

CICLO DE CONVERSATORIOS

TRABAJO CON LAS ESCUELAS

La dimensión afectiva y el cuidado colectivo de la salud mental en las escuelas

(De la inclusión a las convivencias)

DIRECCIÓN PROVINCIAL
DE EDUCACIÓN ESPECIAL

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

PROVINCIA
DE SANTA FE



Dirección Provincial de Educación Especial

La dimensión afectiva y el cuidado colectivo de la salud mental en las escuelas : de la inclusión a las convivencias. - 1a ed revisada. - Santa Fe : Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, 2023.

Libro digital, DXReader

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-8909-46-2

1. Educación. 2. Inclusión. 3. Salud Mental . CDD 371.001

Autoridades

Gobernador de la Provincia de Santa Fe
Omar Angel Perotti

Ministro de Educación
Victor Hugo Debloc

Secretaria de Educación
Rosa Ana Cencha

Secretaria de Gestión Territorial Educativa
Rosario Guadalupe Cristiani

Secretario de Administración
Leonardo Di Paolo

Subsecretaria de Desarrollo Curricular y Formación Docente
Patricia Claudia Petean

Subsecretaria de Educación Inicial
Marcela Ramírez

Subsecretario de Educación Primaria
Ubaldo Anibal López

Subsecretario de Educación Secundaria
Gregorio Estanislao Vietto

Subsecretaria de Educación Superior
Patricia Carolina Moscato

Director Provincial de Educación Privada
Rodolfo Camilo Fabucci

Directora Provincial de Educación Especial
Analía Silvana Bella

Directora Provincial de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos
Lucía Nora Salinas

Director Provincial de Educación en Contextos de Privación de la Libertad
Rubén Matías Solmi

Directora Provincial de Educación Intercultural Bilingüe
Alejandra Mariela Cian

Director Provincial de Educación Física
Alfredo Guillermo Giansily

Director Provincial de Educación Técnica
Salvador Fernando Hadad

Directora Provincial de Educación Rural
Carolina Attías

Directora Provincial de Educación Hospitalaria y Domiciliaria
Raquel Susana Tibaldo

Directora Provincial de Tecnologías Educativas
Romina Judith Indelman

Directora Provincial de Bienestar Docente
Anabella Carina Fierro

Dirección Provincial de Investigación y Evaluación Educativa
Francisco Ceferino Corgnalli

Director Provincial de Formación Docente y Continua
Walter Pighin

Directora Provincial de Currículum e Innovación Educativa
Ana Inés Solhaune

Directora Provincial de Equidad y Derechos
Vanina Paola Flesia

Coordinador de Formación Profesional y Capacitación Laboral
Claudio Enrique Herrera

Coordinadora Jurisdiccional ESI
Ximena Frois

Mapa de lectura

CICLO DE CONVERSATORIOS *pág. 05*

La Dimensión afectiva y el cuidado colectivo de la salud mental en las escuelas.

 Introducción. *pág. 06*

 Mercedes Minnicelli - *Ceremonias Mínimas.* *pág. 09*

 Silvana Corso - *Desafíos de la Gestión Directiva.* *pág. 29*

 Gisela Untoiglich - *Construyendo convivencialidad en la diversidad.* *pág. 58*

 Beatriz Janin - *Intervenciones subjetivantes en las aulas frente a la patologización de la infancia.* *pág. 83*

TRABAJO CON LAS ESCUELAS *pág. 107*

De la inclusión a las convivencias en el marco de la dimensión afectiva.

 Introducción. *pág. 108*

 Avatares, obstáculos y líneas de trabajo posibles en el pasaje de la inclusión a las convivencias.
Ps. José Santucho, Fga Sofía Racanati, Ps. Julio García. *pág. 111*

 Una escuela habitada desde la palabra. Participación y convivencia escolar en tiempos de crisis.
Ps. Hernán Etchebarne, Prof. M.Fernanda Frangella, Prof. Jorgelina Sosa *pág. 119*

 La cope es escape.
Ts. Eliana Merlo, Antrop. Gianina Moisés y Ps. Bruno Vargas *pág. 126*

CICLO DE CONVERSATORIOS

La dimensión afectiva y el

cuidado colectivo de la salud mental

en las escuelas

Introducción

Durante el ciclo lectivo 2022 desde la Dirección Provincial de Educación Especial se llevó a cabo una serie abierta de conversatorios denominada: **La Dimensión Afectiva y el cuidado colectivo de la Salud Mental en las escuelas**. Los mismos estuvieron destinados a toda la comunidad educativa, y junto a referentes nacionales en la temática reflexionamos acerca de distintas herramientas conceptuales que nos orienten a la hora de operar en torno a la problemática de las violencias, la dimensión de lo grupal, las estrategias para el abordaje de situaciones complejas, el lugar de los diagnósticos y las problemáticas subjetivas, y el rol de la gestión directiva en el diseño, armado y acompañamiento de escenarios educativos que apunten al trabajo sobre las convivencias.

En esta edición participaron Mercedes Minnicelli (Ceremonias mínimas), Silvana Corso (Desafíos de la Gestión Directiva), Gisela Untoiglich (Construyendo convivencia en la diversidad) y Beatriz Janin (Intervenciones subjetivantes en las aulas frente a la patologización de la infancia). El siguiente material se corresponde a la transcripción de dichos encuentros.

Dirección Provincial de Educación Especial.

Coordinación general: Damián Pulizzi.

Producción y conducción de los conversatorios: Verónica Freguglia, Gabriela Minichetti.

Colaboradores: Sabrina Bernal, Silvia Rossi, Sofia Racanati, Ignacio Vaccaro, Bruno Vargas.

“La Educación se nos presenta como un proceso de humanización creciente: el proceso en que podemos convertirnos en mejores seres humanos. Implica entonces asumir que ese camino se transita necesariamente con otros y otras, y que esos otros pueden afectarnos y nosotros a ellos. Es un camino donde hay interacciones, legados, enlaces, ritos, vínculos, deseos, conflictos, conocimientos...”

Los distintos actores que intervienen se involucran en las construcciones que se despliegan poniendo en juego su integralidad. Tal vez durante mucho tiempo en la educación escolarizada, dejamos de tomar en cuenta esa complejidad y en consecuencia enmudecimos o silenciamos algunos aspectos. Uno de ellos: la Dimensión Afectiva.

Hoy venimos del dolor, aún latente, de haber atravesado una pandemia que nos enfrentó al desconcierto, al miedo, al aislamiento, a las pérdidas, sabemos que hay huellas que impactan en la salud mental individual y colectiva. En este contexto se hace imprescindible hacer visibles nuestras propias fragilidades, en tanto seres humanos, observar también nuestras fortalezas y posibilidades, para ahondar en la trama desafiante de la maravillosa experiencia de aprender y enseñar. Así, la Dimensión Afectiva cobra protagonismo esencial”.

Lic. Adriana Cantero

1° encuentro

Ceremonias mínimas



**Mercedes
Minnicelli**

Introducción

La convocatoria a abrir el ciclo del conversatorio *La dimensión afectiva y el cuidado colectivo de la salud mental en las escuelas*, convocado por la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Argentina, el último día del mes de mayo 2022 me resultó una experiencia muy interesante en tanto se hace posible, hoy, vincular educación, escuela y salud mental sin que ingresen en contradicción. Aun así, debemos navegar en sus paradojas.

Dejar plasmada la exposición en una publicación, agrega valor y reitero mi agradecimiento a sus organizadores en tanto el tema trasciende la coyuntura actual y precisa inscribirse en el devenir de la época interrogando –por ceremonias mínimas– los dichos que aún ubican a la educación especial como secundaria respecto de la educación y, a su vez, acercar la salud mental a la educación en tanto que, la posibilidad de juego y aprendizaje en la niñez resultan las dos operaciones fundamentales que nos indican un buen camino en el proceso subjetivante. Su ausencia o detención es una alarma que no podemos desestimar ni sobre la cual sea posible desentenderse.

En este conversatorio les propongo desagregar los cuatro puntos que conforman la convocatoria respecto de la dimensión afectiva, el cuidado colectivo, la salud mental y las escuelas. Se trata de poner a trabajar preguntas que, por suponerlas obvias, generan profundos malos entendidos. ¿Qué es esto llamado educación?, ¿Cuándo un niño hace el pasaje de un lugar a otro?, ¿Qué quiere decir que hablemos de inclusión?, ¿Podemos seguir hablando de inclusión? Especialmente es significativo detenerse para analizar por qué la inclusión resulta un imposible lógico. Por su propia definición apunta a algo distinto a lo que se supone vino a atender como problema. Al hacerlo nos encontramos con cuestiones de fondo que atraviesan casi como mito el hacer diario que debe revisarse en la singularidad de nuestras acciones docentes, profesionales, políticas, sociales, religiosas: la pretensión de homogeneidad instalada por la modernidad; la búsqueda de normalidad familiar y el aislamiento de los niños y niñas locos y débiles en instituciones de encierro.

El pasaje de institución moderna a dispositivo nos permite, por ceremonias mínimas, ubicar ciertas llaves de aperturas. También es preciso distinguir los efectos entre estar incluido y ser parte. La diferencia es la llave desde la cual con cada caso sea posible crear otros escenarios desde los cuales poner en movimiento discursivamente algo que movilice a los sujetos. Y que los sujetos tengan un lugar distinto en la medida que son considerados y son parte también discursivamente de las nominaciones que utilizamos. Entonces, la hipótesis de trabajo es la siguiente: si el dispositivo es la red de enlace entre los elementos, producir otros enlaces nos tiene que permitir producir otras subjetividades, que es de hecho lo que sucede cuando vamos a las ceremonias mínimas. Será interesante y es mi auspicio que estas cuestiones puedan resultar temas de debate en cada escenario en el cual se habiliten, cada quien, a hacer con lo mismo algo distinto.



Mercedes Minnicelli

1° encuentro

Mercedes Minnicelli

“Ceremonias Mínimas”

(31/05/2022)

Bueno, muchas gracias por la invitación, y agradecida de que hayan elegido como marco de referencia a las Ceremonias Mínimas (2013). Es como un plus el poder dar lugar a leer aquello que es viable, que es posible, aquello que nos interpela también en pequeños dichos, hechos, en gestos cotidianos como este, en el cual estamos reuniéndonos personas de la educación. Esta clasificación de “especial o no” es secundario respecto de lo que es educación, lo cual me parece sumamente interesante de la propuesta. Quiero agradecer a todo el equipo de la Dirección, y a las traductoras que están haciendo este trabajo de puente para que las Ceremonias mínimas lleguen a ser escuchadas por todas, todos, todes, quienes estén por allí.

No fue fácil para mí organizar esta presentación, porque, por un lado, me consta que en Santa Fe han leído bastante las Ceremonias mínimas, entonces se me ocurrió que era necesario ponerlas a trabajar, no solamente describirlas. Por lo tanto, empecé por el título, y en este título, desagregué los cuatro puntos que conforman la convocatoria respecto de la Dimensión Afectiva, el Cuidado Colectivo, la Salud Mental y las Escuelas.

Ya es un paso muy importante poder hablar de salud mental y escuela sin que entren en contradicción ambos elementos. En realidad, para quienes tenemos una perspectiva en donde la educación es un enclave, no se puede hablar de lo uno sin lo otro.



Cuando reunimos estos elementos yo les pido que separemos a educación del organigrama del estado, que saquemos también a la salud mental del otro casillero (porque son dos Ministerios) y los llevemos al plano de la dimensión singular que se juega en lo colectivo. De ser así, entonces, nos vamos a encontrar con pequeños gestos, pequeños actos, pequeños dichos, que nos convocan a revisar la historia. ¿Y qué historia? La historia que tenemos nosotros como agentes, como docentes, como profesionales de la salud, los mitos que se han creado y cómo todavía permanecen esas lecturas de institución moderna clásica que tanto nos ha marcado y que aún hoy nos invita a tener que hacer aclaraciones respecto de qué es esto llamado “educación especial”.

¿Qué es esto llamado educación?, ¿Cuándo un niño hace el pasaje de un lugar a otro? ¿Qué quiere decir que hablemos de inclusión?, ¿Podemos seguir hablando de inclusión? Después les voy a contar por qué es un problema y por qué fracasa muchas veces la inclusión. Cuando se utilizó un término que es un imposible lógico, porque por su propia definición apunta a algo distinto a lo que se supone vino a atender como problema. Entonces de alguna manera, la invitación es a que podamos ver cómo hacemos ese tránsito, no las leyes que ya tenemos, no en algunas literaturas que ya está, sino cómo hacemos en cada uno de nosotros, en cada uno de los actos, con cada uno de los niños y niñas que se configuran como alumnos, este tránsito en la concepción que nos marcó la institución moderna hacia la generación de nuevos dispositivos que permitan otras convivencias, por Ceremonias mínimas.

Rebobinemos la película de la historia, y veamos qué conceptos o qué criterios estamos desmontando, deconstruyendo cuando hablamos del cuidado colectivo de la salud mental en las escuelas. ¿Estamos deconstruyendo qué cosa? Algo instalado por la modernidad que fue la homogeneidad. La modernidad creó macro-instituciones, creó a la minoridad, los reformatorios, creó las escuelas para los niños de “familias normales”, y creó las escuelas especiales, como un lugar en el cual reunir aquellos niños que no iban ni para un lado ni para el otro. Es decir, a lo mejor tenían familia, pero eran del grupo de los “anormales”.

Esto fundamentalmente se instala en la última mitad del siglo XIX y principios del siglo XX. Sin embargo, el auge de la educación especial, el auge de la re-educación, en el siglo XXI ya marca una diferencia muy grande. Ya no hablamos de normalidad ni de anormalidad, sino que hablamos de



niñeces. Fíjense que digo niños, luego pasó a ser niños y niñas, luego niñeces que incluye la posibilidad de niños y niñas trans. Entonces, ¿qué es lo que fue pasando? Esta homogeneidad inicial que la modernidad instituye es destituida por la transformación que la noción de infancia va teniendo.

También instala la modernidad la suposición de que las personas deben adaptarse a las instituciones. ¿Cómo se logra eso? A través de un gran dispositivo llamado por Foucault (2002) como panóptico, que organizó un sistema escolar al cual había que adaptarse, y para poder adaptarse debía controlarse la conducta. Lejos la cuestión de la salud mental. Incluso la cuestión de la salud mental también estaba atravesada por esta concepción de control, de encierro, de protección ¿de qué a quién? Supuestamente de los desbordes que estas personas “anormales” podían producir en la sociedad, en las familias, etc.

Sin embargo, no nos alcanza esto, entonces, para poder considerar que estas instituciones modernas oficiaron como un macro-dispositivo. ¿Y qué es un dispositivo? Un filósofo italiano Giorgio Agamben (2015), a mí me parece sumamente interesante por su viaje por sus distintos universos discursivos. Este filósofo recapituló, reseñó, buscó, al final de cuentas, de qué hablamos cuando hablamos de dispositivo. Porque hablamos de dispositivo, creamos un dispositivo, buscamos un dispositivo, hablamos de instituciones modernas, que tienen un edificio, un lugar, tienen una organización espacial (ni hablar lo que la pandemia produjo), y esas instituciones modernas producían una cierta subjetividad, pero está como muy oculto que la institución produce un cierto sujeto.

Porque la institución tiene fundamentos, tiene principios, tiene preceptos, tiene un fin determinado y los sujetos deben adaptarse, acomodarse, y los que no, pasan a ser los anormales.

Bueno hasta ahí uno puede decir que las instituciones modernas, creían, desde una perspectiva moderna y rígida que, si cambian las leyes, entonces van a cambiar ciertas dinámicas sociales. Y vemos que no necesariamente, tenemos las mejores leyes, tenemos la Ley Nacional de Protección de Derechos (2014), la Convención Internacional está incluida en nuestra constitución (1989), tenemos la Ley de Discapacidad (1981), tenemos la Ley de Violencia de Género (2009). Leyes tenemos un montón, sin embargo, no necesariamente cambian.

Pero sigamos leyendo qué quiere decir dispositivo y por qué su eficacia. “El dispositivo es la red que se establece entre los elementos”. O sea, que no es que sea necesario que haya solamente leyes, o cambiamos los edificios, o tener mayor presupuesto, si no existe esta relación entre elementos, que no responden a cómo los dispositivos (y en esto voy a incluir las instituciones modernas) responden a alguna emergencia, o a alguna cuestión, algún problema que cada época tiene que resolver. Es decir que los dispositivos siempre están inscriptos en un juego de poder. Bueno, la modernidad viene a instaurar una revolución en todo el orden del mundo, una revolución jurídica, una revolución religiosa, una revolución filosófica, política, económica. Es decir, que todos los elementos del dispositivo moderno, se ubicaron para alojar a los niños y niñas dentro de instituciones. Los niños debían estar adentro de instituciones, en una organización homogénea: los nenes con los nenes, las nenas con las nenas, porque los nenes son nenes y las nenas son nenas. Lo normal, junto; lo anormal, junto. Niños con familia, a la escuela; niño sin familia, al reformatorio, por huérfano.

Esta cuestión es tan importante porque las transformaciones no van a pasar solamente porque ahora reunamos en un nuevo agrupamiento a las niñas y a los niños como la inclusión vino a considerar. En este nuevo agrupamiento, ¿la inclusión qué implica? Cuando distintos elementos forman parte de un mismo conjunto, no significa que establezcan una relación entre sí. Entonces, volvamos a la definición de dispositivo, que a mí me interesa podamos analizar, porque el propio dispositivo produce subjetividad.

Es decir, con la distinción de nosotras, nosotros y nosotres estoy dando lugar también a esta diversidad que todavía no encontramos como mencionar a todas las formas, o a lo mejor tenemos que darnos un tiempo para poder mencionarlo de todas las formas. Esta distinción ¿qué nos hace? Poner en movimiento discursivamente algo que movilice a los sujetos. Y que los sujetos tengan un lugar distinto en la medida que son considerados y son parte también discursivamente de las nominaciones que utilizamos.

Entonces, la hipótesis de trabajo es la siguiente: si el dispositivo es la red de enlace entre los elementos, producir otros enlaces nos tiene que permitir producir otras subjetividades, que es de



hecho lo que sucede cuando vamos a las ceremonias mínimas. Y ¿qué es una ceremonia mínima?, ¿cómo se ubica la ceremonia mínima?

Las ceremonias mínimas las encontramos en la repetición. Las encontramos en aquello que se convierte en un dicho o en un acto o en un hecho que recortamos. Y al ponerlo en movimiento por la pregunta, ¿qué resulta?, aparecen otros decires. Pero también puede aparecer la respuesta a esa cuestión con una frase que es fatídica: “¿Y qué es lo que hace que este niño esté en esta escuela?”: “siempre fue así”, por ejemplo. El “siempre fue así” es una frase que transporta al tiempo sin tiempo, el siempre y nunca. Lo único que va a ser siempre y nunca es la muerte, ese es el tiempo eterno, es un tiempo que no tiene movilidad. La vida transita en el a veces, en el cada tanto, en el mientras tanto, en el antes, en el después, en el durante, no en siempre ni en nunca. Cuando algo se convierte en siempre o en nunca, en ese transcurrir se cristaliza la posibilidad significativa de movilidad.

Entonces, entre minoridad y educación se han creado territorios muy marcados. Y entre educación especial y educación también hay una rigidez territorial tan significativa que aun hoy cuesta poner en movimiento. Digamos que fueron las tres patas del dispositivo institucional creado en la modernidad para las nuevas generaciones. O pasabas por un lado o pasabas por el otro o pasabas por el otro. No se podía navegar en otro lugar, salvo aquellos que se iban escapando de este sistema.

Por lo tanto tenemos educación normal vs. educación especial. ¿Qué ligaba a uno u otro circuito? Una especie de rasgo filiatorio. ¿Cómo se instalan estas filiaciones institucionales? A través de las nominaciones discursivas (el especial, el discapacitado, el anormal).

A través de un circuito normativo o jurídico-administrativo. A través de la ritualización de la vida institucional que va estableciendo que el que no puede, no puede nunca y que, si siempre fue así, así será para siempre. Eso cobra fuerza de “ley sin ley”, algo que opera más allá, cual si fuera un automatismo, que se instala y que todo el mundo repite.

Yo lo que estuve buscando fueron los rituales o las nominaciones discursivas, este circuito de pasaje. Cómo se convertía un niño “normal” en un niño “anormal” por ejemplo. De qué manera, discursivamente y fácticamente, quedaba en esa categoría (“anormal”). Bueno aquí aparece la palabra

expresión fatídica, que es el Coeficiente Intelectual (CI). La evaluación del C.I., junto con los “problemas de comportamiento”, eran las dos variables, el pasaporte para ser “anormal”, para ir a la escuela hoy llamada especial. Esto marcó muchas vidas, determinó muchos caminos, cerró muchas puertas, que son las que hoy nos interesa abrir.

Ahora bien, durante el siglo XX hubo cambios rotundos. Esta idea se fue resignificando a través del aporte de otros saberes, como el gran descubrimiento de Freud sobre la sexualidad infantil. También tenemos a Piaget, a Vygotsky. Tenemos grandes pensadores que nos fueron mostrando que la configuración subjetiva no es un problema de inteligencia, que esto va más allá. Y que no es necesario distinguir entre niños y menores, porque son todos niños, niñas, niñes. Y que los niños, por ser ciudadanos, tienen todos los mismos derechos. ¿Pero saben cuándo llegó eso recién?

Después de la segunda guerra mundial. Ahí es que la humanidad tuvo que detenerse y pensar la importancia de defender la vida, el nombre, la nacionalidad de nuestros niños y niñas. Muy pocos países fueron los que no firmaron la convención internacional, entre ellos los Estados Unidos.

Entonces, ese pasaporte de pasaje de una institución a otra que entonces se establecía, ubicaba elementos que hoy ya no tenemos. Por ejemplo, tener o no tener familia no es motivo para ir a una escuela o a otra. Sin embargo, lo era. Tener padres casados o separados era motivo para quedar excluidos de algunas escuelas y poder quedar en otra. Hoy tampoco es un criterio de ley validado. Coeficiente intelectual ya no se mide, por suerte. Es una barbaridad pensar que la vida se puede distinguir con unas pruebas que convaliden eso llamado “coeficiente intelectual”.

Entonces, si nosotros nos vamos a esos dichos y seguimos husmeando en estas instancias de pasaje de uno a lo otro, de niño a menor, de normal a especial, podemos preguntarnos: si un niño pasa de una escuela “normal” a una “especial”, ¿vuelve?, ¿se puede volver de esa nominación?, ¿hay un camino de regreso o es unidireccional? Ahí aparece un nuevo dispositivo que busca dar lugar para que esta vuelta pueda darse y se hace a través de un término, que termina produciendo muchas veces el efecto contrario, paradójal, que es la inclusión.



¿Qué quiere decir incluir? Alguno de ustedes recordarán la teoría de los conjuntos: un elemento puede estar incluido o no incluido adentro de un conjunto, pero el hecho de estar incluido no lo hace pertenecer. Y esto es fundamental, se puede estar incluido sin ser perteneciente. Y acá entonces tenemos un problema lógico, irrefutable. ¿Será la palabra que nos define inclusión? ¿O tenemos que pensar qué quiere decir “crear pertenencia”?

La pertenencia tiene dos caras: la cara de “propiedad” y la cara de “ser parte”. Cuando digo mi hijo, mi alumno, mi alumna, el “mi” puede ser que lo creo propio como un objeto (“es mío, nadie me lo saca”); o puede ser que siento que es parte de mi vida y yo soy parte de su vida. No necesariamente son recíprocas estas relaciones. Puede haber puntos de intersección y puntos de separación. Es decir, yo puedo ser parte de alguien en algunos momentos y no ser parte en otros momentos, y seguir siendo perteneciente a ese conjunto, a ese grupo, a esa escuela.

Esto es sumamente importante porque acá aparece la pregunta: ¿Cómo crear instituciones en las cuáles sentirnos pertenecientes y sentir que nuestros destinatarios, las niñas y los niños, alumnos, alumnas y alumnes, sean parte, sientan que son parte de ese colectivo, de ese lugar? Bueno, es un trabajo. Es un trabajo que se va tejiendo respecto de conocerse, de presentarse, de saber quién es el otro.

Les cuento una ceremonia mínima, a modo de ejemplo, a un niño le preguntan: “¿quiénes son tus compañeros?” Y él nombra sólo a ocho. Y le preguntan: “¿son ocho nada más en tu curso?”, “no”, dice él, “más dos burbujas”. O sea, estos chicos no volvieron a ser presentados entre compañeros, una vez que volvieron a la presencialidad luego de la pandemia. Entonces él no sabe y no le habla a los que no conoce, porque no son parte de su universo, están dentro, pero en otra burbuja, y esa otra burbuja no es mi burbuja, entonces con ellos no hablo. Hablo con los míos, no con los otros. Este trabajo es un trabajo docente y esto se hace por ceremonias mínimas, no necesitamos decisiones ministeriales para esto. Necesitamos el gesto del saludo, del darnos cuenta que lo primero que tenemos que hacer para trabajar con otros es poder conocernos.

¿Qué se trabaja fundamentalmente en el jardín? El nombre. Entra un niño con un trabajo de integración a un aula, ¿se lo presenta? Previamente ¿se habló con el grupo, se habló que va a venir un chico que le pasa tal cosa, le pasa tal otra, esto puede, esto no puede, le podemos pedir tal cosa, no le podemos pedir tal otra? Pero amigos pueden ser todos, por ejemplo. Entonces nosotros creamos la categoría “compañeros y amigos pueden ser todos” aunque luego tengan desempeños diferentes o precisen asistencia distinta en un momento o en otro. Por ejemplo, contarles que la seño le va a explicar más en estos momentos o va a tener un acompañamiento, o van a ver que algunas cosas no entiende, o a lo mejor habla poco o habla mucho, o sale corriendo o no sale corriendo, o no puede estar todo el tiempo en el aula, etc. Entonces si lo conversamos, alojamos, creamos el grupo de pertenencia de ese niño, que incluye elementos disímiles pero que todos son parte del mismo conjunto. Por lo tanto, acá aparece un término que a mí me gusta mucho distinguir entre lo cotidiano vs lo doméstico.

Lo cotidiano lo entendemos como lo diario, en el día a día vamos recreando una y otra vez, mediante ceremonias mínimas, condiciones de posibilidad para hacer más agradable la vida en conjunto. ¿Y qué es lo doméstico? Lo que siempre es tedioso, todos los días hay que lavar los platos, otra vez, por ejemplo. Pero también las cuestiones de rutina pueden tener su encanto si mientras tanto charlamos. Entonces, si la escuela se convierte en un escenario doméstico (“otra vez le tengo que explicar de nuevo a estos chicos que no entienden nada”), si yo trabajo desde lo cotidiano, cada vez que se sucede algún hecho voy a trabajar con uno o con otro, voy a hablar, voy a decir, vamos a jugar, vamos a recrear lo cotidiano para que sea viable. Porque el trabajo de lo social da trabajo. Da trabajo sostenerse en un enclave de comunidad, de cuidado colectivo.

Entonces fíjense cómo convertimos un dispositivo instalado en lo homogéneo a lo heterogéneo. Convertimos la salud mental como un problema de la sala pública o del consultorio del psicólogo, y lo llevamos a las buenas condiciones de vida cotidianas. Hacemos que los procesos de escolarización sean productores de subjetividad como sujetos activos, no de adaptación.

Crear espacios comunes es distinto a crear escenarios segregativos. Podemos pensar en el saludo diario, en elegir una canción cuando entramos a la sala, o podemos ir cambiando las

canciones, o podemos entrar cantando, o haciendo algún juego de manos, o crear una canción en lenguaje de señas para todas y todos y que ese sea el momento para iniciar el día a día del aula. Esto es infinito, depende de la creatividad de cada una o uno, pero lo interesante es que necesariamente vamos a revisar nuestras leyendas de infancia, qué creencia tenemos sobre lo que es la integración, qué ideas tenemos sobre la infancia de época, qué saberes científicos portamos.

Hoy tenemos una sobredosis de diagnósticos: todos los chicos son autistas, todos los chicos son hiperquinéticos, todos los chicos son negativistas desafiantes. ¿O son chicos?, chicos dispuestos a encontrar condiciones de posibilidad para otras formas. Cada gesto se convierte en una forma de dar trato social a los problemas que nos presentan las nuevas generaciones.

Entonces, fíjense que pasamos de hablar de los derechos del niño, a los derechos de niños y niñas. Luego empezamos a hablar de los derechos de las niñas, y ahora a mí me gustaría que podamos instalar el hecho de ser parte de una comunidad, y esto no lo escribe la ley jurídica, lo escribimos cada uno de nosotros en cada gesto que llevamos adelante.

¿Qué significa entonces hablar de salud mental en educación? A esta pregunta la quiero analizar a través de una *ceremonia mínima*: “¡Qué hacen estos chicos en esta la escuela!”. Díganme ustedes si no escucharon esta frase en cualquier escuela, normal o especial. Y contestemos, si la escuela no es para estos chicos, ¿para quién es?, ¿es posible una escuela sin niños?, ¿por qué no serían para esta escuela, porque no tienen ese coeficiente intelectual del 90%? Ya no medimos, el pasaje ya no se produce desde ese lugar, el pasaje se produce desde otro lugar. ¿Produce efectos subjetivantes esta escuela en estos niños, en estas niñas?, ¿le hace bien o le hace mal? No solamente a los otros, sino a sí mismo. ¿Qué condiciones de posibilidades hemos creado para poder llegar a esta afirmación? Entonces con la frase “¡qué hacen estos chicos en esta escuela!”, estamos ante un gran problema que es el retorno de la discursividad neuropsiquiátrica, farmacológica y psicopatológica, que tiene muchas ganas de sacarse de encima a estos niños, de volver a marcar el coeficiente 90%, autista-no autista. Sin embargo, las leyes hoy, desde hace ya 50 años, le dan un lugar diferente a las niñas. Evidentemente hay un desfasaje en el nivel de incorporación de otros saberes que permita trabajar con esos niños. Porque los paradigmas son otros. Ya no tenemos la ley de minoridad, ahora



tenemos un dispositivo integral de protección de derechos. Ya no tenemos un poder disciplinar psiquiátrico que determina, ahora trabajamos en enfoque interdisciplinar que distribuye el poder institucional, subjetivo, etc.

Entonces acá llegamos a la idea de que la salud mental, si la pensamos desde el dispositivo que produce efectos subjetivos, es efecto, no causa. Y si ese efecto implica movilidad, implica posibilidad de sentirse parte, implica la posibilidad para los chicos y chicas de tener amigas y amigos. Entonces la salud mental, que incluye la escolaridad, es efecto del tratamiento social que le damos a los problemas de la niñez y la adolescencia.

A esa salud mental la alteran muchas cosas. Fundamentalmente algunas las podemos identificar en lo social, otras las identificamos en lo subjetivo.

También, por supuesto, en las instituciones. Hoy nos interesan las institucionales. Algunas de ellas pueden ser los desarraigos, las migraciones, las violencias, los consumos, los abandonos en red, las separaciones de hermanos, las discapacidades que no tienen el trato social que requieren.

¿Qué es lo que tienen que tener en común todos los niños? Ser exiliados del terreno del sexo, del trabajo y de la violencia, esto afecta su salud mental. Entonces ¿qué hacemos? Tenemos que dar un trato social distinto, tenemos que trabajar en red, tenemos que crear redes donde no las haya. Tenemos que crear condiciones de posibilidad para acompañamientos. Este trabajo puede ir por dos circuitos de lógicas diferentes: uno el que arrastra la psiquiatría, la judicialización, la medicalización, el control social; y otro que busca trabajar en favor de las pertenencias, de la protección de derechos, de la lógica intersectorial, del trabajo con otros con otras, para hacer de la escuela un lugar que genera condiciones de posibilidades subjetivantes. Esto hace que se confronten las argumentaciones científicas: la posibilidad de diversidades, de singularidad y alteridad, con la búsqueda de psicopatologizar, de marcar con imperativos morales, de crear prejuicios, etc. Son dos caminos diferentes. Entonces, si nosotros vamos a pensar la forma de tratar, la forma de dar trato a nuestros niños y niñas, veremos que la posibilidad de otras



acciones, la posibilidad de crear interferencia ante eso que se presenta tan disruptivo, la vamos a encontrar en el gesto mínimo, cotidiano, con los otros, con las otras. En la posibilidad de reunirnos, de pensar en otras condiciones de posibilidad para nuestros niños, niñas y adolescentes en cualquier escenario en que esto se desempeñe.

Si les parece yo me detengo aquí para que podamos abrir a las preguntas y luego retomamos.

PREGUNTAS:

- 1) ¿Cómo trabajar en la escuela la violencia que aparece en lo social?**
- 2) ¿Podrías desarrollar un poco sobre el sufrimiento en las escuelas?**
- 3) Actualmente está resurgiendo la demanda de que las y los docentes diagnostiquen tempranamente, tanto en lo que se da a llamar espectro autista como las dislexias, ¿nos podés compartir algunas líneas de reflexión o experiencias o literaturas para que podemos repensar?**

RESPUESTA:

MM: Bueno, primero que todo agradecerles las preguntas porque una de las hipótesis era que nadie preguntara nada (risas) o nadie se conectara, por ejemplo. Así que es una alegría que estén ahí y que de tantos lugares distintos lleguen las ceremonias mínimas. A mí lo que más me gusta de las ceremonias mínimas es que no se pueden definir como un concepto, sino que se ponen en movimiento, en acción.

Vamos a la primera pregunta sobre el sufrimiento, a mí me encantaría que puedan describir qué sería sufrimiento. Yo me pregunto, ¿la escuela hace sufrir?, ¿se sufre en la escuela? La escuela es un lugar de bullicio, es un lugar de ruido, de movimiento, de intensidad. Tiene momentos de silencio, pero pocos. Una directora me decía que, en pandemia, una cosa que le había pesado era el silencio, que extrañaba el vibrar de los cuerpos de los chicos, del ambiente. Ayer fui parte de un panel en donde había más de 350 inspectoras de provincia de Buenos Aires y después compartimos un

almuerzo. El comedor, el bullicio, eso por dos años no lo tuvimos. Y en la vuelta de la pandemia también sucedió que se olvidaran ciertas necesarias condiciones de posibilidad para ese regreso, es decir, volver a pautar, volver a alojar, volver a decir cómo nos vamos a manejar en la escuela, qué vamos a hacer, qué es lo que significa estar aquí, qué es lo que esperamos los unos de los otros, se dio por sentado. Eso es parte del aumento de la violencia. Y también parte del aumento de esa sensación de que todo se me va de las manos. ¿Qué no pasó para que emerja en la escuela lo que está sucediendo? Que se vincula también con la cuestión de la violencia social. ¿De qué forma generamos actos de convivencia también con el entorno social en la escuela? ¿Es la escuela un lugar amigable con el entorno o es hostil? ¿Hubo reuniones con las otras instituciones, como por ejemplo la sociedad de fomento? ¿Creamos un lazo con los otros para ver cómo hacemos entre todos y todas para que los chicos lleguen bien a la escuela? ¿Cómo les creamos espacios protegidos? Bueno, es un trabajo para hacer, que en cada lugar va a tener características distintas porque tienen condiciones diferentes. Pero ahí es donde me parece que la escuela puede tener un lugar protagónico, en lo que hace al animarse al trabajo en conjunto.

Yo dirijo un dispositivo que se llama “Punto de Encuentro Familiar” (*) en donde trabajamos con niños y niñas con familiares no convivientes. Tenemos un caso de tres nenas que asisten a distintas escuelas especiales y la diferencia de trato hostil de un lugar y el trato amigable del otro lugar donde la mamá las cambió, ha sido absolutamente notable en su evolución, en su progreso.

Entonces esta otra lógica de trabajo, estas otras aperturas, hay que animarse a llevarlas adelante, y el efecto es tan notable que disminuye el sufrimiento de los docentes y los alumnos también. La pasamos todos mejor, aparte porque sentimos que vale la pena, que tiene sentido el esfuerzo, porque se produce otra subjetividad de sujeto en juego. Hay alegría, hay disfrute, se celebran los avances, que todos somos parte de esa experiencia.

PREGUNTA:

4) ¿Cómo crear o diseñar ceremonias mínimas de manera colectiva en las escuelas?

*Para ampliar (www.psicoinfancia.com.ar/PEF/Publicaciones)

RESPUESTA:

MM: Yo creo que las ceremonias mínimas tienen una cuota de encanto, que es que están ahí. No las tenemos que inventar, están ahí y hay que escucharlas, hay que alojarlas, hay que recibirlas, y hay que ponerlas a trabajar. El ejemplo que anteriormente les comentaba, la frase esta escuela no es para estos chicos o estos chicos no son para esta escuela. ¿Hicimos ya todo lo que está a nuestro alcance para revisar qué condiciones de posibilidad ofrece esta escuela para que ese lugar sea habitable?

Yo creo que las primeras coordinadas a revisar en una ceremonia mínima tienen que ver con la recepción, la hospitalidad. Por ejemplo, en el jardín de infantes es la ronda que comparte. En las escuelas también se puede hacer, generar el acuerdo de inicio, de desarrollo y de fin, de cierre de la clase. La recepción y la despedida son dos enclaves fundamentales en cualquier escenario que quiera disminuir cuestiones de violencias.

Me invitaron a ser parte de un ateneo hace unos cuantos años atrás, una investigación que hizo el instituto de formación docente en el cual buscaban saber qué hacían las escuelas donde no había violencia y qué pasaba en las escuelas en las que sí había violencia. Fueron a las que no había violencia ¿y saben qué encontraron? Esto, gente que saludaba a los chicos, que los recibía. Parece una tontería lo que estoy diciendo, pero no. El resultado del ateneo, en donde éramos doce profesionales de distintas disciplinas, como psicólogos, sociólogos, trabajador social, periodista, etc., la conclusión de la investigación fue que la escuela que andaba bien era la escuela que trataba bien a sus alumnos y alumnas. Y eso depende de los adultos no de los chicos. Los chicos reflejan, son bastante obedientes, los trataron mal y ellos tratan mal, no hay mucha vuelta. Entonces la solución está en la complejidad de lo simple, porque nadie puede creer que esto sea parte de la solución.

PREGUNTA:

5) ¿Cómo se puede pensar la relación entre la construcción de comunidad y la producción de subjetividad?

RESPUESTA:

MM: Preciosa pregunta. No van separadas, van juntas. Digamos que los sujetos nos hacemos en las instituciones y las instituciones se arman con los sujetos. Creo que hay en el medio una épica, un algo que nos reúne. Vamos a suponer que nos despertamos una mañana y nos ponemos todos de acuerdo en que queremos que nuestros niños la pasen bien y estén contentos en las escuelas y que podamos pasarla todos re bien. Armamos esa épica. ¿Qué les parece si nos ponemos de acuerdo chicas y chicos del primer grado con que todos van a aprender a leer y escribir y vamos a encontrar cómo hacerlo? Porque los chicos leen y escriben antes de leer y escribir, es decir leen el mundo, te dicen, te cuentan. Entonces armar un relato también es una forma de leer la propia experiencia, las experiencias entran en conversación con el otro, con los otros.

Otra épica: yo quiero una escuela en la cual convivir entre todas y todos, que esté sustentada en el respeto y lo vamos a lograr. Entonces hoy no tengo ganas de hablar con vos, vos me bancás y no me pegás porque yo hoy no tengo ganas de hablar, me respetás que yo hoy no tengo ganas de hablar, por ejemplo. Pero tengo que decirlo “hoy no tengo ganas de hablar”.

Otro ejemplo, vemos qué hacemos con el que no trajo los útiles para la escuela. ¿Lo acuso, lo condeno o lo ayudo?

Otro ejemplo: ¿qué vamos a hacer en el recreo, quieren hacer algo especial, que busquemos algún material? No vale lastimarse. Entonces ¿lo arman ustedes, quieren ayuda?

PREGUNTA:

5) Pregunta de un jardín: ¿Cómo ayudamos a los y las niños y niñas a sortear barreras que interrumpen sus vínculos y formas de estar con el otro?

RESPUESTA:

MM: Esto se amasa caso a caso. En el jardín no se muerde, se habla, por ejemplo. En el jardín no se sacan las cosas, se piden. El jardín yo creo que es el nivel que mejor trabaja todas estas cuestiones



y que le tiene que enseñar a los otros cómo hacer, cómo respetarnos. Hay que intervenir, hay que actuar, hay que estar presente. Presente con la palabra, con el cuerpo, con el sostén, presente con el insistir, presente con el legislar el lazo social que hay entre niñas y niños. Hay que construir la norma que nos reúne. El jardín es el lugar especial para trabajar con el nombre propio.

La comunidad no es un abstracto, la comunidad es cómo nos arreglamos para que los chicos que no pueden llegar a la escuela vengan con otros padres, se junten entre varios. Un día van con unos padres otros días con otros, por ejemplo. Eso es comunidad, no es un ideal. Es cómo resolvemos la vida cotidiana con los chicos y los adultos, con solidaridad entre unos y otros.

PREGUNTA:

6) ¿Cómo podemos hacer para que los recreos sean verdaderos espacios de recreación?

RESPUESTA:

MM: Bueno, yo los invito a leer mi libro de las Ceremonias Mínimas, en donde hay una experiencia de ludoteca de hace muchos años, que fue la primera ludoteca del país, y van a ver que es muy fácil hacer del recreo un espacio de juego, se necesitan pocos elementos. Si lo buscan, creo que es en el capítulo 3 y el 4 del libro, se les van a ocurrir otras ideas seguramente. En el capítulo 4 dice “Juegos de violencia escolar como un problema mal escrito” hablo de que no se puede predicar sobre la violencia. Más hablamos de violencia, menos creamos condiciones de posibilidades para otros escenarios. A lo mejor alguno tiene el libro, compártanlo, escanéenlo, chárlenlo a ver qué se les ocurre.

PREGUNTA:

Quedó pendiente la pregunta número 3) sobre la demanda que en la actualidad se les hace a los y las docentes para diagnosticar.

RESPUESTA:

MM: Les voy a contar una anécdota: cuando yo estudié el profesorado de educación pre-escolar, había una docente que decía que la maestra jardinera tenía ojo clínico. Es decir identificaba aquellos indicios que podían ayudar para hacer un tratamiento temprano. Entonces fíjense lo que es una mala mirada o una mala lectura, lo importante había pasado desapercibido. Yo soy de las que cree que primero hay que ir a lo más básico, ¿qué hacemos nosotros para que alguien se comunique?, solamente lo miramos y decimos “¡uy! no se comunica, es autista” ¿O trabajamos en encontrar, como docentes artesanos que somos, formas posibles para entrar en sintonía? ¿Qué le hace falta a ese niño a esa niña o a ese niño para poder comunicarse con nosotros? Eso lo hace una buena docente, una buena maestra, más que cualquier otra persona en este mundo. Y eso lo podemos hacer entre todos, pasa a ser un problema del curso, siempre hay un chico que te va a contar cómo hizo para comunicarse con este otro chico.

Hay un saber en ese grupo que hay que construirlo con ellos. Acá no hace falta medicación para resolver el problema, son dispositivos distintos, subjetivantes, es otro modo de participación, otro modo de estar, un modo diferente de expresión.

Otro ejemplo: un chico hiperquinético, manténganlo ocupado. Yo hubiera sido una niña hiperquinética, a mí me hubieran medicado en esta época. Tuve buenas maestras, reconozco. Yo paseaba todo el día por la escuela, me mandaban a hacer de todo, a buscar la jarra de agua para segundo grado, buscar el boletín de no sé quién y llevárselo a la otra directora, yo paseaba. A mí me ponían la tarea, terminaba la maestra de escribirla en el pizarrón y yo ya lo había hecho. Insoportable, imagínense después. Me mandaban a pasear, yo iba, caminaba de un lugar a otro, llevaba cosas. Entonces mi hiperquinesia no era un problema para los demás, es más, yo me sentía re importante. Son recursos docentes para hacer vivibles, con-vivable la estadía escolar.



BIBLIOGRAFÍA:

- Agamben, Giorgio (2015) *¿Qué es un dispositivo?*. Buenos Aires. Anagrama
- Foucault, Michel (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires. Siglo XXI. Editores Argentina.
- Convención sobre los Derechos del Niño. Asamblea General de Naciones Unidas.1989.
- Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Nº 26.061. (2014)
- Ley de Sistema de Protección Integral de las personas con discapacidad. Nº 22.431. (1981)
- Ley de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en lo que se desarrollen sus relaciones interpersonales. Nº 26.485 (2009)
- Minnicelli, Mercedes (2013). *Ceremonias Mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario, Homo Sapiens

2º encuentro

Desafíos de la Gestión Directiva



**Silvana
Corso**

Introducción

Mi conferencia propone iniciar una conversación sobre los desafíos que tenemos hoy quienes nos encontramos formando parte de los equipos de conducción, partiendo de mi propia experiencia como directora de una escuela secundaria durante 14 años. El desarrollo de la misma toma la estructura de un capítulo que escribí en el libro "Inclusión, acciones en primera persona" (Coordinado por Antonio Márquez).

El recorrido invita a buscar las respuestas en el mismo territorio, aclarando conceptos y reflexionando sobre el rol del director/a como una clave para habilitar o no procesos de cambio y mejora de las instituciones.

Algunos ejes de la conversación: posicionamiento, tiempo, cuidado, "lo debatible" y una propuesta concreta "revisitar" la escuela siguiendo los indicadores planteados en el libro antes citado:

1. Influencia extramuros de la cultura escolar
2. Desempeño de un liderazgo horizontal en la comunidad educativa (teniendo en el centro a las personas como agentes de cambio).
3. Espacios de problematización.
4. Espacios de capacitación en contexto (¿cómo?).
5. Espacios de planificación (¿con quién o quiénes?).
6. Sostenibilidad y perdurabilidad en el tiempo de las prácticas (memoria pedagógica).
7. Trabajo en red.

Abrir las puertas de nuestras escuelas a todos representa un desafío que nos interpela, sacudiendo nuestras falsas certezas y desestabilizando la organización constituida. Pero el verdadero desafío consiste en alojar el problema y hacer de la incertidumbre un modo de hacer escuela. Porque si nada nos interpela, nada cambia.



Silvana Corso

2° encuentro

Silvana Corso**“Desafíos de la Gestión Directiva”**

(28/06/2022)

Muchas gracias por la presentación. Buenas tardes a todos y cada uno. Quiero agradecer en primer lugar la convocatoria a los organizadores y la confianza que depositaron en mi participación. Espero estar a la altura de las expectativas que una genera.

Bueno justamente voy a hablar de lo que transité en estos últimos 14 años desde la gestión de una escuela secundaria, de lo que aprendí en ese recorrido y de los desafíos que se presentan hoy en las escuelas para dar respuestas a todos y a todas nuestros estudiantes. La idea un poco es, como les decía, partir de mi propia experiencia. Quiero invitarlos, parafraseando aquí a Sandra Nicastro (2006), a seguir pensando aún allí donde solo hay perplejidad y aturdimiento. Ella nos propone problematizar lo ya sabido ante la evidencia de que en la escuela pasan cada vez más cosas que no hemos anticipado como posibles y no ocurren aquellas que pretendemos volver realidad. ¿Cuál va a ser mi propuesta hoy? Conversar con ustedes sobre los desafíos que tenemos quienes nos encontramos formando parte de los equipos de conducción.

Y como se trata de poner en conversación, ya he anticipado que parto de mi propia experiencia como directora de una escuela secundaria que dirigí durante 14 años ininterrumpidos, voy a comenzar con un relato de un libro donde participé en el capítulo de gestión. Es un libro de reciente publicación de editorial Drago. El libro se llama "Inclusión, acciones en primera persona" y lo coordina Antonio Márquez. El capítulo que escribí (capítulo 5, "Gestión de centros") es justamente el capítulo de gestión de escuelas. Quiero leerles el relato en primera persona de lo que para mí es iniciar una jornada escolar como directora.



Lo quiero compartir con ustedes y les pido esa atención, esa escucha atenta a un relato en el que tal vez se puedan identificar. Traten de seguirlo y de cerrar los ojos e imaginarse su propia escuela. Voy a ir nombrando estudiantes y docentes que ustedes tal vez les puedan poner cara y otros nombres a estas historias y van a ver que seguramente algo de esto también lo vivieron. Y a partir de ese relato que parece ser anecdótico, voy a construir marco teórico para compartir con ustedes estos desafíos. Es decir, mi idea es este disparador, es lo que yo viví, es real. Pero también quiero que del territorio nazca una producción teórica y la posibilidad de análisis de las respuestas que puede dar la escuela desde la gestión, qué es lo que estoy leyendo, qué es lo que estoy enunciando, qué es lo que estoy afirmando, en qué estoy fallando cuando mi mirada es desacertada. Esa era la idea de este relato entonces.

"Desde la dirección veo pasar la escuela y me pasa, me moviliza, me conmueve. Me tiene casi sin dormir. Mi mente en vigilia pensando y repensando en mi gestión, los chicos, los profes, los auxiliares, la secretaría, los preceptores, las escuelas con las que compartimos los espacios, la familia, la obra y los obreros, la cooperadora, la supervisión y tantos otros con los que debo interactuar cada día.

Amanecer con el cansancio hecho carne, salir a la calle y buscar el equilibrio, llegar a la esquina de la escuela y ver tan temprano a Emmanuel. Sí, ya me está esperando y casi como un ritual me pide la clave de la computadora. Pero también pide perdón. Me pregunto: ¿por qué se desespera por pedir perdón? Cuando me involucro con su historia, ensayo una respuesta... Tanto abandono, tanta violencia contenida ¿será que pide perdón por haber nacido?

Y comienzan a llegar los chicos y los profes. Pasa Hugo, auxiliar, a buscar el andador que Carolina deja en la escuela los días de semana. Me emociono. Recuerdo el ingreso de Luciano y casi el mandato de recibirlo una, como una causa personal o un destino sellado.

Ahora veo pasar a los chicos y nadie me llama, ni una queja, todos (pre)ocupados. El tiempo cambia, decido hacer un alto y observar con atención la escena. Tanto trabajo no me había permitido disfrutar los días que se están viviendo, pese a todo, pese a todos, pese a mí.

Me quedo en la entrada. Dos alumnos le dan el brazo a Carolina y Hugo le acerca al andador. Carolina pone primera y pasa tan rápido y tan feliz. Recuerdo la primera conversación que tuvimos cuando le pregunté ¿y vos qué esperas? Respondió: yo no quiero dejar de aprender. Una respuesta que como docentes nos interpela. ¿Cuándo olvidamos despertar el deseo de aprender?

Llega Franco y esa rampa que no funciona pero nada impide su presencia en la escuela. Estaciona, como suelo decir, al costado de la puerta de entrada y casi como una rutina saca su celular. Me preguntó qué lo tiene tan atrapado. Siempre parece estar escribiendo o consultando mensajes. ¿Qué representa esta imagen? Su gorra infaltable que lleva tal vez un pertenecer, o por qué no, un evadir. Sabe que me voy a acercar y baja la cabeza. Es que tolerar mis comentarios debe ser mucho para iniciar su mañana. Saliendo de sus limitaciones y necesidades, su mañana había arrancado muy temprano, y su lugar para ser adolescente recién comienza cuando llega a la escuela. Tal vez esta puede ser una respuesta. Ya no llega Brenda para correr unas carreras. ¿Reconocer en el contexto otro igual libera algo de presión y me hace olvidar estas limitaciones?

Luego llega Mati, "buen día mi profe favorita". Nunca fui su profesora. A él le encanta jugar con eso. Abundan los abrazos.

Y entra Mélyny con su panza. Ya está tomando forma. Le pregunto por el sexo y responde que aún no lo sabe.

De lejos miro a Emmanuel. Sigue conectado a mi computadora. Noto que está más intranquilo últimamente, tiene como una descarga constante de movimientos ¿involuntarios? Y sí, me sigo preguntando qué me quiere decir su cuerpo.



Pero la escuela no me da tiempo. Llegan dormidos que no saludan. Otros alegres y muy alegres para esta hora de la mañana. Llega la mafia, así se identifican como grupo. Y algunos con los ojos muy colorados bajan la mirada. No tengo tiempo, debo tocar el timbre.

Analía, vicedirectora, hace su entrada. Me dice que había visto a la mafia fumando en la plaza. Entraron fumados. Con razón los ojos colorados. ¿Otra vez?, me pregunto. Parecía que estaban mejor.

Miro el patio y ya están todos formados mirando hacia la bandera. Tantas realidades, tan parecidas y diferentes habían pasado y estaban ahí, esperando respetuosos el ritual que sostenemos como último estandarte. Ya ni el guardapolvo queda.

Ellos esperan el saludo, pero no lo dimensionan. Les cuesta responder. Otra vez hacer hincapié en que no es una formalidad. Que realmente les deseo que tengan un buen día. ¿Es que el deseo parece no ser sincero?, ¿quién les desea algo?, y ellos ¿qué desean? esta vez no voy a ensayar respuesta. Tengo millones y no tengo ninguna.

Mauro, jefe de preceptores, comienza a registrar las llegadas tarde. Me quedo observando la escena. No hay reto, hay pregunta. ¿Por qué? Preocupación. Están llegando tarde todos los días. Les habla del colectivo que tomaron, le revisa la libreta, y reflexiona sobre sus notas. Hasta mira las carpetas. No le da lo mismo que lleguen tarde. Y se los hace saber. No son un grupo de alumnos. Son cada uno con su historia. Él está dispuesto a escucharlos.

Analía me recuerda lo pendiente. Voy al aula. Les pido a los 2 alumnos que salgan. Los llevo a la dirección. Les pregunto si saben por qué los llamé. Dicen que no. Insisto. Silencio. Yo hago una pausa. En realidad ordeno ideas. Pero no estoy segura. Voy al grano, confieso. No lo niegan. No lo cuestionan. Hablo de valores, pondero los cambios que habíamos notado. Me concentro en uno de ellos que había mostrado su interés en cuidar de los más chicos para evitar que "caigan". Le digo enojada ¿no podés sostener con los hechos? Se enfada, aparece el odio en su mirada. Entiendo que no es a mí.

Intento comprender su realidad, pero no comprendo qué pasa por su mente. ¿Es un pedido de ayuda? Pero por este camino no me va tan bien. Remuevo miserias. ¿Y yo qué puedo hacer después que afloren? No soy especialista. ¿Cómo contengo?

Marcha atrás. Retomo y voy por los códigos. ¿Cómo entraron a la escuela así? Eso sí, eso les duele. Eso lo valoran. Que estén en la escuela, y como dice Skliar (2002), no de cualquier manera. Los sanciono, sí. Deben pasar por el gabinete. Esta es mi sanción. Y repito "sanción" para que la acepten porque rompieron los códigos. Los abrazo, me duele. Pero a ellos, algo les duele más.

No hace falta que advierta a los preceptores. Ahí están, con sus alumnos. Sosteniendo eso que siempre está al límite, esa estructura que parece caer día a día. Miro la hora 8:30. Solo 8:30 horas. Los chicos entraron 7:45 La mañana recién había comenzado”.

Yo no les puedo ver las caras y ver cómo iba cada palabra, cada historia y cada reflexión interpelándolos. Pero bueno, supongo que en el intercambio, en las preguntas, harán su devolución.

En las formas de hacer escuela encontramos respuestas a muchos interrogantes que todavía preocupan a los docentes. Podría reformular esta afirmación y decir que las respuestas a las inquietudes de los docentes tienen más sentido si se encuentran en las formas de hacer escuela. Es más, puedo redoblar la apuesta y afirmar que las dudas, preocupaciones y malestar docente sobre el desafío que representa la escuela hoy, sólo encuentran respuestas en el hacer de la misma en el territorio. Es que el mapa no es el territorio. Y creo que aquí está la clave. Podemos ofrecer un mapa o mapas, planificaciones, evaluaciones, etcétera, para leer nuestras escuelas. Identificar las barreras y diseñar en consecuencia. Pero el mapa es nuestra interpretación de la realidad.

El territorio es la realidad. La realidad de cada escuela con su propio ADN, de cada docente, alumno y familia que la habita. Entonces es inevitable, como nos dice Brailovsky (2020), un encuentro entre mapas y territorios en el que, como dicen los cartógrafos, se disputarán formas de representar y de representarse.



Y aquí nos encontramos con un aspecto clave. ¿Qué es lo que habilita y no habilita un director? Para que un centro cambie, tienen que cambiar los profesores. Así de simple y de complejo, nos dice Murillo (2004). Pero no es suficiente si no se involucra todo el profesorado. Para que ello suceda es fundamental la figura del director. La descripción con la que inicié esta conversación, parece ser una anécdota de una mañana particular. Pero tiene sólido respaldo teórico. Los invito a analizar.

Me siento interpelada por cada presencia y cada contexto. Intento dar algunas respuestas, no siempre acertadas. La representación de la discapacidad, de la pobreza. Un intento de dar sentido a determinadas afirmaciones como limitación, ser adolescente, el deseo de aprender, la identidad. Y ¿cuál es la dificultad de la institución? Justamente reconocer el contexto, afuera, es el adentro en la escuela siempre.

Entonces retomo esta idea de mapa y territorio, inspirada en Brailovsky (2020) y podemos ver con claridad cuál es el mapa o los mapas, con los que como directora leo a mis alumnos y a mis docentes. ¿Tiene como una descarga constante de movimientos involuntarios? me pregunto. Reconocer en el contexto otro igual libera algo de presión y hace olvidar estas ¿limitaciones? Vuelve la pregunta. No le da lo mismo que lleguen tarde y se los hacen saber, como tantas otras observaciones, ¿no? Pero el territorio, los territorios son las historias con las que entran nuestros alumnos y docentes. Esa que tal vez desconocemos. Es interesante en gestión hacer este trabajo de reflexión con el equipo de conducción, pero también con los docentes, con las familias, incluso con los estudiantes. Seguramente con otros objetivos, distintas dinámicas. Y aquí Inés Dussel (2020) nos dice que sostener la escuela por otros medios, esos medios son desiguales. Hay mucho que no depende de nosotros. Pero lo que sí depende de nosotros es querer enseñar, sostenerlo en el sentido del lazo que estamos construyendo con los chicos y con las chicas, con otros colegas. Sostenernos entre todos. Eso es hoy lo central, más que la pedagogía de la emergencia. Ese cuidado y ese cuidado entre todos, ese cuidado del común.

Y también se sostiene en la escuela como gesto que no depende de la voluntad de una persona, sino del convencimiento de una comunidad a la que no le da lo mismo que los estudiantes lleguen o no a la escuela. Y que estar presente no significa garantizar presencia. Y no son un grupo de alumnos, son cada uno historia. Los abrazo, me duele pero a ellos les duele algo más.

Y si hablamos de las normas, podemos afirmar que normas punitivas se distancian mucho de la construcción de la autoridad. "Esta es mi sanción, y repito sanción para que la acepten, porque rompieron los códigos" digo. Muchas veces quedamos atrapados en la reglamentación, encorsetados. Entonces pensar en procesos de construcción colectiva de discursos pedagógicos que definan las formas de ser y estar en la escuela. Y aquí Brailovsky (2020) nos recuerda que el tiempo escolar tiempo intensificado, ritualizado, separado del tiempo común, rodeado de gestos, de procedimientos, de estéticas, de formas de hablar y de pensar. El encuentro de profesores y estudiantes en las aulas, merced a esta puesta (de la vida común) para dedicarse a contemplar juntos el mundo, a balbucear sus lenguas, mirarlo y escucharlo con otros ojos, diferentes a los de todos los días. Este encuentro por sí mismo produce el efecto escuela. Habitar el espacio escolar, sus ritos y liturgias, sumarse a las miradas, los oídos y las voces colectivas que la escuela aloja, ya es parte de la experiencia educativa.

A mí me gusta pensar en la idea de un tiempo detenido, pero por la posibilidad de dar sentido a lo vivido. El tiempo cambia, decido hacer un alto y observar con atención la escena, tanto trabajo que no me había permitido disfrutar los días que se están viviendo, afirmo. Habitar el espacio escolar, para mí, es habitar las miradas, las palabras, los cuerpos. En este sentido el relato trata de reconocer a quiénes aloja la escuela y la habitan, le dan sentido.

Jorge Larrosa (2018) describe a la escuela destacando su generosidad. Y se traduce en una institución que da tiempo, tiempo para equivocarse, tiempo libre, espacios. Enlazando estas ideas propongo resignificar esta afirmación: "pero la escuela no me da tiempo". ¿A qué tiempo me refiero? En solo 45 minutos podemos recorrer una escuela, los principios de su proyecto educativo, el posicionamiento docente, la cultura escolar, el compromiso institucional, todo desde la mirada de la gestión.

A veces hacemos un reduccionismo del tiempo escolar al considerarlo como un tiempo administrativo. Digo que nosotros podemos producir un marco teórico de nuestro territorio. Entonces aquí va a haber una invitación clara a hacer que estos registros nos permitan visitar la escuela, las miradas, las voces de la escuela.

Y Brailovsky (2020) que dice cuidar es prestarle atención al otro, es pensar en el otro, es brindarle el tiempo propio al otro, un tiempo amoroso y honesto. Siguiendo a Meirieu (2016) creo que del relato queda claro que se piensa la construcción de espacios educativos como espacios de seguridad, desde la pedagogía de las condiciones.

Sintetizando como para habilitar una mayor profundización de estos y otros temas que hacen a la gestión que voy a desarrollar hoy, Frigerio (2001) nos recuerda que hay una cuestión política que tiene trámite extraescolar, más allá de los muros de la escuela. Y hay una política en juego en cada acto, en cada acción escolar. Intervenir, inaugurar, son actos políticos a los que ningún ciudadano, ningún maestro debería renunciar. Responsabilidad y posibilidad para todo sujeto, y al mismo tiempo, resistir, interrumpir e inaugurar.

Entonces hacer de la escuela una escuela que aloje es un acto político irrenunciable. Es el director quien puede resistir, interrumpir e inaugurar un tiempo que posibilite el encuentro con el otro. Y vuelvo sobre Frigerio (2001) quien sostiene que es la única manera de ofrecer a los que tienen hambre, que tienen frío y viven en condiciones indignas, la posibilidad de una alternativa para que su vida no sea simplemente el cumplimiento del fracaso predicho.

Masschelein (2014) afirma que la escuela es el lugar de la igualdad por excelencia, en tanto que ofrece a todo el mundo la posibilidad de bifurcar, de encontrar su propio destino, de no estar encerrado en un destino, en una naturaleza, una identidad natural o predefinida, de no ser el proyecto de una familia, de determinarse a sí mismo, lo que no quiere decir ser todopoderoso, si no justamente un ser que puede ser educado y por tanto de renovar y de cuestionar el mundo. La escuela ofrece esa posibilidad porque es el lugar en el que el mundo es abierto y ofrecido de un modo particular, poniéndolo sobre la mesa. Es decir, entre las manos o al alcance de las manos.



Este desafío debemos asumirlo como directores. Es nuestro norte, nuestra meta irrenunciable. ¿Qué debatimos? Está claro. ¿Cómo lo hacemos posible? Me gusta esta idea de jugar ¿Qué se debate y qué no se debate dentro de la escuela? La escuela es el lugar para todos y todas, para todos y cada uno. Eso no está en debate. En debate son las condiciones que vamos a generar para que estén dentro de la escuela aprendiendo.

Entonces llegó el momento de pensar en el posicionamiento de los directivos y características de la gestión a la hora de liderar una propuesta de mejora que haga de la escuela un lugar para todos y todas. ¿Cómo? Bueno, la idea clave para mí es el trabajo en equipo y colaborativo, pensando en un liderazgo distribuido que es la clave para pensar un cambio. Siendo un tema complejo no podemos forzarlo. Es por consenso y la comunidad debe creer que es posible, hasta decirlo, debe desearlo. Por otro lado, la conexión con el afuera, haciendo visible el contexto e ir más allá, aprendiendo del mismo, para que las respuestas de la escuela lleguen a todos.

Nicastro (2006) nos dice que se trata de poner en cuestión que la percepción y representación del mundo, la sociedad, las instituciones y los otros, se apoyan en categorías universales a las que se recurre ignorando el proceso de construcción cultural y socio-histórico de las mismas.

Si bien es importante entonces reconocer las características de una dirección que trabaje por y para hacer real una escuela para todos y todas, es imposible lograrlo en solitario. El cambio es tan importante que excede la persona. Necesita de un colectivo de educadores que compartan sus prácticas, que aprendan unos de otros y de trascender a la persona. Entiendo que se trata de un proceso. Poner en tensión prácticas arraigadas en las instituciones es un desafío que requiere de espacios que inviten a la reflexión.

Vuelvo sobre Nicastro (2006) cuando plantea que volver la mirada sobre la escuela, sobre las palabras, y también sobre las miradas y la escucha que no se piensan únicamente como operaciones sensoriales, sino que develan cuestiones ligadas a la dimensión simbólica de los vínculos entre unos y otros, entre todos y los proyectos, las ideologías, los sentidos, las tareas y los propósitos.

Este trabajo de revisión debe tener como premisa que ninguna meta educativa debería considerarse lograda a menos que se haya logrado para todos. Así lo afirmó Unesco (1993). Y para ello debemos garantizar la presencia, la participación y el progreso de todos los estudiantes. La complejidad que representa este posicionamiento, que es ideológico, es el problema que queremos tener. Aquí un poco parafraseando a Bernardo Blejmar (2019), escuchándolo en una conferencia decía, que “como directivos debemos creer y confiar en el proceso de cambio, pero también debemos hacer sentir en confianza a toda la comunidad”.

Y bueno, ya se darán cuenta soy fanática de Brailovsdy (2020), lo vuelvo a traer cuando nos comenta que los docentes necesitamos ser arquitectos porque nuestras aulas merecen ser pensadas desde la perspectiva de la practicidad, de la accesibilidad, de la presencia de instrumentos y de recorridos posibles, pensados desde antes como medios útiles para alcanzar los fines deseados. Pero también, necesitamos ser anfitriones para que el aula sea un lugar cómodo y caracterizado por el cuidado con todo lo que ello implica.

Entonces esta idea del docente arquitecto y anfitrión para mí aplica a la figura del director. Diseñar un proyecto de escuela que aloje a todos, así como cuidar de cada presencia. Un director arquitecto, un director anfitrión. Entonces, ¿cuál es la propuesta? Permitirnos visitar la escuela desde la mirada del director, identificar como directores prácticas que se pueden destacar y también problematizar en contexto y con toda la experiencia adquirida. El concepto de visitar es un concepto que trabaja Sandra Nicastro (2006). Supone el tema de la repetición, re-mirar en tanto volver a mirar lo mismo de la misma manera. Por otro lado el tema de la inauguración en tanto volver a mirar lo ya conocido, pero como una invitación a empezar de nuevo cada vez. Poder hacer otra lectura. Entonces, ¿cuál es el objetivo? La idea es proponer estrategias para profundizar este proceso y elaborar planes de mejoras que permitan eliminar barreras y brindar oportunidades de aprendizaje para todos y cada uno de nuestros estudiantes. Y como pensamos en el diseño como un proceso, acá destaco el concepto de inauguración de Nicastro (2006).

Entonces, generé en este capítulo, **siete indicadores** para revisar nuestra práctica como directores, revisar nuestro proyecto escuela y nuestra forma de gestionar la escuela. Estos indicadores son:

- 1- Influencia extra-muro de la cultura escolar.
- 2- El desempeño de un liderazgo horizontal en la comunidad educativa, teniendo en el centro a las personas como agentes de cambio.
- 3- Generar espacios de problematización.
- 4- Espacios de capacitación en contexto: el cómo.
- 5- Espacios de planificación: con quién o quiénes.
- 6- Evaluar la sostenibilidad y perdurabilidad en el tiempo de las prácticas (memoria pedagógica).
- 7- El trabajo en red.

Yo quiero decirles que los indicadores, claramente tienen su marco teórico, pero a su vez nacen, son confirmados por una práctica que los terminan de delinear. Entonces son indicadores con sentido de realidad. Pueden encontrar muchísimas herramientas de análisis de gestión institucional. Esta que generé yo me atrevo a decir que son caseras, de la lógica del hacer dentro de la escuela. Entonces tomando el informe de Unesco de junio de 2020, más que nunca tenemos la responsabilidad colectiva de apoyar a los más vulnerables y desfavorecidos, contribuyendo a subsanar las brechas sociales persistentes que amenazan nuestra humanidad común. Las barreras que impiden el acceso a una educación de calidad siguen siendo demasiado altas para demasiados educandos.



Entonces así comienzo a desarrollar los indicadores.

1- Empecemos pensando en la **influencia extra-muros de la cultura escolar**. Como para asumir estos desafíos que tienen que ver con lo que Santos Guerra (2020) dice en relación a que la escuela tiene que dar cuenta de sus aprendizajes, en el libro que yo recomiendo *La escuela que aprende*. De esto voy a dar cuenta a través de estos indicadores ¿Qué aprendemos como escuela? Volviendo al informe de Unesco, las escuelas deberían desarrollar el diálogo dentro y fuera de sus muros, acerca del diseño y la aplicación de prácticas escolares por intermedio de asociaciones de padres, de sistemas de emparejamiento de estudiantes, se debiera tener en cuenta la opinión de todos y todas.

Entonces, ¿qué es lo que propongo? Reconocer que la diversidad también se expresa en términos de diferencias entre la cultura escolar y la cultura de la población que recibe la escuela. Por eso afirmamos que afuera es adentro. Entonces, apunto mucho a recuperar el ADN de la escuela, como imprescindible para nuestro diseño. Porque es en contexto. Como directores debemos acudir al problema, caminar y querer el barrio, debemos mostrarnos humanos, o como dice Lidia Turner Martí (2002) “conservar un ser humano más humanizado”.

Superar la idea de dar visibilidad para posibilitar una verdadera participación de toda la comunidad y generar sentido de pertenencia de docentes, estudiantes, familias comprometidas en el proyecto educativo. Entonces la idea es reconocer y poner en valor las diferencias.

Que todos se sientan bienvenidos. Eso genera un clima escolar favorecedor de la convivencia y del aprendizaje de todos. Y aquí no podía faltar Skliar (2002) quien nos dice que la persistente imagen del adentro y el afuera, desnaturaliza el pensar, el mirar, el percibir el mundo, pues lo vuelve idéntico a la mismidad. El sujeto se recubre a una imagen fija, estática, casi inerte, que lo guía a tientas en una trama espacial de dos únicos lugares y de un único pasaje entre ellos. La sujeción de todo lo otro a lo mismo se hace evidente. Es esto o aquello. Así explicada la imagen no produce otra cosa que obligarnos a repensar el mundo como espacio de lo mismo, dentro incluido, de lo otro, fuera, excluido.

Retomando entonces las ideas del informe de Unesco, se ha comprobado que el espíritu que impera en la escuela, los valores, las creencias implícitas y explícitas, así como las relaciones interpersonales que definen la atmósfera de la escuela, está relacionado con el desarrollo social, emocional y el bienestar de los estudiantes, por lo tanto, está relacionado con el rendimiento.

De hecho sostener todas las trayectorias escolares también está condicionado al clima institucional. Está todo relacionado. Por eso hay que hacer del adentro, un afuera. Por eso hay que pensar en esta influencia fuera del muro.

2- El segundo indicador que propongo es el **desempeño de un liderazgo horizontal en la comunidad educativa, teniendo en cuenta como centro a las personas como agentes de cambio**. El director debe reconocer la necesidad de trabajo en equipo y empoderar a los docentes para que se perciban como agentes de cambio. ¿Cómo lo hacen posible? Delegando y confiando, así como reconociendo y premiando, como dice Murillo, Krichesky (2011), Castro y Hernández, el buen trabajo de los profesores y de los demás miembros de la comunidad.

El director debe promover el desarrollo profesional docente, motivando e involucrando a todos en la toma de decisiones. De esta manera, nos aseguramos de contar con un **proyecto institucionalizado**, que se sostiene no sólo por la presencia del director, si no, que lo trasciende. O sea, no depende que uno continúe, se perpetúe en el tiempo en esa conducción. Porque se trata de un proyecto diseñado en forma colaborativa. Así la comunidad educativa se identifica con el mismo. Entonces el director se puede ir, pero el proyecto persiste.

3- **Generar espacios de problematización** permanente, porque es un proceso de revisión constante, el proyecto de escuela. Entonces, es necesario poner en tensión discursos, prácticas, invitar a la reflexión, a ensayar nuevas respuestas y siempre contextualizarlas.

En este sentido, Murillo (2004) nos recuerda un elemento clave en el desarrollo de una visión en educación, es tener una visión crítica respecto de la escolarización. De tal forma que esta perspectiva permita a los líderes identificar prácticas escolares que ayudan a superar la injusticia y la inequidad.

Para que estos espacios de problematización resulten enriquecedores y no meros espacios de catarsis, Brailovsky (2020) nos recuerda que necesitamos pensar desde adentro, desde abajo, desde los tiempos largos y las funciones primordiales del acto de educar. Entendido como un desafío al pensamiento y como un gesto o acontecimiento de orden ético, condición de posibilidad de la relación educativa.

Resumiendo, como nos dice Murillo (2010), los directores deben promover el desarrollo de la conciencia crítica de los miembros de la comunidad, de modo que estos deban modificar ciertos patrones de pensamiento tradicionales que suelen nublar u ocultar la existencia de prácticas de exclusión más sutiles. De algún modo, se trata de fomentar conversaciones críticas que permitan a los actores enterarse, reconocer, criticar y cambiar alguna de las prácticas invisibles que impiden o dificultan la inclusión de todos los alumnos.

4- Los espacios de capacitación en contexto. La pregunta sería el cómo. Una afirmación que solemos escuchar es que no fuimos preparados. Y es verdad que los centros de formación docente deben, por lo menos, dar lugar al debate en este sentido. Ahora bien, como directores podemos asumir el desafío de ser formadores de formadores y así reivindicar el liderazgo pedagógico. Reencontrarnos con esa función pedagógica de la que tanto nos corre el acto administrativo y burocrático por el que estamos, generalmente, tomados. Y vuelvo sobre Murillo (2004), la investigación ha determinado con claridad que una de las prácticas de los líderes escolares que marcan claramente la diferencia es la preocupación por poner en marcha y potenciar actividades que favorezcan el desarrollo de los miembros de la comunidad escolar, especialmente de los docentes.

Es decir, nos tenemos que ocupar del desarrollo profesional, debemos ocuparnos de formar comunidades profesionales de aprendizaje. Sabemos de la falta de tiempo, pero ponerlo en agenda, por lo menos, nos va a permitir resignificar algunos espacios de cumplimiento burocrático en los que nos tapan los papeles y perdemos de vista nuestra misión. Por lo menos esa invitación a ponerlo en agenda. Saber que es un pendiente, podemos volver a eso.

5- Espacios de planificación, porque hay que pensarlos. La planificación es un acto de toma de decisiones político e ideológico, nos tenemos que hacer cargo. Debemos generar esos espacios de planificación y pensar con quién o quiénes vamos a planificar. Sigo inspirada aquí en Murillo (2004), cuando plantea que los directores más exitosos en las escuelas heterogéneas mantienen su atención prioritaria en mejorar la enseñanza, ayudar a los docentes a desarrollar mejor su trabajo. Por lo tanto, deben generar estos espacios. Entonces hay que habilitar espacios de planificación compartida, trabajando como una verdadera comunidad profesional de aprendizaje. Planificando con los profesores de apoyo, formando parejas pedagógicas. Pensar en dinámicas de observación como una posibilidad de retroalimentación entre docentes, lo que permite un enriquecimiento mutuo. No sólo los directivos haciendo observación, sino la propuesta es habilitarla entre los propios docentes. Que se le quite esa cuestión de observación, de sentirme vigilado, sino una posibilidad de enriquecimiento. Claramente este indicador hay que relacionarlo con la cultura escolar que promueve otra forma de participación del profesorado, no sólo de los alumnos.

6- La sostenibilidad y perdurabilidad en el tiempo de las prácticas inclusivas. Aquí la invitación es a generar una memoria pedagógica. Ya documentado en el Ministerio de Educación de Ciencia y Tecnología (2003), nos invitan a generarla:

Conversar con un docente o con un grupo de docentes, supone una invitación a escuchar historias, un convite a sumergirnos en relatos que narran experiencias escolares y sutiles percepciones de quienes las viven, una oportunidad para comprender e introducirnos en el universo de prácticas individuales o colectivas que recrean vívidamente, con sus propias palabras, en un determinado momento y lugar, el sentido de la escolaridad. (p. 9)

Yo creo sumamente importante promover en los docentes un ejercicio de escritura que supere la idea de la bitácora y se ofrezca como un verdadero diario de aprendizaje. Vuelvo a estas propuestas del Ministerio (2003):

El registro, la sistematización escrita, el acopio y la difusión pública de experiencias, prácticas y saberes escolares contadas a través de la voz y las palabras de los y las docentes,

constituyen al mismo tiempo, una propuesta político-pedagógica para la escuela y un programa para el desarrollo profesional entre docentes. (p. 14) Volver a esta idea de Tedesco (2011) de las narrativas escolares.

Entonces, contemplando con lógica los indicadores anteriores, este registro ¿qué nos va a permitir? Innovar en las formas de interpelar y convocar a los y las docentes y a otros actores escolares para la reconstrucción de una memoria pedagógica de la escuela y en las modalidades de gestión de los sistemas escolares para objetivarla, legitimarla y difundirla entre las escuelas y los y las docentes. Así, siguiendo a Larrosa (2018), el ejercicio implica caminar, observar, mapear, leer, conversar, proponer, definir, escribir, diseñar una escuela para todos.

7- El trabajo en red. El trabajo en red es un aspecto clave. No se trata sólo del apoyo de la comunidad toda e instituciones externas, sino también de una oportunidad de aprendizaje en el intercambio y la colaboración con todos. El enriquecimiento es, claramente compartido.

Vuelvo sobre Murillo (2010) cuando plantea que son líderes los que se esfuerzan por mantener una relación muy cercana con los estudiantes y padres y trabajan conjuntamente con organismos externos a la escuela y con los que forman parte de la comunidad. De este modo, directores y directoras de los centros buscan la interconexión entre escuelas, hogares y comunidad.

En definitiva, teniendo en cuenta estos aspectos que traje aquí, que propuse, que nacieron de esta práctica, ¿qué oportunidad tenemos? Aquí vuelvo a parafrasear a Blejmar (2019), pongo como título de una suerte de cierre que voy dando, “el problema que queremos tener”.

Los desafíos que hoy tenemos en la escuela son los desafíos que queremos tener. Generan incertidumbre, ya Santos Guerra (2020) nos ha dicho que las certezas son ridículas.



Yo entiendo que la incertidumbre hay que alojarla y hay que convertirla en una forma de hacer escuela y de habitar la escuela.

No podía dejar de mencionar a Ignacio Calderón Almendros (2020) en este espacio, él nos dice que educar significa generar el contexto que permita la posibilidad de trascender qué somos y lo que hemos hecho. Un contexto de apoyo incondicional a la persona, completamente singular, un ambiente que genera esperanza en el proceso de hacerse uno mismo en relación con los demás, a través de una búsqueda continua, que se adentra en la esencia misma de lo que significa ser humanos. Entonces poner en valor este proceso y pensar en las barreras como una oportunidad de aprendizaje. Abrir las puertas de nuestras escuelas a todos representa un desafío que nos interpela, que sacude nuestras falsas certezas y desestabiliza nuestra organización constituida. Pero el verdadero desafío justamente consiste en alojar el problema, y hacer de la incertidumbre un modo de hacer escuela. Porque si nada nos interpela, nada cambia, así que es bienvenido el problema que queremos tener.

Skliar (2002) nos recuerda que la educación tiene que ver con una conversación inagotable de qué hacemos con el mundo y nuestras vidas. Si es necesario que desde el sector educativo se hable y se reflexione sobre lo acontecido en este tiempo, aunque ese pensar no debe hacerse en términos especializados, porque ahí la educación comete el pecado de aislarse. El lenguaje que utilice debe ser el lenguaje común para que puedan entrar todos. Un poco también es eso lo que quise traer en esta presentación, esta investigación en acción, traer el lenguaje de la escuela para explicar y abordar, encontrar en ese hacer las respuestas que estamos buscando muchas veces en nuestras capacitaciones.

Y cuando Skliar (2002) nos habla de este tiempo, nos habla del contexto, vuelvo sobre la idea de detener el tiempo para pensar en lo que estamos haciendo, y en hacer del contexto texto, que se ofrece como memoria pedagógica, e invita a volver a empezar respondiendo a esta idea de conversación inagotable.

Ejercicio que debemos incorporar y sistematizar a nuestras prácticas. Entonces aquí me gustaría leer, a modo de cierre, un texto de Teresa Punta (2019), del libro *Mundo Escuela. Didácticas de equidad e inclusión* de editorial Paidós. Ella va tomando conversaciones con directores, y cada conversación tiene el nombre de estudiantes y directores con los que trabajó y analizó historias de vida, respuestas de la escuela. Me encanta la historia de Elisa, y quiero leerles y cerrar con esta historia que me parece que cierra y abre un poco el juego al intercambio con ustedes.

“A la mamá de Elisa la maestra le explicó, que lo mejor era que repitiera tercer grado. Por esto de que en tercero termina un ciclo, y lo mejor es que los chicos y las chicas pasen con todos los contenidos bien firmes, es por su bien. Los que no conocían a Elisa no habrían podido imaginarse los tiempos de cambio que se avecinaban en esa escuela. Cada mañana, la Elisita se ponía en la fila de cuarto grado. Al principio las maestras, las mismas a las que le había parecido mejor que ella repitiera, se sonreían con ternura y le decían que se había equivocado, que fuera a su fila. Esta es mi fila, pensaría quizá Elisa. O eso supongo ahora, que ya sé cómo siguió la historia.

Cuando eran los recreos de segundo ciclo, ella pedía permiso para ir al baño y aprovechaba la distracción de la maestra para ir a jugar con los de cuarto grado. Casi nunca la cachaban, sólo la descubrieron dos o tres veces. Entonces, cuando eso sucedía, Elisa se iba al aula de tercero. Se consiguió una carpeta, y empezó a armarla a imagen y semejanza de las de sus compañeras que si habían pasado a cuarto. En las horas en que no la dejaban estar en cuarto, o cuando se daban cuenta de que otra vez se había colado, escribía en el cuaderno de tercero cosas muy parecidas en las que había escrito el año anterior. Obvio, se llama repitencia. Y no es otra cosa que más de lo mismo. No se llama de otro modo ni se prueba otras cosas, otras formas, se llama repetir.

A poco de haber comenzado el año la situación se había vuelto insostenible. Las maestras le pidieron a la directora que interviniera y la directora la llamó a la dirección para charlar. Ustedes no entienden nada, contó la directora que le dijo Elisa.



También dijo que al principio le había dado bronca ese dedito acusador de la niña, que después le dio risa y más tarde le dio pensadera. Bronca, risa y pensadera. Una, parada en la soberbia del saber y del sello. Otra, mostrando el desacople entre lo que sucede y lo que debería suceder. Y la tercera, poniendo a la escuela a vivir.

Por la experiencia de todos los años caminados en la escuela, sé que cuando les decimos a los chicos a través de la repitencia que son torpes, malos o que no alcanzan las expectativas que tenemos sobre ellos, los humillamos. También creo que la humillación que sienten cuando los desaprobamos, los lesiona profundamente. Y les dificulta de por vida, quiero ser a propósito muy radical, la posibilidad de desarrollar saludablemente su propia autoestima.

Por suerte a esta directora, después de la bronca y la risa le vino la pensadera, y le propuso a Elisa asistir a tercer grado en el turno de la mañana y, si quería, a la tarde, ir a cuarto y ver qué pasa. Elisa no aceptó, quería ir a cuarto a la mañana, con sus compañeras, y a tercero a la tarde. Otra vez la herida narcisista de la escuela sangrando a carcajadas. ¿Pero quién manda acá? Pensó la directora mientras caminaba hasta la estación de tren al salir de la escuela. Bueno dale, le dijo al otro día. Decile a tu mamá que venga mañana a firmar un actita. Lo dado fue habitado con nuevos sentidos. Y Elisa empezó su doble escolaridad. La norma fue interpretada con amor y Elisa fue inscripta en los dos registros para que el seguro escolar le cubriera en ambos turnos. Algunas barreras cayeron para dar paso a situaciones que requieren que seamos capaces de hacer girar la rueda hasta encontrar la manera de detenerla cada vez para hacer subir a cada uno con su particularidad. A fin de año Elisa pasó a quinto con sus compañeros, no sabe bien si las ecuaciones le salieron de una, pero si le salió la persistencia deseante, de la que nos hablan algunos filósofos, esa que nos falta a muchos cuando egresamos del tránsito escolar sin tropiezos, moldeados, todos igualitos.

Muchas veces la escuela reproduce las formas tradicionales de discriminación social y también de vez en cuando, se da maña para crear sus propias formas de discriminación.

Por suerte a veces, también crea sus propias formar amorosas de mirar a cada uno. Esta fue una de esas. La magia del no saber y pensar con otros. Si en cada encuentro podemos comprender algo más de nuestra singularidad y de las de los demás, si nos producimos en cada

encuentro, en cada encuentro nace un mundo. En el encuentro con Elisa nació una escuela”.

Es un texto que a mí me emociona y me parecía ideal para cerrar. Solo quiero recordarles que es nuestra responsabilidad ofrecer oportunidades de aprendizaje a todos, porque son nuestros estudiantes los dueños de su propio destino. Y la escuela, les debe habilitar otros mundos posibles. Entonces, cuál es el poder de la escuela, ser el lugar de la igualdad por excelencia.

PREGUNTAS

1) ¿Podrías ampliar algunas líneas sobre pensar desde adentro, desde abajo? ¿Y sobre acontecimiento ético?

2) ¿Podrías comentar en relación a que la gestión dé lugar y tiempo a la problematización de lo que acontece, el lugar de las participaciones estudiantiles en el pensar y diseñar estrategias para habitar la escuela teniendo en cuenta sus deseos?

RESPUESTA

SC: Vamos al revés. Si, cuando hablamos de habilitar esos espacios de problematización es con todos, porque la escuela es con el otro y son todos los que la habitan. No la podemos pensar sin la voz de los protagonistas de la escuela, que son los chicos, y las chicas. Los pibes y las pibas que habitan nuestras escuelas son los protagonistas y son los que tenemos que escuchar en todos los aspectos, desde la gestión, la gestión del aula, para pensar cuáles son sus intereses y sus formas de aprender también para el diseño de las planificaciones. Darse ese tiempo de recuperar la voz de todos es el tiempo que a veces parece que no tenemos.

Interrumpir el hacer, en el que estamos inmersos, para dar un debate, una reflexión para llegar a unas ideas, que tienen que ver con mirarnos y nada más, que tal vez no tengamos ninguna respuesta, para algunos la representación es “no hicimos nada, perdimos el tiempo”. Hay que hacer una deconstrucción de esa representación y darse el tiempo de pensar con

otros, de salir al encuentro, para reflexionar juntos nuestras formas de decir la escuela, de sentir la escuela, de habitar la escuela y de hacer escuela entre todos. Y ahí preguntaban, ¿en ese tiempo qué es lo que ponemos en cuestión, y qué problematizamos? Todo. Cuando digo hacer el afuera adentro, cuando propongo esta idea que traigo de Brailovsky, un poco pienso en ese relato inicial que sólo es un recorte, sólo un recorte como directora, ahora habría que ver qué se pregunta cada docente y cada persona que habita en la escuela, en relación a todas las presencias. Yo venía haciéndome preguntas sobre los chicos, y venía leyendo cómo interactuaban otros actores institucionales que se estarían haciendo otras preguntas o que estarían sacando conclusiones porque muchas veces, esta cosa sutil que mencionaba de la exclusión, está en discursos instalados que están solapados. Entonces la idea es (y podemos retomar del conversatorio anterior, sobre esas Ceremonias Mínimas* que de hecho yo las utilicé de estrategias para trabajar en la escuela y para generar ese espacio de reflexión, por ejemplo) para leer más allá de lo que leemos habitualmente, para ir más allá, a lo más profundo, a lo que se quiso decir, lo que se quiere interpretar de la escuela, porque muchas veces se dicen muchas cosas y se interpreta lo que se quiere y se hace otra.

Bueno dar ese tiempo de problematización de esos discursos que muchas veces no se explicitan, pero ese malestar está instalado y hay que ponerlo sobre la mesa, ponerlos en tensión, no tenerle miedo a afrontar la crisis que eso provoca. Trabajar en construir una escuela para todos es un proceso inagotable, no termina nunca. Porque cada niño, cada niña y cada joven interpela todos los días nuestra práctica, con lo cual este proceso de reflexión y análisis sistemático debe estar instalado dentro de la escuela. No naturalizar nuestras formas de hacer la escuela, sino justamente ponerla todo el tiempo en tensión para contextualizarla.

Me refería a eso cuando lo planteaba: nombrar lo que me está pasando, la crisis que estoy atravesando. Habilitar la catarsis, yo no dije que no a la catarsis, por ejemplo. Dije superarla, hay estrategias para superarlas y no quedarnos con el mero desahogo, que no es poco, pero que tiene que llevar a algo productivo también.

*Conversatorio a cargo de Mercedes Minnicelli incluido en esta publicación, pág. 06



PREGUNTA

3) Todos dicen escuchar a los niños o alumnos y luego no saben qué hacer con lo que escuchan, ¿Qué hacemos con lo que escuchamos de parte de ellos?

RESPUESTA

S.C.: La reflexión también interpela. De hecho, en el relato me lo digo, bueno, no me hago más preguntas porque si no puedo ir por este camino, en definitiva, no sé qué habilito y no sé qué hacer. Si toco la herida (cuando me refiero en el relato a la situación que están atravesando estos estudiantes) lo que puede dispararse no sabría ni cómo contenerlo. Entonces no voy por ahí. Paro, pienso y voy por otro lado que sí podría mover algo que podría contener. Eso no significa que yo no habilite la palabra. Ahí llego a esa conclusión, en ese momento no puedo sola elaborar ninguna respuesta. Ahí está el tema, no se puede sola. No sabemos qué hacer cuando habilitamos la voz y pretendemos solos encontrar repuestas. La respuesta es con otros, la respuesta es con todos. Y todos son todos los agentes, todos los actores institucionales.

Yo hablé del trabajo en red, hablé de habilitar la voz de los chicos, las voces de las familias, que muchas veces las tenemos del lado de afuera y que tienen muchas respuestas para nosotros a la hora de pensar las trayectorias escolares, por ejemplo. Hay mucha gente que atraviesa la vida de nuestros chicos y que nosotros no habilitamos tampoco esa voz para encontrar esas posibles respuestas. No encontramos respuestas para esas voces que estuvieron calladas porque nunca lo habíamos pensado de esa manera.

Por eso está buenísimo dar voz y que aparezcan estas miradas que nos dejan sin respuesta. Nos hacen ver que la propuesta que tenemos claramente falla. Por lo cual la escuela tiene que poner en tensión y revisar su todo.

Entonces no encuentro respuestas, tengo que salir a buscarlas. Si no, invisibilizo. Si no escucho las voces de los chicos, si invisibilizo, mantengo un status quo, nada cambia adentro de la escuela y vamos todos en un “como si”, como a veces funcionan las escuelas. El que se pierde, se pierde. Yo aquí lo que puse en tensión es esto que trae UNESCO, no da lo mismo que se pierda uno en el sistema. Una ausencia nos tiene que interpelar y nos tiene que hacer revisar todo. Así que no da lo mismo.

PREGUNTA:

**4) ¿Qué recursos se pueden reconocer desde la gestión escolar para atender las diferencias imposibilitantes que se presentan hacia adentro de la escuela, entre los adultos en funciones?
¿Todos y todas estaremos de acuerdo acerca de qué escuela queremos?**

RESPUESTA

S.C.: Qué interesante. Yo planteé qué se puede debatir y qué no se puede debatir dentro de la escuela como directivo, un norte. ¿Qué no se debate? El derecho a la educación, el derecho a estar dentro de la escuela aprendiendo. Entonces, si no estoy de acuerdo con ese modelo de escuela, no estoy de acuerdo con un derecho, soy anti-derechos. Ahí no lo habilito. Puedo sonar soberbia, pero eso no lo habilito. Habilito el debate de las condiciones para que esto suceda y ahí sí estoy haciendo un acompañamiento y un convencimiento de los docentes, y yo puedo escuchar y acompañar el tiempo de crisis donde los profes me decían, por ejemplo, “no estoy preparado, no me siento capaz, siento que puedo terminar dañando a otro, me estás presionando”, porque me lo han dicho los profes de la escuela.

Ayer mismo, les cuento una anécdota, fui a dar una charla en un taller de educadores en una escuela. Me invitaron a dar una charla y un docente al escucharme hablar estaba como medio enojado y repetía claramente que no era personal, pero que él sentía que yo ponía mucho peso y mucha responsabilidad en los docentes, del cambio. Bueno, yo planteé, Nieto dice que “los docentes son factores de cambio dentro de la escuela y eso lo conduce un director”. Somos nosotros responsables de ese cambio. Entonces, sostengo la crisis que provoca en la escuela el

diseño para todos y cada uno. La crisis que provoca la presencia de todos. Sostengo que uno como director tiene que tener principios democráticos también en su gestión, con lo cual sostengo a los profes en crisis y los voy acompañando. No los dejo sin recursos para pensarse, no los dejo sin recursos para pensar sus prácticas, para pensar sus discursos y acompañarlos en el aula, con todas estas propuestas que mencioné (indicadores). Es decir, generar un espacio de planificación conjunta es tener un espacio de apoyo al docente. Generar espacios de problematización también es habilitar la palabra de los docentes para que pongan sobre la mesa lo que les está pasando y el equipo de conducción pueda acompañar. Habilitar el espacio para la observación, la retroalimentación, es crear un espacio de acompañamiento para construir una escuela en donde todos nos sentimos realmente partes del proyecto porque somos parte de la elaboración del proyecto. Es la única forma de que ese proyecto esté institucionalizado. Va por ahí.

BIBLIOGRAFÍA:

- Brailovsky, Daniel (2020). *Pedagogía del nivel inicial. Mirar el mundo desde el jardín*. Buenos Aires. Noveduc.
- Brailovsky, Daniel (2020). *El docente, arquitecto y anfitrión*. Ed21, La escuela que viene, mayo 2020- <https://laescuelaqueviene.org/el-docente-arquitecto-y-anfitrion/>
- Calderón Almendro, Ignacio (2020) en: <https://ignaciocalderon.uma.es/projects/ser-humanos/>
- Dussel, Inés (2020). *La formación docente hoy: entre atender la demanda y pensar otros horizontes*. Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Dussel, Inés; Caruso, Marcelo (2003). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Madrid. Santillana.
- Dussel, Inés; Ferrente, Patricia; Pulfer, Darío (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires. UNIPE. Editorial Universitaria.
- Frigerio, Graciela (2001). De la gestión al gobierno de lo escolar. *Novedades Educativas*. Núm. 159.
- Krichesky, Gabriela, Murillo, Francisco Javier (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje. REICE. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol. 9.
- Larrosa, Jorge (2018). *Elogio de la escuela*. Madrid. Miño y Dávila Editores.
- Larrosa, Jorge (2020). *El profesor artesano*. Barcelona, Laertes.
- Larrosa, Jorge; Rechia, Karen Christine; Cubas, Caroline (2020). *Elogios del profesor*. Madrid. Miño y Dávila Editores.

- Murillo, Francisco Javier (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9.
- Murillo, Francisco Javier; Duk, Cynthia (2010) Escuelas inclusivas para la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 4.
- Murillo, Francisco Javier y otros (2010). Liderazgo escolar para la Inclusión y la Justicia Social. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 4.
- Meirieu, Philippe (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Barcelona. Paidós.
- Masschelein, Jan; Simons, Maarten (2014). *Defensa De la escuela*. Madrid. Miño y Dávila Editores.
- Martí Turner, Lidia (2002) *Pedagogía de la ternura* en:
https://castagninomacro.org/uploadsarchivos/compartir_dfd3e1c6_a7f3_4805_9711_8ee7e03516ce.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Narrativa docente, practicas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. (Módulo 1). Argentina. (2003)
- Minnicelli, Mercedes (2013). *Ceremonias Mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Rosario. Homo Sapiens.
- Nicastro, Sandra (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de la ya sabido*. Rosario, Argentina. Homo Sapiens.
- Nieto, Sonia (2007). *Profesorado al pie del cañón: lecciones desde el terreno*. Cuadernos de Pedagogía.
- Punta, Teresa. (2019). *Mundo Escuela. Didácticas de equidad e inclusión*. Editorial Paidós. Argentina.

- Santos Guerra, Miguel Ángel (2020). *La escuela que aprende*. Madrid. Ediciones Morala S.L.
- Skliar, Carlos (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Madrid. Miño y Dávila Editores.
- Tedesco, Juan Carlos (2011). *¿De qué dependen los resultados escolares?* Cuadernos de Pedagogía.
- UNESCO, (1993). Conjunto de materiales de formación de profesores. Las necesidades especiales en el aula.
- UNESCO, (2015). Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Paris.
- UNESCO, (2020). Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación, todos sin excepción.

3° encuentro

Construyendo convivencialidad en la diversidad



Gisela
Untoiglich



Introducción

Considero sumamente relevante que desde el área de educación y sobre todo desde educación especial se abran diálogos interdisciplinarios desde los cuales nos interroguemos cómo se acompaña, cómo se cuida, cómo se construye disponibilidad y cómo sostenemos tanto a adultos/as como estudiantes en las distintas comunidades educativas.

Es fundamental poner en discusión algunos conceptos, para intercambiar experiencias. Pensar la escuela como lugar de creación, de interrupción del orden preestablecido, de transformación, una forma de conversación, de encuentro con el otro en su alteridad. Con la finalidad de construir una pedagogía que ponga el foco en el cuidado, la escucha, la ternura, como conceptos políticos, como antídotos contra la crueldad.

Los y las invito a recorrer algunos interrogantes que posibiliten otros modos de transitar la escuela: ¿Qué formas de vida podemos construir en las escuelas para alojar a todos/as y cada uno/a donde se entrelacen mundos sensibles? Se trata de la construcción de mundos habitables, de prácticas concretas “incluyentes” y desobedientes de mandatos que promueven la exclusión, de mundos que devienen en comunidad. Precisamos dejarnos afectar por la realidad para poder afectarla a su vez, ampliar los posibles que se abren en cada momento para construir mundos sensibles en los cuales el otro nos importa porque también somos el otro. Se trata de recibir y alojar al otro en su otredad para construir una nos-otredad novedosa, que no existía antes de estas experiencias de encuentro. Se teje una trama inédita con hilos viejos y nuevos que construyen una nueva y posible convivencialidad.

Atte.,



Dra. Gisela Untoiglich

3° encuentro

Gisela Untoiglich

“Construyendo convivencialidad en la diversidad”

(30/09/2022)

Gracias por la invitación. La verdad que para mí son sumamente importantes estos encuentros y sobre todo cuando estos encuentros son armados desde los espacios públicos. Creo que hay que trabajar mucho en el espacio público para poder visibilizar ciertas problemáticas y ponerlas en discusión. Así que cuando me convocaron me pareció muy importante poder formar parte de estos encuentros.

Voy a tomar ciertos ejes. Voy a contar lo que vengo pensando. Hace muchos años vengo trabajando esta temática y muchos de los conceptos que voy a introducir hoy están trabajados en el libro “Las promesas incumplidas de la inclusión. Prácticas desobedientes” que compilamos junto a Graciela Szyber (2020) que viene justamente a poner en tensión todo esto que se viene diciendo que se hace, pero no siempre se hace, en relación a la inclusión y justamente el trabajar hacia la convivencialidad.

El primer punto que quiero desarrollar es la cuestión del cuidado y sobre todo el cuidado en tiempos de lo que algunos autores han llamado “neoliberalismo”. Para eso quiero empezar pensando junto a ustedes cómo se deviene niño, cómo se deviene niña. Es decir, de por sí esta pregunta lo que nos está planteando es que no hay un niño o una niña desde el comienzo. No hay un modo único de ser niño o niña y que esto es parte de un trabajo de construcción que se va dando a lo largo de la infancia y que no tiene un camino prefijado y que fundamentalmente precisa de adultos en disponibilidad de sostén, de contención, de cuidado y que depende, en gran medida, de los encuentros y desencuentros que se produzcan, y del momento histórico que se atraviese.



No es lo mismo transcurrir la infancia en un contexto con recursos que en uno que no los tiene; pertenecer a los sectores más ricos o a los más pobres de la sociedad; tener una familia sostenedora o transcurrir la vida en la calle; tener un techo, salud, educación y alimentación garantizadas que no tenerlos. Todos estos elementos condicionan las experiencias de infancia que van a vivir nuestros niños y niñas y sus modos de cuidados. El cuidado entonces, como decía, tiene que ver con la disponibilidad, es decir, estar disponible para ese otro más vulnerable.

La especie humana es la que justamente necesita de más tiempo de cuidados del otro para sobrevivir. Precisa de otro que garantice la supervivencia física, pero también la psíquica. Y en estos tiempos de arrasamientos subjetivos, el desamparo y la intemperie se intensifican cada vez más, así como los miedos, los terrores y las angustias. Estamos en un contexto neoliberal que necesita sujetos con miedo. El miedo hace a las personas más dóciles y productivas, el miedo a ser el próximo descartable del sistema, y esto hace muchas veces que los sujetos acepten condiciones infrahumanas. El miedo, por otra parte, nos deja cada vez más solos, el miedo despolitiza y ocasiona que la gente crea que debe salvarse sola. Bourdieu (1999) dice que se trata de un “Neodarwinismo social” predatorio en el cual cada individuo es artífice de su propio éxito y también de su propio fracaso. Y muchas veces las madres y los padres piensan que son los únicos responsables de lo que les pasa a sus hijos o hijas y que tienen que hacer todo lo posible para que estos no se caigan del sistema utilizando todas las estrategias que estén a su alcance y algunas veces incluyendo, para que esto suceda, procesos que llamamos de medicalización. Hay una lógica cortoplacista que funciona con frecuencia en relación, incluso, a los modos de construir diagnósticos.

Fernández Peychaux y Biagini (2013) hablan del concepto de “neoliberalismo” y lo describen como un “trastorno narcisista neoliberal” que despolitiza a la sociedad, que la mercantiliza inmunizándola de cualquier proyecto transformador. Una ética gladiatoria de supervivencia, en la cual los excluidos son el daño colateral de un sistema que les dio a todos, supuestamente, las mismas oportunidades.

La ideología neoliberal alimenta el status quo de una sociedad antropofágica en la cual hay lugar para pocos. Así el mérito parece ser personal y voluntario y los déficits tienen un origen neurogenético y deben ser abordados médicamente y con terapéuticas que no revisan vínculos, que no cuestionan contextos, ni políticas, que sólo buscan remiendos para una felicidad que se escurre entre los dedos, cuya única finalidad, en realidad, es hacer volver rápidamente a los sujetos al sistema para seguir produciendo. Aquí no se trata de una crítica a la medicina ni a las neurociencias, sino al uso político que se hace de las mismas y la manipulación económica que se promueve utilizando el prefijo “Neuro” para darle credibilidad a distintos productos. El riesgo es que, de esa manera, las desigualdades quedan biologizadas y las intervenciones que corrijan los “defectos” cerebrales o genéticos quedan exaltadas.

Es importante entonces deconstruir las dicotomías mente vs. cuerpo, biológico vs psíquico, neuronas vs emociones, genes vs subjetividad. Porque en realidad somos sujetos atravesados por todos estos campos, enmarcados por un tiempo histórico, político y social.

Vivimos en una época en la que se nos exige ser felices y mostrarlo en las redes. Y en este sentido no hay lugar para el fracaso. Las experiencias amargas que componen el archivo de la infelicidad no tienen lugar en el álbum de fotos oficial que debemos poner público todo el tiempo. La felicidad se convierte así en una técnica disciplinaria, en una mercancía consumible. El neoliberalismo amenaza con excluir a todos aquellos que no considera aptos para el sistema. Se acepta la diversidad, pero sólo esa que puede transformarse en objeto de consumo, cuando plantea diferencias en conformidad con el sistema. Como una alteridad consumible. Y en ese sentido, muchas veces los diagnósticos, se transforman también en mercancías consumibles.

En el neoliberalismo el sujeto funciona o fracasa. En el mundo adulto hoy lo que vemos es cómo se promueve el consumo de antidepresivos porque anulan el conflicto y la persona puede rápidamente volver a la cadena de productividad. Entonces lo que encontramos es una banalización del consumo de psicofármacos, tanto para la adultez como, hoy por hoy, en muchos casos, para las infancias.

Hay un imperativo de rendimiento, y si un hijo o una hija no rinden como rigen los parámetros de la supuesta normalidad, se le ponen todos los suplementos para paliar ese déficit individual, pero entonces así, cada uno se queda a solas con su sufrimiento y se pasa por alto el carácter social del sufrimiento.

Las infancias y sus tiempos

Cuando pensamos en las infancias y sus tiempos, empezamos a ver esto desde un lugar diferente. Walter Kohan (2009) dice “La infancia como acontecimiento es propiamente un devenir-niño, un infantil”. Entonces es devenir, experimentar, acontecer, es resistencia y creación. Incluso muchas veces los síntomas o malestares que se dan a ver en las escuelas pueden ser los modos que encuentran algunos niños y niñas de resistir a la búsqueda de adaptacionismo y también, muchas veces, sus modos de pedir ayuda.

Solo es posible habitar la infancia si se puede ir más allá de los rótulos, los estigmas que fijan al niño o niña a un nombre que nomina el ser: es A.D.D., Disléxico, etc. Estas categorías nos hacen perder de vista al niño o niña como sujeto y también, les hace a ellos perder su experiencia de infancia como devenir en toda su potencialidad. Es decir, no sabemos qué puede un niño o una niña, pero si nosotros de antemano ponemos categorías diagnósticas, parece que ya sabemos todo lo que le pasó y todo lo que le va a pasar.

Me gustaría que nos interroguemos si puede haber otros modos de pensar la clínica y de pensar la educación. Pensar la escuela como lugar de creación, de interrupción del orden preestablecido, de transformación, un lugar de encuentros y sobre todo de acontecimientos inesperados.

Entonces desde allí preguntarnos: ¿Qué pueden las infancias? Pero qué pueden como potencia, como pregunta abierta, en el aquí y ahora, no como el futuro adulto. Son aquí y ahora sujetos, algunos, que están padeciendo. Entonces, ¿cómo podemos los adultos potenciar la construcción de espacios sensibles alojadores de otredades?



Propongo, junto a otros autores, pensar la educación como una forma de conversación, de encuentro con el otro en su alteridad. Me pregunto, ¿cuánto podemos tironear de un niño o una niña, cual lecho de Procusto, para que se acomode mejor a los ideales de los adultos de rendimiento, para que se acomoden a los supuestos parámetros de normalidad, sin arrasarlo?, ¿cómo hacemos para poder escuchar a ese niño o niña en la otredad, sin tratar de normalizarlo/a, sino de intentar alojarlo/a?

Skliar (2017) define la ética como “una óptica del reconocimiento al otro, la acústica del escuchar sus historias, la sensibilidad hacia lo frágil, la respuesta singular, la búsqueda de la propia voz”. Considero que nuestras infancias necesitan tiempo, necesitan adultos en disponibilidad y con tiempo para la crianza. Criarlos lleva tiempo, educarlos lleva tiempo, hacer clínica (cuando es necesario) lleva tiempo. Y nos encontramos con lo que Byung-Chul Han (2012) describe como la “sociedad del cansancio”. En esta sociedad todo es para ayer, no hay tiempo que perder. Y los niños y niñas se encuentran hoy con adultos sin tiempo.

Amador Savater (2021) refiere al Síndrome de FOMO (Fear Of Missing Out), el miedo a estar perdiéndome algo, provoca una dispersión de la atención. El neoliberalismo exige adultos disponibles 24 x 7 para el trabajo, no hay área fuera de cobertura, hay que producir más y más. Y esto genera una ansiedad constante. La cual se exacerbó muchísimo en tiempo de pandemia. Como una madre que me consultó y me contó que había aceptado dos trabajos full time, ya que como estaba en su casa “no se notaba” que estaba en dos trabajos, además por supuesto, de los trabajos de la casa y la educación de los niños.

Ciertos sucesos rompen la experiencia del tiempo lineal y previsible y se transforman en acontecimientos que marcan un antes y un después en la vida de las personas, de las comunidades. Algunos acontecimientos son individuales y otros nos atraviesan colectivamente como sociedad. De qué respuestas construyamos depende muchas veces nuestra supervivencia, la de nuestra comunidad y cómo esto a su vez traspase a las generaciones venideras.

La pandemia en este sentido ha sido un acontecimiento que atravesó nuestras vidas, pero por supuesto no nos afectó a todos de la misma manera. Dependió de nuestros recursos psíquicos, simbólicos, materiales, de los contextos, de las políticas de Estado, pero sobre todo de las redes que pudimos tejer comunitariamente.

Un punto que a mí me parece fundamental en el trabajo con las escuelas es que no se trata de “recuperar el tiempo perdido”, sino de recuperarnos como sociedad y de salir a recuperar también activamente a aquellos/as estudiantes que nosotros perdimos en el camino.

Los “caídos del mapa”: Repensemos el concepto de deserción escolar

Es cierto que cada vez hay más niños, niñas y adolescentes que se nos han perdido en el territorio escolar. Algo que me llama poderosamente la atención es que a esos y esas estudiantes se los llama “desertores”. ¿Quién deserta de quién?

Se habla de “deserción escolar”, busco en el diccionario y me pregunto cómo se armó este concepto en relación a lo educacional. La palabra “deserción” viene del latín *desertio* que significa “acción y efecto de abandonar las obligaciones”. Este vocablo se define como la acción y resultado de desertar, abandonar, dejar o huir un militar de su frente o de las filas del ejército o de la tropa y separarse, apartarse o alejarse de un grupo, colectividad o corporación y también de los deberes y obligaciones. Se considera desertor al soldado que desampara su bandera.

Doublier (1980) define la “deserción escolar como el retiro voluntario de un educando que abandona el sistema educativo”. ¿Cómo pensamos que el retiro es voluntario y cómo pensamos fundamentalmente que la responsabilidad es del educando?

Así planteado, el llamado “fracaso escolar”, queda del lado del estudiante, es su responsabilidad única e individual, a lo sumo familiar, por lo cual ese estudiante no puede seguir el ritmo académico planteado y por ende la solución, entonces, también sería del orden de lo individual.

El foco se sigue ubicando en cada estudiante y no en el principal cuestionamiento que es: cómo el sistema los dejó caer y fundamentalmente qué hará para repescarlos, como nos señala Pennac (2009).

Es preciso subrayar que cuando un niño, una niña, un joven quedan excluidos del sistema educativo esto rompe con las oportunidades, rompe con las promesas de un porvenir diferente, rompe con la esperanza de una escuela “torcedora de destinos” (Kaplan. 2006).

Es necesario revisar toda la conceptualización de “deserción y fracaso escolar” para que esto pase a ser una responsabilidad colectiva. Para que quede claro: No existen niños desertores, no existe una psicología del niño desertor, existen situaciones que no los alojan, instituciones que a veces expulsan abierta o solapadamente y, por otra parte, realidades individuales, familiares y/o socio- económicas que muchas veces no son tenidas en cuenta y generan que muchos estudiantes se nos pierdan.

Retomando las palabras de Hanna Arendt (1996), plantea que una crisis se convierte en un desastre sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud agudiza la crisis y, además, nos impide experimentar la realidad y nos quita la ocasión de reflexionar que esa realidad brinda.

Entonces esta crisis que estamos atravesando como sociedad a nivel global, debería estar haciéndonos cuestionar todo el sistema, como propuso Tonucci (2020) al inicio del 2020. Sin embargo, en vez de eso, la mayoría de las instituciones trata de continuar como si nada hubiera acontecido. Mientras tanto la cantidad de estudiantes que se han quedado fuera del sistema es escalofriante, así como la cantidad de chicos, chicas y jóvenes a los que les está costando muchísimo sostenerse académicamente y que están con problemas gravísimos en su salud mental: autolesiones, depresión, intentos de suicidio, suicidios consumados, etc.

El informe de UNICEF (2021) acerca del “Impacto de la pandemia en la educación de niños, niñas y adolescentes”, de junio de 2021, advierte sobre el deterioro de las condiciones sociales y económicas en miles de hogares a causa de la pandemia de COVID-19 y el efecto

de esto en las trayectorias escolares y en el ejercicio de los derechos de tantos niños, niñas y adolescentes. Según el informe, de los hogares relevados en Argentina, en el 6% por lo menos uno de los chicos o chicas había interrumpido su escolaridad en el 2020 (también hay un sesgo por género, ya que muchas más chicas se tuvieron que quedar al cuidado de la casa y de los hermanos, que sus pares varones). Esto significa que como mínimo 357 mil niños y niñas dejaron sus estudios en el primer año de la pandemia y hasta más de 690 mil luego. Un 19% no había retomado en el 2021, con mucha disparidad según las diferentes regiones del país. El acceso desigual a la tecnología fue uno de los inconvenientes mayores, 1 de cada 2 hogares en Argentina, no contaba con una computadora para uso escolar. Muchas familias se tenían que arreglar con un celular para todos, cargando datos cuando se podía. También fue dificultoso para muchos y muchas docentes.

¿Cómo se arman entonces hoy las condiciones de educabilidad? Una de las diferencias de esta época con otras, es que hoy necesitamos construir las condiciones de educabilidad y ya no suponer que los niños y niñas que nos llegan a las escuelas vienen con esas bases ya armadas.

Enseñar también implica tener que generar las condiciones para poder hacerlo (Martinez. 2017). La escuela puede ser una oportunidad para construir otros destinos posibles, como nos propone Carina Kaplan (2006). Es necesario tener en cuenta que para muchos niños y niñas la escuela no es segunda oportunidad, sino que la escuela es primera y muchas veces única oportunidad. Entonces es necesario retejer la trama de confianza porque sin confianza no hay pacto, no hay entrega posible, los múltiples procesos enseñanzas-aprendizajes no se instalan, porque para aprender fundamentalmente tengo que confiar en el otro, en el otro como guía, en el otro como sostén.

¿Por qué aprende un niño/a? Yo creo que por amor a otro, porque confía en el otro, y fundamentalmente porque el otro apuesta, sin apuesta no hay posibilidad de aprender. ¿Qué pasa si no hay apuesta, si no hay lugar para lo placentero? Es muy difícil aprender en estas



condiciones. Por eso precisamos construir los andamiajes que sostengan la edificación. Y para ello, necesitamos sostener a los que sostienen para tejer esta trama colectiva.

No se trata de “estar preparado”, se trata de “estar disponible” (Skliar. 2012). Muchas veces nos encontramos con docentes o distintos profesionales que nos dicen “no estoy preparado para estos niños”. Y en realidad, nunca vamos a estar preparados para todos los desafíos que se nos presentan con las infancias y adolescencias actuales, vamos a tener que construir la disponibilidad, y la vamos a tener que construir entre todos. Para construir la escuela que queremos precisamos realizar acciones en la escuela que tenemos.

La educación como acontecimiento ético

La fábrica y la escuela de la modernidad son dos instituciones que surgen de la mano. Encontramos muchas escuelas que intentan hoy fabricar sujetos competentes, que solo se ocupan de aquellos que pueden seguir el ritmo académico y adecuarse a lo esperable. Precisamos escuelas que puedan alojar la alteridad, que se planteen educar como un acto de creación, de novedad, no de una repetición de la mismidad como si no estuviéramos atravesados por el contexto, lo histórico, lo político, las subjetividades y las circunstancias en las cuales los encuentros se producen, como si los contenidos pedagógicos pudieran estar por fuera de la historia y el contexto y de las singularidades que se encuentra en cada experiencia educativa.

Lo que observamos en la actualidad es un escandaloso intento de reducir al otro a mi mismidad, a mi supuesta “normalidad”, a mis propios parámetros. Lo que se produce así es un arrasamiento del otro en sus diferencias, entonces solo queda ser “un niño raro” o portador de algún diagnóstico que lo iguala a otros “raros”: los disléxicos, los desatentos, los hiperactivos, los autistas, sin tomar en cuenta el sufrimiento individual y los atravesamientos colectivos.

Estos etiquetamientos diagnósticos otorgan, con frecuencia, un sentido unívoco a todo lo que le ocurre a cada niño/a y todas las experiencias pasadas, presentes y futuras confluyen en dicha etiqueta.

Es muy importante que tengamos en cuenta que lo que se dice de un niño, tanto en el ámbito escolar como en el espacio familiar y en el clínico, no solo lo describe, sino que lo constituye y construye una valoración del mismo que determina su vida, establece como será mirado por los otros y en definitiva cómo se verá a sí mismo. Las etiquetas diagnósticas condicionan lo que se esperará de él, de ella a cada paso. No somos neutros en nuestras valoraciones, no somos neutros en la mirada que forjamos, no somos neutros en las consecuencias que producimos con nuestro accionar (o con nuestra inacción).

¿Se preguntaron alguna vez qué sucede en la vida de un niño, una niña cuándo se les señala constantemente que su subjetividad está en déficit porque no es igual a las otras subjetividades “normales” que se esperan encontrar en las escuelas? ¿Cuándo el relato que se les devuelve de sí mismos está solo en relación a lo que no pueden, no alcanzan, a sus propias fallas, qué mensaje le estamos transmitiendo? Porque todos estos dichos, sentencias, prejuicios y juicios van ejerciendo efectos sobre cada niño, cada niña, cada joven, incluso va cambiando la mirada que las madres y los padres tienen acerca de sus hijos e hijas, lo que se podría esperar de ellos y ellas y aún más, de predecir su devenir. Estos decires producen subjetividad y arman la mirada que el niño y los otros tengan sobre sí mismo.

Nuestra esperanza, dice Arendt (1996), siempre está en lo nuevo que cada generación trae consigo. Y justo porque sólo podemos basar nuestra esperanza en esta novedad corremos el riesgo permanente de destruirlo si tratamos de controlarlo empeñándonos en decir a los recién llegados cómo deben ser. (Bárcena, F.; Mélich, J-C. 2014).

Estamos hechos de tiempo, de historias, de deseos, de fantasmas, de apuestas, de significantes que otros vertieron sobre nosotros. Precisamos de la narración del otro, de que el Otro nos arme un lugar. No hay posibilidad de construir subjetividad por fuera de un vínculo, no hay aprendizaje por fuera de una relación de confianza, de una apuesta deseante. Aprender es re-crear, es innovar, es rebelarse y revelar, siempre en un encuentro que puede potenciar o despotenciar.



Deleuze (2006) plantea que aprender no se trata de reproducción de lo mismo, sino de encuentro con el Otro, con el otro en su diferencia. La enseñanza de recibir al otro con sus dificultades y no a pesar de su “déficits”, desborda cualquier contenido académico, nos transforma en humanos y no meros técnicos de la educación o la clínica.

Hoy la mayoría de los chicos, chicas saben que muchos de los contenidos académicos se encuentran en un tutorial de youtube. Lo que seguro no vamos a encontrar en un tutorial en youtube, es cómo construir convivencialidad, cómo construir una sociedad con otros, otras. Pero por sobre todo con otros y otras en sus diferencias.

Por eso es fundamental el diálogo entre la comunidad educativa, entre disciplinas, para pensar juntos y construir los andamiajes que se necesiten en cada momento, con revisiones constantes, con profesionales disponibles que entiendan que cada uno de nosotros tenemos responsabilidades éticas insoslayables.

¿Cómo construir entonces una pedagogía que pone el foco en el cuidado, la escucha, la ternura? Perez Orozco, del Río y Junco (2016) son tres autoras feministas que construyeron el concepto de “CUIDAdanía”, para diferenciarlo de la ciudadanía. D. Najmanovich (2019) propone el Cuidado como política. Se trata de un tejido colectivo, plural y a su vez singular que potencia el buen vivir y las pasiones alegres, es un otro atento, disponible, que afecta y es afectado en el encuentro con los otros, que sostiene y es sostenido. Las Prácticas de cuidado, son prácticas vitales en las cuales nadie está solo, porque nadie se salva solo y crea subjetividades entramadas cuidadosas de la otredad. Es una práctica respetuosa de los tiempos de cada quien, lo cual es fundamental en las infancias. Tendremos que retejer la trama en un trabajo plural, cuidadoso y atento de la otredad dejando preguntas entre abiertas ya que esto apunta siempre a la apertura, a la incógnita, a lo novedoso, a dejarnos sorprender por el otro y fundamentalmente, a la construcción colectiva. Aceptar la interpelación del otro y apostar al encuentro. Armar un nosotros inventando formas desobedientes que expandan nuestra potencia de existir.

Educar es tener con quien conversar. Pero para esto, el otro tiene que ser un igual como condición de inicio, es decir otro al que le supongo inteligencia, saberes, afectos. No un ser al que tengo que iluminar, no un desigual al que tengo que igualar, no un opositor que tengo que encarrilar o un anormal que tengo que normalizar, sino un sujeto con el que precisamos construir los puentes para el encuentro. Precisamos construir un proyecto histórico centrado en los vínculos, desobediencias capilares que entretejan el pensamiento con la vida, modelos de resistencia desde lógicas colectivas dice Rita Segato (2018).

Se trata de un “Giro afectivo” en el cual tienen relevancia política los afectos y, sobre todo, la ternura, al modo que la piensa Fernando Ulloa (2005) como un antídoto contra la crueldad, como un concepto profundamente político. Se trata de construir un mundo entrelazado, afectados en común por cada historia de fracasos, que, en definitiva, no es más que nuestro propio fracaso como sociedad.

¿Qué formas de vida podemos construir en las escuelas para alojar a todos/as y cada uno/a donde se entrelacen mundos sensibles? Se trata de la construcción de mundos habitables, de prácticas concretas “incluyentes” y desobedientes de mandatos que promueven la exclusión, de mundos que devienen en comunidad. Tenemos que realizar una puesta en común de saberes, de construir una nueva “Comunidad educativa”, esto refiere a un tipo de lazo, al compromiso de afrontar juntos el mundo, en una geografía móvil en construcción permanente, donde las estrategias se van inventando paso a paso para incrementar la potencia de los encuentros. En cada oportunidad para tejer la inclusión en la escuela, se establece la trama de la humanidad.

Precisamos entonces dejarnos afectar por la realidad para poder afectarla a su vez, ampliar los posibles que se abren en cada momento para construir mundos sensibles en los cuales el otro nos importa porque también somos el otro.

Conversar, etimológicamente, proviene de *con*, reunión, encuentro y *versare*, girar, dar vueltas, cambiar.

Es decir, es algo que hacemos en reunión, para lo cual es necesario un verdadero encuentro que produzca cambios en todos los participantes de dicha conversación. Es decir, si yo voy al encuentro con el otro, a supuestamente conversar, y salgo exactamente igual que como entré, probablemente no haya conversado. Probablemente lo que haya hecho fue monologar. Muchas veces decimos que conversamos con nuestros hijos, con nuestros alumnos, y en realidad lo que estamos haciendo es monologar con ellos, no escuchamos de verdad lo que tienen para decir, no escuchamos de verdad la diferencia. Hoy esto se está planteando en la ciudad de Buenos Aires: no están escuchando a los adolescentes de la ciudad. Los adolescentes toman las escuelas porque no son escuchados en sus planteos. Lo que están pidiendo es conversar. Necesitamos conversar con nuestros niños, necesitamos conversar con nuestros estudiantes, necesitamos escucharlos, alojarlos y ver juntos cómo construimos una escuela mejor.

La oportunidad de la inclusión, puede ser la oportunidad de una conversación pero para eso, de verdad tienen que estar incluidas todas las voces. “Nada sobre nosotros, sin nosotros” es un lema que proponen las personas con discapacidad desde los años 70. Se trata de producir conocimiento entre todos, que no es lo mismo que para todos. Para eso tengo que construir también con los chicos, trabajar con todas las familias, con toda la comunidad educativa: ¿cómo construimos un común? Si de verdad queremos construir una convivencia, tenemos que trabajar con todos los integrantes de la comunidad educativa.

Ignacio Calderón Almendros y Teresa Rascón (2022) proponen construir “Tertulias dialógicas”, que posibiliten desplegar diferentes narrativas, renovar las formas de ver sobre esos estudiantes que no siguen el ritmo preestablecido. Necesitamos inventar caminos diferentes para llegar a nuevos lugares, que no existen, quizás parezca utópico, pero necesitamos de la utopía para sobrevivir.

Lo que hacemos y decimos transforma el mundo. Tener presente esta idea nos pone en el papel de «hacedores» de ese mundo deseable, en lugar de sufridores de un mundo deshumanizado. Lo inclusivo no debería ser una opción posible entre otras, no debería ser un adjetivo. Construir escuelas inclusivas significa promover la vida comunitaria.



No podemos volver a incurrir en el error de focalizarnos en lo individual. ¿Podría haber educación sin inclusión?

Tenemos que plantearnos el poder de ser desobedientes, ir contra el orden natural de las cosas, rompiendo la visión burócrata y tecnócrata de muchos profesionales de la salud y la educación. Incomodarnos para poder repensarnos. Reflexionar críticamente acerca de los cuerpos dóciles que precisa el sistema para reproducirse a sí mismo. Construir espacios de conversación en la clínica y las aulas, pensando en comunidad, un armado de redes, armado de por-venir. Red de madres y padres, red de profesionales de la salud, la educación y el trabajo social. Red con los niños y niñas, con los jóvenes. Trabajar en conjunto es una apuesta ético-política.

Para finalizar entonces, se trata de recibir y alojar al otro en su otredad para construir una nos-otredad novedosa, que no existía antes de estas experiencias de encuentro. Se teje una trama inédita con hilos viejos y nuevos que construyen una nueva y posible convivencialidad.

Muchas gracias por escucharme y estoy atenta a los intercambios y preguntas que podamos hacer.

PREGUNTA:

1) Hay un comentario que nos parece importante retomar, que dice: “a veces estamos en soledad sosteniendo lo insostenible”, ¿qué nos puedes decir de eso?

RESPUESTA:

G.U: Me parece que es una clave central el tema de la soledad, es algo que nos atraviesa. Cada vez que me presento en un espacio a trabajar con escuelas hay algún docente, alguna docente que habla de su soledad. Y creo que esto es un tema, que por un lado nos está atravesando como sociedad ¿no? Las personas en general cada vez estamos más solas y solos y no hay entramado de redes. Muchas personas se quedaron muy solas en la pandemia, muchas familias se quedaron muy solas y sobre todo numerosas madres se quedaron sumamente solas y cada uno está con esta sensación de “bueno, me tengo que salvar solo”.

Creo que un primer gran punto es esto de intentar no pensarnos en soledad, tratar de tejer redes con los que tenemos cerca, convocar a otros a ayudarnos a pensar. A mí muchísimas veces me convocan de escuelas. A veces me piden supervisiones y a veces yo trato de que no sea una supervisión, que sea un espacio de co-pensamiento, un espacio para co-pensar juntos y juntas esto que está sucediendo. Y entiendo que los docentes se ven avasallados por infinidad de situaciones de todo tipo que van mucho más allá de lo pedagógico, y en estas épocas mucho más aún. Entonces creo que una de las claves centrales es esto: no quedarse solo pensando. Pedirle ayuda al compañero, pensar juntos a quién podrían convocar para que los ayude a pensar. A veces es desde las instancias burocráticas que están disponibles, y a veces no están disponibles, y eso no significa que no podamos buscar otras ayudas. Creo que la soledad angustia y despotencia. Y creo que cuando uno puede pensar con otros ya no se siente tan solo, ya no se siente tan inseguro, ya no se siente tan vulnerable. Entonces considero que esto es una cuestión central. Esto que decía una docente, que se siente sosteniendo lo insostenible. Por eso yo muchas veces tomo un concepto que es el “holding del holding”, que es sostener a los que sostienen. Y de esto también se trata en estos encuentros. ¿Cómo hacemos para sostener a los que sostienen docentes, padres, profesionales? No hay alguien que tenga la verdad revelada. Hay alguien que posibilita pensares o no los posibilita. Hay alguien que posibilita pensarnos o que no lo posibilita.

PREGUNTA:

2) ¿Cómo desde la escuela hacemos posible que las terapéuticas y la escuela misma puedan revisar y reflexionar acerca de los vínculos, los contextos, las problemáticas subjetivas en sus múltiples dimensiones?

RESPUESTA:

G.U: Con respecto a esto creo que tiene que ver con pensar en términos de complejidad. Estamos ante problemáticas sumamente complejas y muchas veces lo que encuentro es que hay una búsqueda de soluciones muy simples.

La verdad es que, si la problemática es compleja, no va a haber soluciones simples. Las soluciones van a ser complejas. Y cuando digo complejas, no necesariamente digo complicadas. La palabra complejo quiere decir tejido en red, y creo que se trata de eso. Creo que nosotros tenemos que poder pensar en ese tejido en red para hacer la trama que también nos sostiene a nosotros. Porque uno no hace la trama solamente para el otro. También la hace para poder sostenerse.

PREGUNTA:

3) ¿Qué lugar tiene el cuidado de la salud mental y las intervenciones que desde allí se orientan para construir condiciones de educabilidad y convivencialidad? ¿Qué relación se puede ubicar allí?

RESPUESTA:

G.U: Me parece muy importante esta pregunta porque la pregunta misma parte de que este no es un punto de partida y creo que esta es la gran diferencia. Antes había una idea, porque la escuela también era para menos, era para unos cuantos pocos. Entonces todos los que estaban ahí, aparentemente, más o menos estaban en condiciones de que “se les viertan los contenidos pedagógicos” necesarios para cada momento. Y creo que hoy, justamente, porque la escuela es, o debería ser, una escuela para todos y todas, hay muchos niños y niñas, y sobre todo en esta pos pandemia mucho más aún, que llegan con cuestiones básicas no construidas (además de muchos que llegan con necesidades básicas insatisfechas de las cuales también hay que ocuparse). Pero, además, con condiciones básicas a nivel subjetivo que no están armadas. Y entiendo que esto es muchísimo para cada docente, pero lo que no podemos es pensar que eso no está pasando o creer que solo me está pasando a mí o creer que es un ratito y ya pasa. Esto llegó para quedarse así. Entonces considero que el gran desafío es cómo nos repensamos en nuestra función de educadores de escuela y cómo nos reacomodamos para alojar esta diversidad y para construir una convivencialidad con tantos y tantas que hoy no están entrando en los casilleros de la supuesta normalidad.

Entonces, si cada vez tengo más chicos y chicas que no entran, ¿tengo que revisar los cerebros de los chicos, la genética o tengo que revisar cómo están contruidos esos casilleros que dejan a tantos y tantas afuera?

PREGUNTA:

4) ¿Qué hacemos con las violencias que no permiten un vínculo sano entre todos los que habitamos la escuela?

RESPUESTA:

G.U: Primero tendríamos que preguntarnos de quién es la violencia. Muchas veces señalamos a los adolescentes como violentos cuando quizás están respondiendo a una violencia institucional, como nos está pasando lamentablemente en algunos colegios en este momento en la ciudad de Buenos Aires. Es muy complejo pensar qué es violencia y quién responde a qué violencia y cómo esta violencia se construyó. Muchas veces planteamos la violencia del lado de los adolescentes y con frecuencia esto tiene que ver con algo que espeja una época. Y no para des-responsabilizar a quien haya que responsabilizar, pero en todo caso para pensar eso como una construcción de una sociedad que en este momento está muy vulnerable a discursos de odio. Creo que la violencia muchas veces tiene que ver con esto, con una construcción social odiante. Un odio que parecería alimentar las diferencias. Desearía que las escuelas no sean espacios de violencia, que no sean lugares de odio. Pero me parece que esto es un gran desafío de época y un planteo ético en relación a construir, como decía antes, verdaderos espacios de conversación. Mi experiencia en relación a esto es que cuando los adolescentes se sienten escuchados, cuando les damos espacio, es más raro que surjan situaciones de violencia. Hay muchas escuelas que tienen el espacio de tutorías pero los tutores son docentes que disponen de algunas horas libres, no profesionales especializados en la temática. Quizás hasta lo hacen con buena onda, pero no saben mucho del tema. Entonces arman un “como-sí” de un espacio que de verdad no pueden usar. Entonces los chicos se sienten muy frustrados porque en “realidad no nos están escuchando”.

Entonces creo que cuando vamos a armar espacios hay que armarlos con profesionales que de verdad estén disponibles a la escucha y que de verdad puedan trabajar la dinámica de grupos. Y la dinámica de grupos no debería ser algo que se trabaje con un grupo después que hubo un episodio de violencia, de acoso. Tendría que ser un trabajo constante a lo largo de toda la escolaridad. Considero que las bases de muchas de estas cosas están dadas en el jardín de infantes. Es uno de los espacios privilegiados para aprender, pero por algún motivo termina el jardín de infantes y tres meses después todas esas formas de aprender colectivas, a través del juego, los espacios de diálogo, el trabajo con la dinámica grupal, desaparecen. Y pasamos a ser cabezas aprendientes ordenadas más o menos de la misma forma, mirando hacia adelante, al docente que enseña un montón de contenidos, algunos más interesantes otros menos interesantes, pero que no trabajan nada respecto a qué pasa con esas subjetividades, qué pasa en esos encuentros. Y me ha pasado que, preguntándole a una chica, de esas que llaman desatentas, y en realidad no existen niños desatentos. Existen niños que están desatentos en relación a lo que como adulto estoy esperando que atiendan. Pero ningún niño está absolutamente desatento. Están atentos a otras cosas, y si les preguntamos a qué están atentos, en general te lo dicen. No si los expongo en medio de la clase y le pregunto “¿Qué estás pensando?”, ahí no te van a decir nada. Pero si en otro momento me siento y le pregunto qué está pensando, me va a decir. Una nena dirá “estoy preocupada por si me van a invitar o no al pijama party, o algún cumpleaños”. Otro chico te dirá “a mí nunca ningún chico me invitó a su casa y yo quiero que me inviten” y otro te dirá “yo estoy pensando que mi papá no tiene trabajo o si vamos a poder comer hoy a la noche”. Y otro te dirá otras cosas. Ahora si de verdad querés saber qué les pasa preguntales, pero preguntales de verdad. No esas recetitas de internet “míralo a los ojos y llámalo por su nombre”. Si no mirás a un chico a los ojos, si no lo llamás por su nombre, dedícale a otra cosa. Porque esa no era la receta para que el niño desatento te atienda. Si querés que el niño desatento te atienda, primero preguntale qué le pasa, cómo está, qué lo preocupa y fijate, también, como podés transmitir los contenidos de una manera que a vos como docente no te esté aburriendo.



Porque lo más probable es que si a vos como docente te está aburriendo lo que estás transmitiendo, lo transmitas de un modo que al otro no le den tantas ganas.

PREGUNTA:

5) Vos en varios pasajes repetís la idea del sostén, del cuidado, de guía, y también hablaste del carácter social del sufrimiento. ¿Qué te lleva a pensar, a resituar lo social del sufrimiento en las escuelas? ¿Qué vías encontrás para poder pensar que las instituciones sitúen lo social del sufrimiento?

RESPUESTA:

G.U: Primero quiero decir que una de las personas que yo más admiro que ha trabajado muchísimo esta temática es Silvia Bleichmar, ella era socióloga y psicoanalista y todo el tiempo armó estos cruces entre lo social y lo subjetivo, lo social y lo psíquico. Ella justamente arma una diferencia entre la constitución subjetiva y los procesos de subjetivación: la constitución subjetiva la ubica desde la trama más familiar, y los procesos de producción de subjetividad más del lado del entramado social. Y por eso decía yo que es tan importante lo que se dice o no se dice de un niño, el lugar que tiene o no tiene dentro de la trama educativa. Y cuánto de lo que ella llamaba “dolor país” nos atraviesa como sociedad y que por supuesto eso va a la escuela.

Entonces, yo no digo que no haya situaciones singulares (porque cada trama se teje en lo colectivo y se entrama en lo singular) pero que no nos podemos perder en eso, y mucho menos creer que está del lado de un cerebro averiado o una genética fallida. Porque si tuviéramos esa cantidad supuesta de niños y niñas con su cerebro averiado y su genética fallida estaríamos ante un derrape absoluto de la especie. Estamos ante una situación donde claramente hay más pibes y pibas que presentan conflictos y esos conflictos se van a poner en evidencia en las escuelas. La gran mayoría de las veces no son las escuelas las que lo producen, pero la escuela es como una gran vidriera de aumento donde eso se va a ver, donde el síntoma se hace público.

El tema es cómo se responde: si se responde desde la idea de que ese niño o niña tiene su cerebro averiado, o si suponen que ese niño o esa niña está pidiendo ayuda, está tratando de decirnos algo con eso que le pasa. Para eso necesitamos escucharlo y escucharla, alojarlo, no culpabilizarlo ni al niño ni a sus padres, entender cuál es el contexto de cada familia, de cada situación, y a partir de ahí ver cómo vamos armando, retejiendo esa trama. Bueno, y ni que hablar cuando aparece niños y niñas con alguna discapacidad y cómo en general suele haber poco espacio para alojar el sufrimiento de ellos, y también de sus familias. Por eso me gustó mucho este concepto de Ignacio Calderon Almendros de “tertulias dialógicas”, me parece que es un concepto interesante para pensar los encuentros.

Y una cuestión que me parece muy importante que trabajo muchas veces con los docentes es esto: un niño que no puede parar de portarse mal, es un niño que *está mal*. Y si a ese *estar mal* le respondo con más violencia o le respondo con castigos, no va a dejar de estar mal, va a estar cada vez peor. Entonces me parece sumamente importante que nosotros como profesionales nos conectemos con esos niños, con esas niñas, con esos adolescentes, desde el lugar de qué los está haciendo sufrir, para ver si desde ahí podemos rearmar otra cosa.

BIBLIOGRAFÍA:

- Arendt, Hanna (1996). *La crisis de la Educación. En Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, España. Península.
- Bourdieu, Pierre (1999) *Contrafuegos. Reflexiones para servir a la resistencia contra la invasión neoliberal*. Barcelona, España. Anagrama.
- Biagini, Hugo Edgardo; Fernández Peychaux, Diego Alejandro (2013) ¿Neoliberalismo o neoliberalismo? Emergencia de la ética gladiatoria. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana, Universidad del Zulia*. Maracaibo, Venezuela.
- Byung-Chul Han (2012) *La sociedad del cansancio*. Barcelona, España. Herder.
- Bárcena, Fernando; Mélich, Joan Carles (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila.
- Calderon Almendro, Ignacio, Rascón, Teresa (2022) *Hilando luchas por el derecho a la educación: Narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. En:
(https://www.researchgate.net/publication/362347707_Hilando_luchas_por_el_derecho_a_la_educacion_narrativas_colectivas_y_personales_para_la_inclusion_desde_el_modelo_social_de_la_discapacidad)
- Deleuze, Gilles (2006). *En medio de Spinoza*. Buenos Aires. Ed. Cactus
- Doublier, Alejandro (1980). *Deserción Escolar. Revista especializada del proyecto multinacional para el mejoramiento de la administración de la enseñanza primaria en América Latina*.
- Fernández Savater, Amador (2021) En : (<https://lobosuelto.com/tag/amador-fernandez-savater/>)

- Huergo, Damián; Martínez Marcela (2017) *La escuela contemporánea. El aula global y el maestro moderador*. Revista Anfibia. Buenos Aires, Argentina.
- Kohan, Walter (2009). *Infancia y filosofía*. México. Editorial Progreso.
- Kaplan, Carina (2006). *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. En
(<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005386.pdf>)
- Najmanovich, Denise (2019) *De la pedagogía de la crueldad a la ecología de los cuidados*. En: (https://www.youtube.com/watch?v=_kghQR2BZKM&t=533s)
- Pennac, Daniel (2009). *Mal de escuela*. Mondadori.
- Pérez Orozco, Amaia; Del Rio, Sira; Junco, Carolina (2016). Hacia un derecho universal de ciudadanía (sí, de ciudadanía). *Revista Libre pensamiento Núm. 51 Pág. 44-49*. En:
(<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1961986>)
- Skliar, Carlos (2017). *Pedagogía de las Diferencias*. Buenos Aires, Argentina. Noveduc.
- Segato, Rita (2018) *Contra pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires, Argentina. Prometeo.
- Skliar, Carlos (2012) En:
(<https://revistasaberes.com.ar/2012/12/no-hay-que-estar-preparado-sino-disponible/>)
- Tonucci, Francesco (2020). En (<https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/francesco-tonucci-el-error-es-seguir-como-antes-de-la-crisis-con-lecciones-y-deberes/>)
- Ulloa, Fernando (2005) *Sociedad y crueldad*, en Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas, organizado por Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente. En (<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002016.pdf>)

-Untoiglich, Gisela; Szyber, Graciela (2020). *Las promesas incumplidas de la inclusión. Prácticas desobedientes*. Buenos Aires, Argentina. Noveduc.

-UNICEF (2021) En (<https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/4-ronda-encuesta-rapida-educacion>)

4° encuentro

***Intervenciones subjetivantes
en las aulas frente a la
patologización de la infancia***



**Beatriz
Janin**

Introducción

La exposición se centró en reflexionar sobre las consecuencias de la pandemia del covid 19 así como de otras situaciones sociales de incertidumbre y desamparo en la constitución subjetiva de niñas y niños y de sus repercusiones en la situación escolar. Trabajamos el papel de la escuela como institución y de los docentes como actores de una mirada posibilitadora y cuestionamos cierta tendencia a suponer que todas las dificultades de niñas y niños se deben a “trastornos” innatos, desconociendo las determinaciones históricas y sociales de esas dificultades. Se planteó la importancia de las intervenciones subjetivantes en la escuela y cómo repercute en el conjunto del grupo lo que se hace con un niño.



Beatriz Janin

4° encuentro

Beatriz Janin**“Intervenciones subjetivantes en las aulas
frente a la patologización de la infancia”**

(18/10/2022)

Hola, muchísimas gracias por esta invitación, es un placer estar acá con ustedes y además felicitaciones por el título de todo el ciclo y sobre todo por todo lo que implica esto del cuidado colectivo de la salud mental que evidentemente es la única manera de efectivamente “cuidar” de manera colectiva.

Yo voy a tratar de contarles un poco alguna de las cosas que vengo pensando, tanto en relación a la situación actual, este año, qué es lo que viene pasando a partir de todo lo que nos pasó en la pandemia, y también quisiera compartir algunas intervenciones posibles en relación a niños, niñas y adolescentes.

Voy a empezar con una frase de Philippe Meireiu (1999) que dice que lo normal en educación es que la cosa no funcione: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo normal es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar e incluso se nos oponga, a veces, simplemente para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye. Y acá lo tomo porque me parece que algo fundamental es esta posibilidad de pensar al niño y al adolescente justamente como sujetos, y no como objetos, en donde somos nosotros los que tenemos que llenar de conocimientos, sino que hay en juego un sujeto. Por eso lo de la dimensión afectiva es fundamental porque claramente el aprendizaje no es algo que se da de manera absolutamente aislado, sino que es un efecto de múltiples cuestiones de todo el funcionamiento psíquico y no solo del funcionamiento del niño, sino de la escuela, de la familia y de la sociedad en su conjunto.



Pero, además, muchas veces se supone que el desarrollo intelectual es algo aislado, que uno nace con determinado nivel de inteligencia, con determinado nivel de coeficiente intelectual (que eso mucho no quiere decir), en lugar de pensar que la posibilidad de resolución de problemas novedosos, que es a lo que se refiere la inteligencia, es algo que está indisolublemente ligado a cuestiones afectivas.

Entonces, por un lado, y en relación a lo colectivo, creo que la pandemia nos demostró muchas cosas, fue un golpe brutal, pero también nos llevó a tener muchos nuevos aprendizajes. Y en realidad es un golpe brutal al narcisismo de la humanidad, porque quedó claro algo que sabíamos desde hace mucho, pero que por ahí muchas veces hay ciertas resistencias a pensarlo. Esto de que nadie puede salvarse solo ni es dueño absoluto de su propia vida, sino que toda vida se da en un entramado con otros. Aunque esto podía ser pensado con anterioridad, se hizo evidente. Quedamos todos desamparados, quedamos todos frente a la intemperie, frente a una tormenta atípica que desencadenó en cada uno tormentas internas.

Por otro lado, en lugar de otros momentos difíciles que hemos vivido, que la humanidad ha vivido, donde justamente un modo de salir de la situación era estar junto a otros, acá tuvimos que inventar cómo estar juntos a otros porque tuvimos vedada la cercanía física.

También tenemos que tener en cuenta que la tecnología, que la seguimos usando, nos permitió estar juntos y conectarnos a distancia abriendo nuevas posibilidades de intercambio. Pero la web implica un cúmulo de información que suele ser improcesable, sobre todo para niñas y niños. Y que además produce efectos en sus modos de pensar y de sentir, en cómo van ligando aquello que les llega del afuera. Entonces, esto me parece que es algo que también tenemos que tener en cuenta. Que estos niños de hoy han estado mucho tiempo conectados con pantallas como única posibilidad por momentos.

Con esto quiero introducir el tema de la patologización, en donde patologización implica ubicar como patológicas conductas que responden a determinadas situaciones y sobre todo cuando se las ubica como biológicas, como cuestiones que se dieron desde el nacimiento.

Lo que yo encuentro hoy es que en el lugar de la reflexión acerca de lo que ocurrió y de lo que ocurre, nos encontramos con un recrudecimiento de una mirada que ubica a niñas, niños y adolescentes como “trastornos”. Parecería que hubiera pandemias de TEA (Trastorno de Espectro Autista), de TDAH (Trastorno por Desatención con Hiperactividad), TOD (Trastorno Opositor Desafiante), de dislexia, etc. En realidad, todas las manifestaciones del sufrimiento son leídas como conductas patológicas, sin tener en cuenta los avatares sociales en los que las infancias y adolescencias estuvieron y están inmersas.

Me parece que les estamos exigiendo a niñas, niños y adolescentes que se comporten como si no hubiesen estado un año y medio sin escuela presencial. Como si no hubieran vivenciado las angustias de los mayores. Como si ir a la plaza no hubiera sido una especie de misión imposible. Y me parece que ahí los adultos estamos jugando a desmentir lo que sabemos y a desestimar cualquier pensamiento que plantee que venimos de una tormenta arrasadora. A mi entender, y a diferencia de lo que se pensaba en un comienzo, estoy convencida de que niñas, niños y adolescentes son los que más han sufrido esta situación. Y que, en este momento, y sobre todo en este año 2022, esto se hizo muy evidente.

Ahora, en lugar de tener todo esto en cuenta, yo tengo la impresión de que están siendo evaluados, y está siendo evaluado su desarrollo usando los parámetros de otros momentos. Se exige a ellos y a la escuela que sigan los contenidos del año en el que están, aunque no hayan tenido posibilidades de incorporar conocimientos anteriores y necesarios. También a comportarse en las familias, en las escuelas y en la sociedad como si no hubiesen estado aislados durante muchos meses, encerrados en la situación endogámica y además en situación de mucho miedo.

Entonces vemos en los chicos más chiquitos, en estos que fueron bebés o muy pequeñitos durante estos dos últimos años, que se muestran consecuencias importantes. Es cierto que hay muchísimos niños que no hablan en el momento que uno esperaría que ya hablen.



Pero hay que pensar que madres y padres se sintieron muy agobiados, muchas veces sofocados por no poder delegar la crianza de sus hijos en otros, por las dificultades para compartir la crianza, abrumados por obligaciones, asustados, intentando protegerse, proteger a otros, a los hijos y, a la vez, con temor en relación a su propia vida y la de otros seres queridos. Esto me parece muy importante a tener en cuenta.

En ese sentido, los retrasos aparecen en la adquisición del lenguaje y de la motricidad, cuestiones que ya existían de antes, pero que se incrementaron muchísimo acá y en el mundo. Y también se incrementaron las dificultades para mantener vínculos con otros.

Ahora uno podría preguntarse, si los adultos estaban desbordados por su propio sufrimiento, ¿cómo podían poner palabras a los afectos del niño cuando no tenían palabras para ellos mismos, si no podían transformar sus afectos en sentimientos? Los niños muchas veces recibieron entonces poco lenguaje, en entre otras cosas. Por ejemplo, mucha gente tuvo que trabajar online, entonces estaban adentro de sus casas, pero estaban adentro de sus casas desconectados de sus hijos. Por otro lado ¿cómo armar la representación del propio cuerpo si no había posibilidades de explorar el espacio? Y, por otro lado, muchas veces se les pedía que se quedaran quietos, sin plantearse algo que es clave, que es que en los chicos chiquitos el tipo de pensamiento que tienen se llama “pensamiento cinético”, es decir pensamiento en acción. O sea, es el movimiento que va ligado al pensamiento mismo. Si uno le prohíbe moverse a un niño, le está prohibiendo pensar. De esta manera, la ausencia de conexión que hubo, y que a veces sigue, que lleva una carencia de juego, de lenguaje, los dejó al mismo tiempo sin recursos simbólicos para tramitar sus pulsiones. Con lo cual terminaron en funcionamientos impulsivos que aparecieron muchísimo este año, funcionamientos poco tolerados por los adultos. Y no solo no se tiene en cuenta esto que vivieron, sino que se considera como una patología orgánica y de por vida.

Por otro lado, los niños de edad escolar también sufrieron mucho. Y tuvieron una experiencia que no es frecuente a esa edad, que es la de la muerte de los adultos. Y el temor a la muerte de los adultos.

Mis pacientes me preguntaban, por ejemplo, ¿a la edad que tienen mi mamá y mi papá, pueden morirse?, ¿el virus los puede matar? Es decir, tuvieron mucho miedo de que padres y abuelos se muriesen.

Curiosamente se plantea hoy muy frecuentemente, que los niños están desatentos en las escuelas y son muchos los niños y niñas que viene siendo diagnosticados como Trastorno por Déficit de Atención. Es decir, se habla con mucha facilidad de un incremento de un déficit al que se le supone, además, una raíz biológica, en lugar de pensar que lo que quedó al descubierto es que la capacidad de atender es variable. En distintos momentos de la vida uno tiene diferentes posibilidades de atender y también en diferentes contextos. Esto mismo pasó en marzo de 2002. Hasta en los diarios aparecía que los niños estaban desatentos en las escuelas. En situaciones de crisis los niños sienten que mas bien lo que tienen que buscar es lugar en la cabeza de los padres. Y están preocupados por otras cosas. Están atentos a otras cuestiones.

Y acá tampoco se tiene en cuenta que muchos niños y niñas tienen que tramitar duelos y cuando uno está en situación de duelo no puede atender a demasiadas cosas porque tiene que hacer un procesamiento psíquico en relación al duelo. Entonces, hay niños que están retraídos, hay niños que están en alerta. Uno podría decir que niñas y niños que están distraídos seguramente están atentos a otras cosas, están atentos a lo que ellos quieren recuperar, que son los vínculos con los otros. Tampoco aceptan las reglas que se imponen, tanto de la casa, como de la escuela. En realidad, nos están contando qué es lo que cada uno puede hacer con todo lo vivenciado a partir de aquello que puede ir produciendo. Este año escuché muchos maestros y maestras de primer grado diciendo que nunca les había pasado esto de que los niños estaban desbordados, que corrían, algunos lloraban, de que pedían por la mamá, de que no hay un minuto de silencio, de que algunos se golpeaban. Entonces, si esto es tan generalizado, uno podría pensar que estas niñas y estos niños que saltaron, de algún modo, de sala de 3 a primer grado, no saben cómo conectarse con otros. Yo creo que hay una idea general en relación a la humanidad, y que se pone más de manifiesto con los chicos, que es que tendrían que funcionar como máquinas. Y como los niños no son máquinas, nos lo demuestran todo el tiempo.



Por otro lado, así como quedó al descubierto la necesidad de los vínculos, la escuela, en todos sus niveles, se develó imprescindible y quedó demostrado su valor social. Pero no sólo como lugar de transmisión de conocimientos sino como espacio de socialización, de encuentro con los pares, es lugar de la exogamia, y esto es central, es el lugar de la salida social. Apareció además como el lugar confiable fuera del hogar, el espacio en el que otra mirada es posible. Y en donde pueden contar problemas, maltratos, dificultades.

También es cierto que en el medio de la pandemia los docentes tuvieron que reinventarse apelando a la creatividad para sostener la escuela fuera del edificio escolar, y trataron de acompañar a niñas, niños y adolescentes en la medida que fuera posible y con los recursos de los que disponían.

Entonces, algunos docentes pudieron usar esto para escucharlos y contener a niñas y niños que manifestaban dificultades familiares, pérdidas de seres queridos, dolores y tristezas. Otros, seguramente siguiendo algunas directivas, supusieron que su objetivo era mantener la transmisión de los temas y cumplir con el programa e hicieron lo que pudieron para ello, pero quizás los alumnos eran los que no podían incorporar más información de la que ya tenían. Pensemos que hubo un momento en el que uno recibía en todo momento cifras y cifras de enfermedad y muerte. Y que, en realidad, lo que niños, niñas y adolescentes vienen necesitando, a mi entender, son espacios de intercambio y de elaboración creativa de las vivencias. Y esto también les sucedió tanto a padres como a maestros, que se sintieron súper exigidos y desbordados. De hecho, a los docentes prácticamente se les pidió que estuvieran completamente disponibles, sin horarios, sin contar muchas veces con los elementos imprescindibles como una buena conectividad.

Los que nos sorprendió fue que los chicos extrañaban la escuela. Y esto fue curioso porque hasta ellos se sorprendieron de eso. Pero en realidad, lo que extrañaban eran los recreos, el estar con otros, un ámbito por fuera de la casa, y también extrañaban, y esto es muy importante, el vínculo con adultos que no pertenecieran al círculo familiar.

La escuela fue una ventana abierta al mundo, posibilitó otros vínculos, otros ideales, esto siempre fue así, otros modos de enlazarse al otro, y esto es clave, imprescindible.

A pesar del esfuerzo de todos, la escuela “on line” mostró sus carencias justamente por estas cuestiones. La ausencia de los otros niños dificultó el aprendizaje. Yo creo que, a pesar de lo que se suele pensar, el estar con otros, mejora muchísimo el aprendizaje.

A diferencia de lo que algunos sostienen, sobre todo cuando hablan de los niños “desatentos” en relación a que pueden asimilar mejor los conocimientos cuando están aislados del resto, considero que niñas y niños aprenden mejor cuando comparten espacios, cuando pueden ver lo que el otro hace, cuando intercambian información e ideas, cuando comparten espacios.

Los más chicos llegaron desbordados a la escuela, mordiendo, empujando, pegando y así se empezaron a contactar. Pero los más grandes llegaron más conectados con el celular que con el espacio escolar. Es decir, allí también nos encontramos con todo un cambio que hay que procesar y que es significativo porque además muchos suponen que toda la información está en las pantallas después de mucho tiempo de pantallas. Entonces, creo que, de distintas maneras, lo que nos están mostrando son dificultades para encajar en lo que repentinamente la institución escolar pide de ellos.

Yo insisto muchas veces en que el tema no es recuperar el tiempo perdido, porque no hubo un tiempo perdido, hubo un otro tiempo. Es decir, un tiempo en que niños, adolescentes y adultos fuimos haciendo múltiples aprendizajes.

Ahora quiero retomar las palabras de otro educador, Joan Domenech Francesch (2009), que habla de “La educación lenta”, y lo que él dice es que la sobrecarga de contenidos y objetivos educativos no produce de forma directa más aprendizajes. A menudo la cantidad precede a la superficialidad y en educación lo que cuenta son los aprendizajes que pueden ser llevados a cabo con profundidad.



Los aprendizajes bien “conseguidos” son los que perduran, algo que es difícil lograr cuando nos planteamos demasiados objetivos o cuando éstos deben ser realizados en forma acelerada.

Nos preguntamos entonces: ¿a qué escuela vuelven?, ¿cómo pensar este encuentro para que no se transforme en desencuentro?, ¿qué necesitan niñas y niños en estos tiempos? Si nadie salió igual después de esta tormenta, ninguno de nosotros, la escuela también registró el cimbronazo. Quizás tendremos que ir inventando otra escuela, pero una escuela construida en un “entre” docentes, alumnos y la sociedad en su conjunto. Porque como dice Mónica Lungo (2020), es en la escuela donde se siembran las ideas, los proyectos de sociedad, del mundo al que aspiramos, los sueños que construirán ese mundo. Sueños que pueden ser de crueldad, prejuicios, racismo, egoísmo, individualismo, intolerancia. O sueños que nos abracen a todos, al planeta entero.

Considero que todo aprendizaje implica una fuerte dosis de actividad. El sujeto que aprende no es un receptáculo en el que le se introduce información. Más bien, tenemos que crear condiciones para que el mismo sujeto salga a la búsqueda de ese saber para poder aprehenderlo, incorporarlo efectivamente, transformarlo. Entonces, tenemos que posibilitarle la actividad, tenemos que permitir que los niños se muevan.

Muchas veces, se desconoce la diferencia que, inevitablemente, se da entre lo transmitido y lo que es recibido y transformado desde la lógica infantil. Los niños tienen una lógica diferente a la que tenemos los adultos, entonces muchas veces suponemos que tuvieron que haber registrado y aprendido lo que nosotros le transmitimos y ellos lo transformaron. Porque tomaron del discurso del adulto lo que ellos podían tomar y lo que ellos podían ligar de acuerdo a su propia lógica.

También, me parece que se suele olvidar que lo que se le transmite a un niño es a veces, más que un contenido, un modelo de pensamiento o de no-pensamiento. Es decir, le transmitimos un modelo de pensamiento cuando nos mostramos nosotros con un deseo de saber, cuando cuestionamos, pensamos, repensamos, cuando dudamos.

En cambio, cuando se transmiten certezas, la transmisión es como si fuera de un objeto muerto, que no se puede modificar. Esto último aparece cuando el conocimiento no se muestra como descubrimiento permanente a modificar, sino como una especie de fósil, entonces, esto arrastra a la muerte a todo pensamiento. Es decir, el saber no es algo estático y a veces cuesta aceptar el preguntar, el cuestionar del niño, el que él lo tome a su manera.

Entonces uno podría decir que para aprender algo tenemos que atender, sentir curiosidad. Esto es fundamental, poder desarmarlo, desentrañarlo, romperlo, para después traducirlo en nuestras propias palabras, reorganizándolo y apropiándonos de él como para poder usarlo en diferentes circunstancias. Seguramente habrán vistos niños y niñas que son como muy pasivos, yo digo que son niños y niñas excesivamente buenos, y no aprenden, porque para aprender hay que poder romper algo, hay que cuestionar. Entonces son niños que pueden repetir lo escuchado, lo copiado del pizarrón, pueden copiar bien, pueden ser muy prolijos, pero al poco tiempo todo eso se les olvidó porque no lo pudieron incorporar efectivamente. Yo a veces les digo a los padres de algunos niños que ese niño es demasiado bueno para aprender. Por ahí va a tener que desarrollar algo de una cierta hostilidad, poder animarse a quebrar algo, a cuestionar algo, a hacer preguntas.

Entonces incorporar conocimientos supone triturarlos, hacerlos añicos, para poder apropiarse de ellos. Nadie aprende repitiendo de memoria, así como nadie aprende sin poner en juego conocimientos previos. El niño que repite puede no haber aprendido y ser un simple ejercicio de memoria inmediata.

Un paciente que venía diagnosticado con Trastorno por Déficit de Atención y había sido medicado de los 6 a los 10 años, cuando se le sacó la medicación, me dijo: “Beatriz, yo tomando la pastilla atendía, pero no entendía. Ahora hago el esfuerzo de entender, me cuesta más, pero pregunto hasta entender”.

O sea, **la diferencia entre atender y comprender es clave**. Y en realidad si uno no comprende, deja de atender en un momento, por más esfuerzo que haga.



La otra cuestión que es clave es que se aprende en transferencia, y esto tenemos que saberlo. Es decir, tenemos que invertir libidinalmente aquel que enseña. Aprendemos de otro y en vínculo con otro. Así como nadie comería algo dado por otro al que se supone capaz de dar veneno, el conocimiento también se puede considerar algo maligno si viene de otro que despierta hostilidad. Me parece que esto también tenemos que tenerlo en cuenta.

Entonces, los otros son posibilitadores o no de armado de pensamientos y, a la vez, algo que también tenemos que tener en cuenta en estos momentos, es que el trauma puede obturar posibilidades de pensar. O sea, deja vacíos representacionales y esto tenemos que tenerlo en cuenta porque las pandemias, las guerras, las crisis tienen efectos traumáticos no sólo en los adultos sino también en niños y adolescentes.

Uno podría decir por eso, que esto de “recuperar lo perdido” y que “en las escuelas se recupere lo perdido” implica una renegación, una desmentida de lo que ha ocurrido y de sus consecuencias. Y el lío es que cuando predomina la desmentida, en realidad, el que desmiente, se está defendiendo de una fractura narcisista, sosteniendo a la vez dos corrientes de pensamiento contradictorias, sin que una anule a la otra. O sea “todos sabemos que ocurrió la pandemia, pero hagamos como si no. No nos enteremos de eso y no pensemos que esto tuvo consecuencias. Ya pasó, mejor no pensemos en algo que nos duele”. Ahora, en realidad ¿por qué nos duele? Porque las guerras, las crisis, las pandemias, nos muestran nuestra dependencia de los otros, esto de que “no podemos solos”. Y nuestra vida depende, ya no solo de nosotros mismos, sino de decisiones que toman otros y de un entramado social que nos incluye y en ese sentido el tema del cuidado, y del cuidado colectivo, es clave.

Ahora, si nos centramos en hacer como si nada hubiese pasado, estamos imposibilitando el aprendizaje para nosotros y para los niños. Y los ponemos frente a una situación en donde tienen que hacer un esfuerzo brutal.

De esta manera yo creo que muchos niños, niñas y adolescentes terminan muy angustiados en toda esta situación. En realidad, la pandemia dejó abierto todo un terreno en el cual se

podría acrecentar la capacidad de investigación. O sea, se podrían desplegar las preguntas que los niños se hicieron a solas durante todos estos tiempos y que seguramente deben seguir teniendo. Pero si privilegiamos una producción vacía, de copia, en lugar de una elaboración creativa; si no se da tiempo para el juego, cosa que sería esencial que hubiese ese tiempo en las escuelas, va a haber problemas en relación a cómo aprender y cuánto se puede aprender. Yo pienso, de siempre en realidad, que mucho más importante que cuántos números aprendió un niño en un momento, es si pudo ampliar la capacidad de pensar, de expresar sus ideas y sus sentimientos, si va aprendiendo a reflexionar antes de actuar, si puede compartir con otros y otras. Esto es clave. De hecho, Edgard Morin (1994) dice que lo que tendría que enseñar la escuela es la complejidad del ser humano, que implica la posibilidad de convivencia con otros.

Yo creo que, por otro lado, la otra cuestión clave que la escuela puede dar, y que da muchas veces y que es fundamental, es despertar y alimentar el deseo de saber. Es decir, es mucho más importante que alguien quiera saber, a que haya aprendido demasiados contenidos. Porque si quiere saber tiene toda la vida para seguir aprendiendo. En ese sentido el tema del descubrir, de seguir preguntando es fundamental. La escuela es un lugar de construcción de subjetividades. Y es importante que sea un lugar, no de repetición, sino de producción de conocimientos; un lugar en el que se despliegue el pensamiento crítico y no una productividad puramente cuantitativa. Entonces, tiene que ser un lugar en el que se potencie la creatividad, tiene que haber lugar para el juego. En realidad, los docentes, y me incluyo, tenemos un papel fundamental en todo esto, y es que somos los que podemos transmitir la pasión por la aventura de aprender. Somos los que podemos, a partir de nuestro propio funcionamiento y a partir de mostrar la propia pasión, poder ayudar a que los niños tengan deseos de meterse en nuevos mundos, de abordar territorios desconocidos.

También otra clave me parece, es que la escuela enseña un “pensar con otros”. Es decir, que posibilita la producción de un pensamiento compartido. En ese sentido el funcionamiento grupal, la inclusión de las diferencias, se aprenden desde momentos muy tempranos de la vida y en esa transmisión la escuela es un lugar privilegiado.



Esto no implica desmentir las dificultades individuales. O sea, el aprendizaje, insisto, es un resultado en el que van a estar en juego el contexto, la escuela, la familia y el niño mismo y las historias del contexto, de la escuela, de la familia y del niño. Atribuir a uno solo de los protagonistas la causa de las dificultades lleva a un reduccionismo peligroso, sea cual sea. Decir que “todo el problema es del niño” nos deja como en una encerrona. Lo deja al niño como único sujeto del aprendizaje, cuando en realidad, esto se da en un contexto, en una escuela determinada, en una familia determinada y con ciertas historias. Tampoco es que es solo la escuela o solo la familia. O sea, hay un inter que se va dando allí y que hay que ir develando.

En ese sentido, también quisiera plantear que cuando un alumno o una alumna vienen con dificultades, hay que pensar, por un lado, lo que decía recién ¿qué pasa con la escuela?, ¿qué pasa con la familia?, ¿qué pasa en ese momento en la sociedad? Pero también que ese niño no es alumno exclusivamente de esa maestra o de un maestro solamente. Es alumno de la escuela en su conjunto. Y esto es clave. Si hay un niño desbordado, tendrá que ser un equipo el que ayude a contenerlo, y a veces hasta los otros niños. Si un niño no aprende, tendremos que pensar grupalmente en la institución, cómo ayudarlo, de qué formas, cómo incluirlo. Y cuando se pide una ayuda externa, en el caso de los acompañamientos externos, también hay que considerar que quien viene de afuera no viene solo a ayudar a ese niño, sino a la escuela que hizo bien en pedir ayuda externa cuando no encontró recursos para resolver esa situación. Pero entonces es la escuela la que necesita ayuda. Así como cuando una familia pide ayuda externa es la familia la que necesita, no es solo, insisto, ese niño.

También otra cuestión que me gustaría transmitir, es que cuando un docente contiene a un niño desbordado, no deja “en banda” al resto del grupo. El otro día escuchaba a una maestra de sala de 4, en un congreso, que decía: “Bueno, pero es que si yo me ocupo de una nena que arma escándalos dejo a los otros 20 solos”. No, a ver. Por un lado, insisto en esto de que puede pedir ayuda al resto de la escuela, pero, además, si un docente se ocupa de un niño desbordado, le está dando al resto de los niños es una lección muchísimo más importante que cualquier otra cosa.

Todos en la vida hemos tenido o tendremos que contener a otro desbordado y a poder hacerlo sin desbordarse uno, es un aprendizaje fundamental. Pero, además, para los otros niños, ver que un adulto puede ayudarlos cuando ellos estallan, cuando ellos no pueden consigo mismos es clave, porque esto les permite ir renunciando a la omnipotencia, sentir que pueden confiar en otros, además de que les da el modelo para ir armando una piel propia, para ir armando una propia contención, una propia representación unificada de sí en los momentos de estallido. En este sentido, uno podría decir “La escuela es el lugar del niño”, esto se lo escuché decir y me encanta, a un médico de Galicia que con la mujer fundaron una escuela absolutamente inclusiva.

Él decía: “la escuela es el lugar del niño”. Ahora yo agregaría, que para que pueda cumplir ese cometido de ser efectivamente el lugar del niño, tiene que ser un lugar que albergue también a los docentes. Es decir, maestras y maestros tienen que poder sentirse escuchados, respaldados, cuidados, con espacios de reflexión y armado de tramas grupales de sostén colectivo. Esto es importantísimo, que se armen en las instituciones grupos de sostén.

Si la escuela funciona como equipo, como grupo sostén y posibilitador, es mucho más probable que se pueda ubicar al niño como niño y a la vez apostar al mañana ayudándolo a construir deseos e ideales.

Yo creo que toda clase es mucho más que una clase, y que lo que se transmite, siempre es mucho más de lo que se supone se transmite. Tonos de voz, gestos, van mostrando ideales, pasiones. Y también toda clase es un encuentro que deja huellas. Esas huellas pueden ser muy diferentes y se van a ligar a otras huellas formando un recorrido particular en cada alumno.

María Teresa Andruetto (2021) en un libro que se llama *Extraño oficio* habla de sus conversaciones con diferentes maestros y cuenta que una maestra notable, María Saleme de Burnichon, frente a la pregunta ¿qué es enseñar? contestó: “Escuchar, tal vez... escuchar mucho... estar atento al gesto del otro.” O sea, estar abierto a aprender de los otros.

Y esto es clave: si podemos estar atentos a lo que el niño ya sabe y lo que quiere saber, si podemos escuchar sus preguntas e interesarnos en su modo de investigar, podremos facilitarle el



aprendizaje. En este sentido, algunas intervenciones subjetivantes, a mi entender, tendrían que ver (esto con todos los niños) con considerarlos sujetos que pueden comprender, aunque no hablen. Y al contrario de lo que piensan algunos, que un niño que no habla no necesita que se le hable, “si igual no va a entender, entonces hay que darle imágenes en lugar de palabras”, yo considero que hay que hablar a los niños, explicando las diferentes situaciones, tengan la edad que tengan. Y muchas veces, y esto lo necesitan todos, sobre todo los más pequeños, hay que anticiparles lo que va a ocurrir. Esto es muy importante: muchos niños y niñas necesitan que se les anticipen ciertos cambios o situaciones novedosas, porque necesitan tiempo para procesarlas.

Quizás, una de las cuestiones claves para mí es no estigmatizar a un niño. Es decir, no suponer que un niño con dificultades va a tener sí o sí determinadas reacciones, que nosotros sabemos de antemano lo que va a hacer. En realidad, hay que interrogar sobre las conductas de los niños, mucho más que considerarlas siempre efecto de una “discapacidad”. Es muy importante, entonces, ubicarlo como sujeto en crecimiento y pensar que lo que le está ocurriendo se puede modificar. Los niños necesitan adultos que los consideren interlocutores válidos. La otra cosa que necesitan es que los adultos los ubiquen como parte del grupo. Si el niño siente que está existiendo para esos docentes, le devuelven a él y a sus padres una mirada esperanzada. Seguramente va a poder ligarse mejor, va a poder intentar aprender mucho más. Va a poder, justamente, armar lo que decíamos antes, un vínculo transferencial que le posibilite tomar lo que el otro le da. Todo esto si se siente existiendo para ese otro como sujeto y no como un “trastorno” o un “discapacitado” o cosas por el estilo.

Y acá tenemos que tener en cuenta algo. Yo decía que la escuela es el primer lugar de la exogamia, es ese espacio por excelencia, pero también es la vidriera en que los padres ubican a sus hijos. Los niños son mirados allí por otros y los padres también se suponen siendo juzgados. Es decir, quedan los padres expuestos a la mirada social, o lo viven así. Entonces, la mirada que la escuela devuelva de ese niño va a tener un papel muy importante en la “libidinización” y “narcisización” del mismo. Es decir, la escuela puede modificar la imagen que

los padres tienen del niño. Va a ser una nueva oportunidad en ese sentido, y a la vez, muchas veces, la única que tiene de forjar una imagen distinta. A veces es la única que tienen de forjar una imagen valorada de sí mismo. Ahora, también, puede ser una mirada estigmatizante, que determine de ahí en más la representación de hijo que esos padres armen.

En dos minutos voy a tratar de contar un ejemplo de hace unos años ya: un niño al que yo venía viendo desde los 4 años porque la escuela pidió diciendo que el niño tenía muchas dificultades, cuando tiene 5 años y está por entrar a primer grado, tengo una entrevista con la escuela. La escuela piensa que este no es un niño para esa escuela, mientras que sus hermanos, sí. “No es para esta escuela, tendría que ir a una escuela especial”, dicen. El niño presentaba ciertas dificultades, pero lo que apareció en esa entrevista era que los docentes comparaban todo el tiempo sus producciones con otras. Me mostraban un dibujo de él y el de otros niños. Pero me mostraban dibujos de niños que dibujaban muchísimo con 5 años, y él que no. O decían ciertas cosas como “Corre por el aula como un avioncito”, y yo les decía “Bueno, si corre por el aula como un avión está jugando, entonces habría que ver qué se hace con eso”. “No, no, no. Corre por correr”, respondían. O sea, desestimaban lo que pudiera ser en este niño algo más creativo. Los padres deciden cambiar de escuela a todos los hijos. En esta otra escuela, la mirada pasa a ser otra desde el comienzo, pero, además, aparece una maestra de primer grado, con la cual yo tengo también una entrevista, que me dice (como hay otros niños que vienen desde antes a la escuela, desde jardín) “A mí lo que me preocupa es que él se integre, que juegue con otros en el recreo. El aprendizaje va a venir después. Este niño va a terminar primer grado sabiendo leer y escribir, pero cuándo lo haga no me importa”.

Bueno, se conjugaron varias cosas porque, yo digo, el niño se enamoró de la maestra, al estilo de la primera maestra, no quería faltar a la escuela. Y efectivamente, antes de llegar a fin de año este niño aprendió a leer y a escribir. Y es cierto que lo primero que ella hizo fue intentar que este niño se sintiera bien.

Fíjense cómo dos miradas muy diferentes, daban recursos muy diferentes y consecuencias muy diferentes. Era el mismo niño. Pero seguramente ya no era el mismo niño porque en ese vínculo algo se había transformado.



Entonces, muchas veces, las escuelas plantean un diagnóstico del niño. En realidad, eso no se puede hacer. La escuela puede hacer diagnóstico pedagógico, pero no psicopatológico. Y eso que no es un diagnóstico, que son etiquetas y sellos, traspasan las paredes de la escuela para marcar la vida de un niño.

También, muchas veces, los padres atribuyen a la escuela las dificultades del niño. Y a veces la escuela atribuye a la familia las dificultades del niño. Finalmente, esto no solo impide el armado de una red conjunta para pensar juntos las dificultades y los movimientos que lo podrían ayudar, sino que impide revisar las propias prácticas, de escuelas y de familias.

Y además tiene consecuencias en el niño, porque siente que no hay palabra que lo sostenga, en tanto desde ambas instituciones la palabra de la otra es cuestionada. Ahora, si el aprendizaje se hace en transferencia, ¿cómo puede un niño investir a sus docentes si estos están en pelea con sus padres?

De la misma manera suele suceder que, instalada esta situación, hay un momento en que de los dos lados se pone la mirada sobre el niño, pero con la idea de que es él quien presenta “trastornos”. El niño queda ahí etiquetado, estigmatizado y, muchas veces, medicalizado. El tema acá es que deja de tener un lugar de sujeto digno de tener intercambio simbólico con los otros.

Y en lugar de pensarlo como un ser en crecimiento y cambio permanente (esto lo tenemos que tener muy claro: niñas, niños y adolescentes son sujetos que están en crecimiento permanente, cambian todo el tiempo) el niño pasa a ser un objeto de observación, por un lado y, por otro lado, aparece la idea de que se le pueden implementar técnicas especiales. Y ahí se pierde al niño.

Andruetto también cita a otro maestro y poeta, Urretabyzcaya, que frente a la pregunta ¿qué tiene que tener un maestro para ser un buen maestro, un gran maestro? contesta:



“Tiene que creer contra toda lógica que ese chico que está ahí va a poder”. Es decir, la escuela puede sellar un destino y, a su vez, puede abrir la puerta a nuevos destinos.

Algo que me parece muy interesante, si toman la novela de *El primer hombre* de Albert Camus (2009), ese libro en gran medida autobiográfico (fue el último que escribió, es más se murió antes de publicarlo), relata que él venía de Argelia, de un lugar muy humilde, el padre había muerto en la guerra, bueno, toda una situación muy difícil, y que estudiar era algo impensable en el núcleo familiar. Supuestamente tenía que salir a trabajar. En una familia donde la abuela tenía un papel fundamental y la madre, digamos, era muy sumisa, a pesar de la negativa de la abuela. Un profesor que lo viene siguiendo y se da cuenta de todas las posibilidades, convence a la madre que deje seguir estudiando a ese niño. Camus reconoce a ese profesor (a mi entender *El primer hombre* tiene que ver con este profesor) como el que le dio las herramientas y le forjó un camino diferente. Es decir, probablemente sin ese profesor, nosotros actualmente no tendríamos para leer libros como *La peste*, y tantos otros. Así, muchos docentes cambian destinos.

Entonces, considero que la clave, para ir terminando es, sobre todo, sostener redes y que familias y escuelas puedan armar lazos solidarios de acompañamiento y cuidado de niñas, niños y adolescentes, que toleren las diferencias y que puedan compartir dudas, temores, pero también esperanzas. Que además puedan pensarlos como sujetos en transformación con posibilidades abiertas.

Que la escuela funcione como equipo, que haya espacio para compartir experiencias y saberes, espacios en los que se pueda creer en la tarea docente como posibilitadora y en que se puedan crear resoluciones novedosas a las dificultades. Es decir, armar redes entre padres, maestros y profesionales es fundamental para que el niño pueda desplegar sus posibilidades. Y a la vez, si la escuela es un lugar de transmisión de esperanzas, si ayuda a forjar un futuro abierto para todos los niños, habrá cumplido su cometido.

Bueno, y ahora dejo abierto para las preguntas.

PREGUNTA:

1) ¿Cuáles serían, qué características tendrían los dispositivos de abordaje a partir de una mirada del cuidado, despatologizante, que la escuela clásica no puede inventar?

RESPUESTA:

B.J: Bueno, yo puedo decir algo, pero creo que son de las cosas que hay que construir colectivamente en realidad y posiblemente en cada escuela.

Yo recién pensaba, que ciertas cuestiones como rígidas en cuanto a cuánto hay que enseñar y en relación a las evaluaciones, etc., es cierto que son injustas con los niños y adolescentes, pero también son injustas con los docentes. Porque me parece que a veces, no solo los niños y adolescentes se sienten forzados, sino también los docentes a tener que cumplir con determinados mandatos que terminan siendo mandatos absolutamente mortíferos. Mortíferos en el sentido de que quiebran la creatividad, que no dejan que ciertas cuestiones se desplieguen. Es decir, muchas veces no solo los niños se tienen que revelar ante ciertas cosas, sino que los docentes a veces tienen que poder poner en juego capacidades creativas que a veces no coinciden con lo que supuestamente está pautado. Hay muchas veces que desde los ministerios de educación se dice “bueno, no importa, no tienen que ceñirse totalmente a los programas”, y sin embargo sigue el mandato interno y el mandato dentro de las escuelas de ceñirse dentro de los programas, de completar el programa. Y vuelvo a insistir en que ésta no es la cuestión.

En relación a la pregunta, una de las cuestiones que me parecen importantes, tomando el tema tan famoso de la inclusión, es ¿cómo pensar esto de la inclusión? Porque la inclusión no tendría que ver con hacer algo diferente con ese niño sino como poder incluir a todos, en consignas, en modalidades, en ideas que abarque también a ese niño con las características particulares que pueda tener. Pero además ir dándose cuenta de cuáles son las posibilidades y lo que cada uno puede y cómo esto se entrama con las condiciones y posibilidades que otro

puede. Por eso creo que es muy importante esto de ayudarlos a pensar, a los niños también, grupalmente, a funcionar como equipo, en el sentido de cómo uno puede ayudar a otro en algo.

Les cuento de una pacientita mía que ahora ya no es más paciente. Había venido con muchas dificultades. No se sabía si iba a poder entrar a primer grado. Una niña muy pasiva, que podía hablar, pero no hablaba en clase, y quedaba totalmente pasivizada frente a todo. Bueno, la idea de todos era que esta niña no iba a poder y en realidad ella estaba instalada en esa posición. Cuando voy trabajando esto con los padres, con la escuela, que era muy abierta verdaderamente, y con la niña misma, vamos haciendo movimientos para sacarla de tanta pasividad. Un día la niña viene después de un tiempo y me dice “Beatriz yo no soy muy buena en matemáticas, pero si soy buena en lengua y soy más buena en expresión corporal y danza”. Bueno, yo pensé esto es fantástico, porque cambiaron la mirada sobre ella y ella pudo cambiar la mirada sobre ella misma. Y a partir de eso pudo ella funcionar de otra manera y también largarse a aprender de otra manera. Porque cuando yo la conocí ella decía “no puedo, no puedo, no puedo”, pero era lo que le venían transmitiendo.

En relación a cómo salirse de la escuela tradicional, por ahí tenga algo que ver con esta cuestión de que lo que cada uno pueda aportar en clase sea valorado. Les cuento sobre otro niño que empezó a hablar muy tarde. Hizo permanencia en sala de 5, tampoco se sabía si iba a poder cursar la escuela. Él venía de un colegio bilingüe muy difícil y por diferentes motivos no encontraban otra escuela para cambiarlo... Bueno finalmente sigue en esa escuela y en realidad todos (los padres, los directores y yo misma) pensábamos que no haga el bilingüismo. Que vaya solo a la mañana. El niño teniendo 7 años en ese momento, se plantó y me dijo “yo quiero ser como todos los chicos”. Y logró aprender, terminó la escuela secundaria finalmente en la escuela bilingüe. La madre me decía que el niño, como no le resultaba fácil, estudiaba sábados y domingos “y no se queja”. Y lo que yo les decía es que con todas las dificultades por ahí que había tenido de conexión con otros, los escándalos que había armado en la escuela, con el salir de la clase corriendo, con todas esas cosas que después fueron cambiando, a pesar

de eso, este niño tenía una cualidad que poca gente tiene: que era un tesón increíble. O sea, es alguien que cuando desea algo, quiere algo, lo termina logrando porque hace un esfuerzo enorme y lo puede hacer y está contento de hacerlo. No es solo que se sacrifica, puede seguir un derrotero y eso también es algo que implica una capacidad increíble y esto también hay que valorarlo.

Otro ejemplo se me ocurre de un niño que también tardó mucho en hablar pero que todo el mundo lo ama. En la escuela dicen que sin él la escuela sería otra porque es gracioso, porque es divertido, porque es amoroso. Y yo también les decía a los padres que eso es una capacidad importante. Si uno se hace querer por todo el mundo esto también ayuda en la vida, no hay que ser un genio en las matemáticas para que a uno le vaya bien.

Es decir, me parece que podemos pensar en cada uno desde las posibilidades (y también desde las dificultades para ayudarlo), pero fundamentalmente pensando en lo que tiene. Si nosotros lo ubicamos desde un lugar de “que hace todo mal”, o como una vez me dijo una maestra “no puedo decir nada bueno de ese niño”... todos los niños tienen muchas cosas buenas para decir, es imposible no poder decir algo bueno de un niño.

Por lo tanto, creo que tenemos que revisar en conjunto nuestras prácticas e intentar transmitir cómo funcionamos en conjunto al grupo escolar. Es muy probable que tengamos que ir inventando de a poco otra escuela. Yo no tengo la receta de una escuela, pero ha cambiado todo mucho. Y lo que es seguro porque la pandemia lo demostró, es que no es ponernos con más máquinas.

Es decir, las máquinas nos sirven, nos han servido mucho, pero los niños necesitan (los adultos también, pero los niños mucho más) el contacto con otros, necesitan los recreos, necesitan poder jugar, necesitan que en la escuela se respire un buen clima afectivo, porque nadie puede pensar si está en una situación de hostilidad, si alguien se siente perseguido, se siente mal. Si piensa que todo el tiempo lo critican es difícil poder pensar, exponer lo que a uno le pasa. La escuela tiene que ser un espacio de la exogamia donde se sientan en confianza

y que sientan que hay adultos que los tienen en cuenta. Es decir, todos los niños necesitan ser mirados, escuchados y todos los niños también tienen algo para transmitir a los otros. No solo pueden ser ayudados, sino que también ellos pueden ayudar.

PREGUNTA:

2) Es indiscutible que el lugar de los niños y de las niñas es la escuela. Quería pedirte si podés ampliar un poco sobre esto de la escuela, institución educativa, como creadora de futuros ciudadanos, esto de poder transmitir, enseñar, a sostener el desborde de otros, que es algo que nos pasa a todos los adultos también en la cotidianidad.

RESPUESTA:

B.J: A mí me parece que esto es fundamental. Les voy a poner un ejemplo de una escuela en Galicia, que es una escuela muy particular, en donde había un niño efectivamente autista. Y un día, estábamos allí, y vienen muchos niños corriendo y dicen “fulanito dijo tarta y señaló donde estaba la tarta (que estaba adentro de un armario)”. Los chicos venían contentos a contar eso, como que se habían dado cuenta de que en este niño era un paso importante que nombrase y hablase de algo que para colmo no estaba a la vista. Entonces yo estaba con la directora y ella abrió el armario y le dio un pedazo de la tarta. No se dio a todos los niños, pero mi sorpresa era que todos estaban muy contentos con la situación, como si, el que él hubiese avanzado era algo que todos podían valorar y como que era un logro de todos.

Esta escuela planteaba todo el tiempo que cada uno de nosotros es parte de un grupo y el grupo nos hace a nosotros y nosotros hacemos al grupo. A mí me pareció súper interesante porque ahí se aprende a ser ciudadano. Ahí se aprende a valorar los esfuerzos y los logros del otro, ahí se aprende a colaborar, a ayudar con otros. Cosa que es básica, que tiene que ver con esto del cuidado colectivo.

Un paciente mío pudo pasar de situaciones disruptivas en la escuela donde empezaba a los gritos, pegaba, tiraba cosas, etc., a hacer un movimiento que fue muy interesante y que claramente la docente posibilitó. Porque empezó a darse cuenta que cuando algo lo ponía furioso (y él me lo contó después en sesión) él pedía ir al baño y se largaba a llorar ahí, pero nadie lo veía. Entonces si la maestra le hubiese dicho “no, no es momento para ir al baño” era peor. Entonces se trata de poder entender que tenemos momentos distintos, que hay cosas que son más importantes. Porque yo creo que también para los otros chicos ver que un adulto no se asusta y no se desborda frente a otro desbordado es clave. Por eso insisto en todo esto: enseñarles a los niños a que puedan escuchar a todos, a que ellos puedan reconocer las diferencias, a que puedan esperar al otro. Por eso traigo lo de Edgar Morin cuando dice que “hay que enseñar la complejidad del ser humano”, porque somos todos seres complejos

BIBLIOGRAFÍA:

- Andruetto, María Teresa (2021): *Extraño oficio* – Penguin Random House.
- Camus, Albert (2009) *El primer hombre*. México. Tusquets Editores.
- Domenech Francesch, Joan (2009) *Elogio de la educación lenta*. Barcelona. Edit Graó
- Lungo, M. (2020) Relatos desobedientes. En Untoiglich G y Szyber G. *Las promesas incumplidas de la inclusión*. Bs As. Noveduc.
- Meirieu, Philippe (1999). *Des enfants et des hommes*. París. ESF éditeur.
- Morin, Edgar (1994). *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Ed. Paidós.

TRABAJO CON LAS ESCUELAS

*“De la inclusión a las convivencias
en el marco de la dimensión afectiva”*

Introducción

“De la inclusión a las convivencias en el marco de la dimensión afectiva”

El trabajo llamado **“De la inclusión a las convivencias en el marco de la dimensión afectiva”**, se dio entre distintos actores de la comunidad educativa: equipos directivos, tutores, docentes y estudiantes. En el mismo participaron 300 escuelas de todo el territorio provincial: 150 de la modalidad especial y 150 escuelas secundarias. Dichos encuentros fueron coordinados por 6 equipos regionales, cada uno conformado por 3 profesionales provenientes de distintas disciplinas y experiencias de trabajo vinculadas a la salud, la educación y el campo de lo comunitario y lo social.

En los encuentros se tendió a visibilizar y analizar las problemáticas vinculadas a la convivencia escolar, los procesos de las prácticas implementadas y a diseñar estrategias sistematizadas de abordaje desde una perspectiva institucional del cuidado, con el objetivo de avanzar en la construcción de convivencias plurales y democráticas, considerando a estas líneas de trabajo como sostén, garantía y potenciación de trayectorias continuas y completas de todos y todas las estudiantes en los niveles obligatorios de la educación. Dichos encuentros estuvieron atravesados y en diálogo permanente con el contenido y el enfoque de la ESI.

Este espacio de trabajo ha sido la continuidad de la labor realizada durante el año 2021 con las escuelas de la modalidad especial, denominado **“Procesos de escolarización y producción de subjetividad” (PEPS)**. En el mismo, junto a equipos directivos y equipos interdisciplinarios, pensamos cuáles son las implicancias, los efectos, en la producción subjetiva de todos los alumnos, al transitar su escolaridad en un espacio común y plural. Compartimos acerca de las condiciones institucionales y grupales que acompañan el proceso de escolarización en su complejidad.

De allí se desprendió el trabajo mancomunado entre la modalidad especial y el nivel secundario, que se llevó a cabo durante el año 2022 en todo el territorio provincial, donde se hizo lugar a la convivencia como objeto de trabajo, en tanto una dimensión fundamental de la enseñanza y del aprendizaje. Allí nos vimos compartiendo, relatando experiencias de cada escuela, haciendo un

fuerte trabajo democrático del convivir, construyendo un ejercicio responsable en otros sentidos, frente a los nuevos retos que proponen cambiar el ideal de escuela; de allí que nos encontramos trazando líneas de acciones concretas centradas en la experiencia de la escuela como un mismo espacio habitable por todos y todas, en ese territorio simbólico de los vínculos, con todas las diversidades, albergando las singularidades en la cultura educativa, que sin lugar a dudas, es construida colectivamente.

El viraje de empezar a trabajar en el año 2022, desde el cruce entre las escuelas de nivel secundario y de la modalidad especial, nos permitió avanzar sobre la búsqueda de conformación de un piso de sentido que se reafirma desde el título del proyecto y que ubica el pasaje a otro tipo de lógica: de la inclusión a las convivencias en el marco de la dimensión afectiva. En ese sentido, en el tránsito desde la inclusión hacia las convivencias aparece la búsqueda de subrayar una dimensión ética en la escuela: *“Que la distancia pedagógica no se transforme en una distancia humana”*; entonces el desafío constante es la producción y construcción de lo común entre las diversidades que habitan el espacio escolar, es decir el espacio social más importante por el que atraviesan nuestras infancias y adolescencias.

A continuación compartimos 3 escritos, los cuales fueron producidos por los profesionales que estuvieron a cargo de la coordinación de los encuentros en las escuelas: 1. Avatares, obstáculos y líneas de trabajo posibles en el pasaje de la inclusión a las convivencias; 2. Una escuela habitada desde la palabra. Participación y convivencia escolar en tiempos de crisis; 3. La cope es escape.

Coordinación General: Adriana Díaz, Patricia Kaufmann y Damián Pulizzi.

Colaboradoras: Cintia Bermani, Virginia De Agostini y Silvia Rossi.

Equipos de coordinación de los encuentros: T.S. Sabrina Bernal, Ps. Daniela Bront, Ps. Camila Cabral, Fgo Hugo Espíndola, Ps. Hernán Etchebarne, Prof. Fernanda Frangella, Ps. Julio García, Ps. Ailin Libera Medina, Psicomotricista Carolina Menapace, T.S. Eliana Merlo, Antrop. Gianina Moises, Psicp. Rafael Molina, T. S. Soledad Morlachi, Fga. Sofía Racanati, Ps. José Santucho, Prof. Jorgelina Sosa, Ps. Ignacio Vaccaro, Ps. Bruno Vargas.

Subsecretaría de Nivel Secundario- Dirección Provincial de Educación Especial.

Ministerio de Educación de Santa Fe.

AVATARES, OBSTÁCULOS
Y LÍNEAS DE TRABAJO POSIBLES
EN EL PASAJE DE LA INCLUSIÓN A LAS CONVIVENCIAS

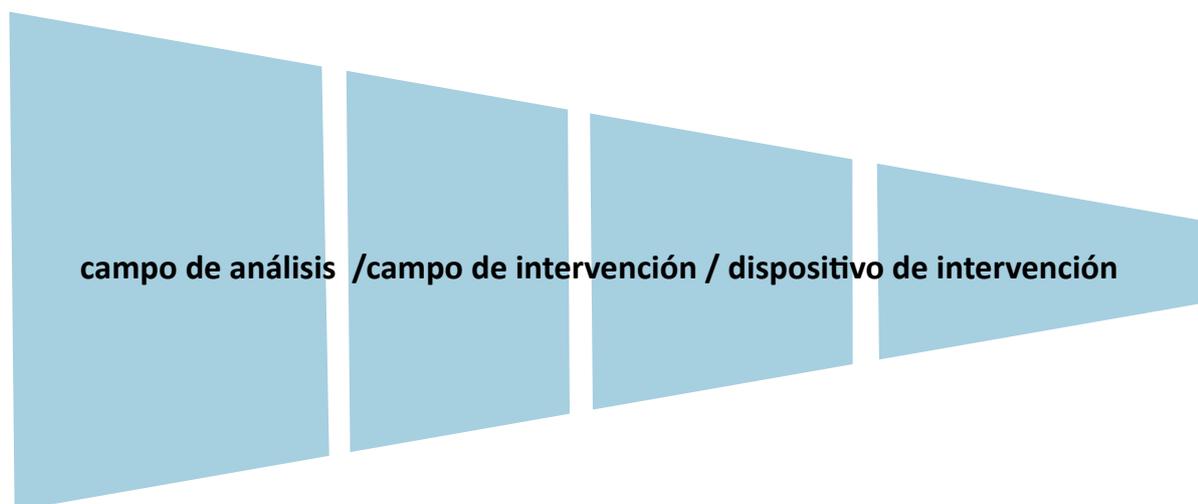
Ps. Julio García, Fga Sofía Racanati, Ps. José Santucho.

Avatares de la noción diagnóstica

El trabajo se conformó como, entendemos, debe considerarse todo abordaje con la numerosidad social (Ulloa, 2012), es decir, partiendo desde un diagnóstico situado, a la manera de una espiral que surja de las percepciones y los decires de los actores que a diario habitan la escuela. Desde allí, en un segundo momento, conformar núcleos problemáticos que nos permitieran pensar y recortar abordajes posibles. Y, en esa dirección, subrayar los trabajos que se venían realizando en las escuelas y que no necesariamente estaban sistematizados como formando parte de la agenda institucional. La posibilidad de que las escuelas se escuchen entre sí las experiencias locales que venían y vienen desarrollando, ha funcionado a la manera de un gran potenciador para buscar replicar con las especificidades de cada caso, prácticas en la dirección propuesta desde el título.

Pensar el trabajo en esos tres momentos y en continuidad con lo desarrollado el pasado año, nos permitió también no sólo conformar un mapa resistencial (conformado particularmente por lo trabajado en 2021) sino también un mapa de las potencias de las instituciones, para que, desde allí se pueda conformar el ya referido trabajo sobre “lo posible”.

Entre el primer momento de recolección de “los decires” y el segundo momento de “construcción de ejes problemáticos” y de “la propuesta de abordaje” podemos pensar, a la manera de un cono recostado, el pasaje por tres registros:



El recorte de trabajo sobre lo posible, a la vez que tiene una operatividad que parte de un abordaje en situación, permite avanzar en la difuminación de aquel “peso muerto” que se genera en todo abordaje institucional, cuando aparece la visibilización de las problemáticas presentes, como “imposibles de abordar”. Esa aparente imposibilidad tiene repercusiones sobre el horizonte que cada institución puede darse a sí misma, generalmente impotenciando a todo posible abordaje.

Esa impotenciación viene, en repetidas ocasiones, acompañada de una desimplicación y una espera de soluciones que no provengan de los márgenes que abre el trabajo cotidiano, sino de un estamento superior; corrimiento que termina por difuminar las posibilidades de cualquier abordaje a la vez que anquilosa en certezas diagnósticas, el supuesto origen de todos los “problemas” que aquejan a la institución.



A la vez, la ubicación de esos problemas con insistencia en la escuela, en esos aparentes diagnósticos preformateados con los que nos encontrábamos y que operaban como etiquetamiento de las problemáticas, colocaban al problema siempre afuera, haciendo entrar en su lectura, operatorias que pretendían situar “condiciones ideales”, lo que en repetidas ocasiones fortalecía la mirada imposibilitante, a la manera de una tautología. Para el abordaje de esto último, lo que buscamos fue por un lado abordarlo a través de la historización y por otro, a través de la diferenciación en distintos niveles en los que se agencia toda conflictiva.

En esa misma dirección, como un revés del significante, hemos visualizado en algunos casos, que el diagnóstico ha aparecido de parte de los estudiantes, como una manera de hacerse lugar, entendemos, y de conformar un sitio para que se les dirija la mirada y se registre su situación.

Así, en ocasiones, algunos centros de estudiantes han realizado encuestas en sus escuelas, en las que se dirijan las respuestas en esa dirección (interrogando “ansiedades”, “depresiones” o “idearios suicidas” en sus propias/os compañeras/os) y en otras, participaciones de estudiantes en las reuniones ubicando un aferramiento a un diagnóstico propio, como una identificación a ese intento explicativo que habilitan aquellos diagnósticos provenientes de disciplinas que proponen una psicopatologización de la vida cotidiana y que entran en franca conversación con los grandes montos de medicalización de la población.

En el dispositivo de trabajo, la apelación a conformar un diagnóstico a partir de los decires de los actores institucionales, nos permitía superar que su conformación tuviese por un lado, un eje “de repeticiones inconcientes” (cuya manifestación es un detenido ideario en el que se observan prefigurados problemas con sus correspondientes y aparentes soluciones); y, a la vez, por el modo en que se llevó adelante el trabajo, in situ, se buscó no caer en otro eje, que es el eje de lo puramente “anecdótico”.

En todo caso, el trabajo de la conformación de los “decires” se conforma por una insistencia, partir de un “aviñetamiento de lo anecdótico”.

Superar esas dos tendencias, nos puso de lleno a trabajar sobre el registro de lo diverso como un estado de situación y como una manera de conformación de una mirada dirigida hacia los resortes del funcionamiento institucional, a la vez que centró el trabajo en la apuesta a que los actores se encuentren en los espacios comunes.

Fue entonces, desde esos espacios, desde repensar a lo común como conformado por lo diverso, que se buscó interrogar la naturalización de lo segregativo que se esconde en las inercias de funcionamientos y organizaciones.

El trabajo en general y el dispositivo en particular, han tendido a visibilizar los límites de la institución escolar, no donde los saberes específicos tienden a ubicar sus bordes, sino en los efectos que tienen hacia el campo, las propias operaciones discursivas de los saberes que las conforman.

Así, la simple pregunta ¿qué escuela queremos? a la vez que repiensa las condiciones de aprender/enseñar, abre nuevos horizontes de expectativa y sostiene la pregunta por qué escuela tenemos y qué subjetividad produce la escuela que tenemos.

Resistencia y obstáculos

En el trabajo, algunos de estos elementos funcionaron como una forma de “resistencia de trabajo”. De lo dicho se desprenden, a nuestro modo de ver, dos maneras de pensar lo resistencial: una más a la manera freudiana, es decir, como un obstáculo que, avizorada y compartida la percepción de que ello ocurre y se nos presenta, se tiene que poner a trabajar. Y otra, podríamos pensar más cercana a ciertos rasgos foucaultianos, que no sólo es pensada como un aparente “contrapoder”, sino que (y esto es lo que queremos resaltar) tiene incidencia en cómo se miran y vinculan los actores entre sí, cómo se relacionan con la escuela y que, por ello, tiene rasgos casi identitarios. En dicha operatoria, en la que se definen y dibujan los límites de “lo propio” a partir de la diferencia con “lo otro”, terminan por fortalecerse rudimentos defensivos que se terminan contraponiendo a toda pretensión de interrogación de los alcances de las prácticas institucionales.



De ese panorama han surgido, de parte de algunos actores institucionales, lecturas de este proceso de dos años de trabajo, como si se montara sobre una exigencia de “un plus de trabajo” y no como una dinámica que, a través de distintos dispositivos, buscara repensar la propia práctica en un campo educativo que se reconfigura constantemente. En ocasiones también han aparecido, lo que hemos ubicado como “decires quejosos” que se abrochan a los “pensamientos resistenciales”.

En ese sentido, entre otras cosas, tendemos a pensar que si la perspectiva de la inclusión certifica que hay un Derecho vulnerado, entonces el enfoque de la convivencia en la diversidad abre un nuevo horizonte de expectativas. Que en el título del trabajo ambas vayan juntas pero marcando un movimiento, no hace sino tensionar esa diferencia de punto de vista y tratamiento.

Toda institución tiene sus funciones “primordializadas” o -como ubica Lourau (1970)- “funciones oficialmente privilegiadas”, pero que más allá de eso, la dimensión institucional se constituye también de aquellas otras funciones que quedan lateralizadas e invisibilizadas por aquella primordialización. Sin introducir esos elementos en el análisis, sin sacarlo de lo tácito en la lectura y la intervención, seguramente terminarán incidiendo en los devenires y malestares, pero sin ser reconocidas como tales, a la manera de una influencia silenciosa arrojada al campo de lo que no se inscribe y que sin embargo, se permea en la resultante total.

Otra pregunta que pusimos a trabajar en el desarrollo de nuestra labor es aquella que se vincula con cómo abordar la dimensión convivencial diversa desde lo afectivo/social y desde lo pedagógico/curricular, sin que lo primero quede recortado a la población estudiantil y lo segundo a la población de gestión y docencia; sino que precisamente todos los actores puedan interrogar la totalidad de los registros.

En el transcurrir del dispositivo, tener presente esa tensión nos permitió abordarla y ponerla en claro cuando algunos decires de los actores iban en esa dirección, es decir, que planteaban que los problemas afectivos correspondían solamente al estamento estudiantil.

En ese sentido, luego de intervenciones que buscaban romper esos esquematismos, comenzaron a aparecer voces que ubicaban las problemáticas afectivas entre docentes o

directivos y cómo eso repercutía en el desarrollo de una clase, en la dinámica grupal de la misma o en la posibilidad de apropiación de saberes por parte de los actores. Esa interrupción del curso de algunas ideas prefijadas, en principio se presentaron como obstáculos, pero con el correr del trabajo han permitido la emergencia de espacios impensados, que habilitaron recorridos novedosos.

Sostener una dirección de trabajo que sea con los estudiantes y no para los estudiantes, fue también un recurso que nos permitió ubicar otra modalidad de abordaje que permitiera reconfigurar la gran segmentariedad que operaba en las escuelas. Apuntar a esa marcación simple, posibilitó un golpe de sentido tendiente a transversalizar las prácticas, las reflexiones y los abordajes, a la vez que permitió desplegar la chance de volver a pensar a la escuela como un lugar propio y sortear cierta extranjería que se desprende de aquellas dinámicas más automatizadas e irreflexivas que, en ocasiones, habitan en las organizaciones.

Otro elemento que se presentaba como un obstáculo al trabajo fue la apelación a una lógica causalista, vinculada a esos decires y lecturas que se planteaban como imposibilitantes, pero que en franjas esporádicas del trabajo, esas apelaciones a una lógica causa-efecto se anudaban a la certeza de una necesidad de abordaje de un saber disciplinar a la manera de un llamado a un “especialista”.

De esa manera, frente a emergentes ligados a cuestiones ligadas a la dimensión afectiva, parecía que nada podía hacerse sino a través de una intervención de un profesional conector de ese registro afectivo, que indique qué cosas hacer.

El pasaje de la “inmovilidad” a la “receta” fue una insistencia en algunos encuentros, que buscamos interrogar, mediante la apelación a los cuidados colectivos de la salud mental. Porque si pensamos que el campo educativo es un espacio abordado por diferentes discursos disciplinares, se desprende de ello, en ocasiones, la idea de que no podría haber abordaje posible colectivo, sino desde un saber específico. Ese pensamiento recorta las potencialidades de un sinnúmero de acciones que son factibles de llevar a cabo y que son, además, portadoras de



grandes efectos hacia adentro de la institución. Lo más llamativo es que, en algunos casos en que esas prácticas de cuidado colectivo de la Salud Mental se venían llevando a cabo, era difícil de observar para los mismos actores, los efectos saludables que tenían en el funcionamiento institucional.

El porvenir de una ilusión

De los encuentros, a partir de la buena recepción que tuvo el trabajo y particularmente la propuesta de la conformación de un dispositivo de intervención a la manera de un “Consejo de convivencia”, ha surgido la solicitud de que podamos monitorear esos trabajos, esas dinámicas, también a la manera de una terceridad que permita cuidar ese dispositivo. Eso nos pareció un registro importante y a resaltar, en virtud de que como equipo hemos visualizado que, si bien los efectos del trabajo han tenido sus frutos, es complejo desarmar un modo de funcionamiento verticalista y piramidal que habita en el funcionamiento organizacional y que, a la vez, está anclado y sostenido en las prácticas de los trabajadores que conforman la escuela.

Por otro lado, la perspectiva de lo posible nos ha llevado a acortar la población con la que trabajamos. La intención propuesta fue la de replicar las experiencias a los demás actores institucionales y ampliar para alcanzar a mayor cantidad de escuelas posibles.

BIBLIOGRAFÍA:

- Lourau, René (1970) *El análisis Institucional*. Amorrortu. Bs. As.
- Ulloa, Fernando. (2012) *Novela clínica psicoanalítica: historial de una práctica*. Libros del zorzal. Bs.As.

*UNA ESCUELA HABITADA DESDE LA PALABRA
PARTICIPACIÓN Y CONVIVENCIA ESCOLAR
EN TIEMPOS DE CRISIS*

Ps. Hernán Etchebarne, Prof. M.Fernanda Frangella, Prof. Jorgelina Sosa

Las reflexiones que ofrecemos a continuación recogen parte de nuestra experiencia como facilitadores/as en la línea de trabajo llamada PEPS (Procesos de Escolarización y Producción de Subjetividad), impulsada por la Dirección Provincial de Educación Especial y desarrollada durante este año junto a la Subsecretaría de Nivel Secundario a partir de la propuesta denominada “De la inclusión a las convivencias en el marco de la Dimensión Afectiva”.

Somos un equipo conformado por tres personas con diversos recorridos: Hernán, psicólogo con amplia experiencia en el trabajo dentro de la modalidad de educación especial; Jorgelina, docente y directora de jardín de infantes; y Fernanda, docente de Filosofía en el nivel medio y superior. Desde diferentes lugares, a cada una/o nos ha atravesado la problemática en la que se basó esta propuesta, y esa variedad de miradas resultó enriquecer la construcción de nuestras intervenciones en los talleres.

El dispositivo implementado constó de 3 encuentros que se desarrollaron a lo largo del año con grupos de instituciones establecidos, en los cuales había escuelas de nivel secundario y escuelas de la modalidad especial; de gestión pública, tanto oficial como privada. De los encuentros participaron referentes por escuela de los distintos estamentos: docentes, directivos, tutores-facilitadores de la convivencia, estudiantes; como así también equipos de supervisión de nivel y de la modalidad especial.

Nuestra área de trabajo se situó en la Región IV, abarcando las localidades de Santa Fe, Santo Tomé, Gálvez, San Justo, Nelson, Recreo, Laguna Paiva, San Carlos. La dinámica de trabajo estuvo orientada a: 1) identificar problemáticas vinculadas a las convivencias para la construcción de un diagnóstico de situación, 2) la presentación y discusión de un enfoque posible para su abordaje, 3) la reflexión y propuesta de acciones tendientes a ofrecer respuestas a estas problemáticas y 4) la socialización de experiencias entre instituciones y su valoración en los términos del encuadre de trabajo. A través del plenario o el trabajo en subgrupos, se buscó propiciar el debate y el intercambio de todas/os.

La participación y sus implicancias en los procesos de producción de subjetividad

Uno de los ejes de trabajo en los que se basó el dispositivo fue la participación. Desde el momento en que se pensó convocar a todos los estamentos institucionales, incluyendo la voz de las y los jóvenes, el objetivo de fortalecer la participación democrática estuvo presente. También, porque no es posible hablar de una inclusión genuina ni de una educación emancipadora sin tener en cuenta los espacios de participación en la vida escolar, y porque ésta guarda una estrecha relación con la producción de subjetividad en sentido potenciador. ¿Qué quiere decir producir subjetividad? Quiere decir ayudar a construir la manera en que cada persona se vincula con las demás y con el mundo e interviene en él para reapropiárselo o transformarlo. La institución escuela cumple un papel muy significativo en este proceso en la vida de cada sujeto.

Asimismo, la participación, como sabemos, es la base de la vida en democracia, necesaria para que la democracia no sea una cáscara carente de sentido, sino una fuerza social viva nutrida del ejercicio activo de la palabra, la acción y el cuidado de los derechos humanos. En este sentido, ¿qué implica hablar de participación al interior de las instituciones educativas? ¿Cómo se relaciona la participación con la inclusión, y con la generación de condiciones de convivencia? ¿Qué supuestos, estructuras, imaginarios, sostienen los modelos de participación existentes en cada escuela? ¿Cómo afectan a las convivencias?

Algunas de estas preguntas fuimos planteando a lo largo del trabajo en el dispositivo. Construir una escuela participativa y abierta es una tarea nada fácil, que muchas veces despierta temores y más preguntas que respuestas. Sobre todo, cuando se abre el espacio de la participación a los y las estudiantes, ello puede interpelar y dislocar la vida escolar de maneras que no siempre se pueden anticipar.

La gran apuesta de este año fue la incorporación de las voces de las y los estudiantes. Y así como seguramente para ellas/os esta fue una experiencia nueva y desafiante, también resultó serlo para las y los adultos presentes. Porque si a participar se aprende, a escuchar a las/os jóvenes también.

Ahora bien, ¿a qué llamamos participar? Participar es disponer de oportunidades para la inserción social, es habitar un espacio activo en la toma de conciencia y en los acuerdos y decisiones que hacen a la vida en común. Esta forma de definir la participación implica muchas cosas además de “tomar parte en algo”, porque se puede tomar parte de muchas maneras que no siempre expresan una real participación. Si la escuela es un dispositivo pensado para los y las jóvenes, ¿cómo toman parte ellas y ellos en la misma? ¿Cómo se piensa la participación de las/os estudiantes con discapacidad? ¿Cómo logran apropiarse del proyecto institucional de la escuela? ¿Opinan, tienen algún lugar en la toma de decisiones, o son parte de la implementación del proyecto? ¿Se movilizan a partir de sus inquietudes, o por el contrario adquieren la pesadez de la impotencia tan característica de las formas neoliberales e individualistas de estar en el mundo? ¿Qué puede aportar la escuela en este aspecto?

La escuela moderna se fundó sobre un conjunto de asimetrías y oposiciones: adulto – infante, civilización – barbarie, maestro – alumno, capacidad /educabilidad – incapacidad / ineducabilidad, etc. En este marco, la participación de aquellas personas que no cumplían los requisitos del sujeto racional moderno quedaron excluidas de la construcción del proyecto social y sus instituciones.

Entre estas personas excluidas, se encontraban las/los jóvenes y niños/as con discapacidad. A pesar de los avances en materia de reconocimiento social y derechos para niños/as y adolescentes, el viejo modelo de la asimetría continúa presente en nosotras/os.

En los encuentros, sucedió que los/as jóvenes intervinieron con miradas profundamente críticas hacia los modos de organizar la vida institucional y practicar la enseñanza. Expresaron sentires y reflexiones que ponían en tensión los modos automáticos de hacer las cosas (por ejemplo, en cuanto a la manera de interceder los adultos en los conflictos, o el sentido de los contenidos y modos de enseñar que no despiertan motivación en el alumnado). La respuesta de los/as adultos, docentes, directivos participantes, fue de escucha y cierta perplejidad, y permitió contrastar lo que (no) sabemos de los jóvenes con lo que realmente ellos/as piensan y sienten. A veces, la palabra disruptiva era mitigada bajo la calificación de ingenua o inmadura, pero de esta forma no se terminaban de asumir cabalmente sus implicaciones. El diálogo con las/os estudiantes dejó al resto de la comunidad educativa la inquietud de que para ellas/os, la escuela también está en crisis, aunque sigue siendo oportunidad para construir refugio.

Cuando hablamos de participación, pensamos que el horizonte debe ser lograr una participación genuina, real, en la que el protagonismo sea transferido a las/os estudiantes y éstas/os puedan tomar el lugar y potenciar efectos transformadores. Por el contrario, y sobre todo cuando se piensa equivocadamente la inclusión, pueden darse modos de la participación aparente, no creadora de sentidos. Gratamente pudimos observar que en muchas escuelas se llevaban adelante procesos como el descrito al principio, donde las/os jóvenes, acompañadas/os de los adultos pero manteniendo espacios de toma de decisiones y trabajo colectivo, habían podido plantear propuestas para abordar problemas relacionados con la convivencia, la ESI, la salud mental. Talleres sobre acoso escolar realizados por los años superiores para los ciclos inferiores y otras escuelas primarias; alumnas que se habían convertido en referentes para mediar en conflictos y trabajaban a la par con las docentes facilitadoras de la convivencia en las ruedas; estudiantes de todos los años que se habían apropiado de un evento escolar que fue adquiriendo magnitudes cada vez mayores, hasta transformarse en una tradición festiva local.

Todas las propuestas compartidas a lo largo de los encuentros surgieron de las inquietudes de los/as mismos/as alumnos/as, y eso propició el compromiso con cada uno/a. En este proceso, el rol de docentes, directivos, referentes adultos es fundamental, ya que operan como guías y sostenimiento del grupo.



Dice Silvia Bleichmar (2004), que la única manera de superar la crisis educativa y social es construyendo nuevas legalidades: acuerdos que se basen no en un principio tradicionalista o autoritario, tampoco arbitrario. Hoy el sentido de la escuela tiene que ser planteado y pensado constantemente, nada puede darse por supuesto. Y esa construcción de legalidades, para que sea efectiva, debe hacerse con todas las personas involucradas, participando del proceso. Porque sólo así, en la pertenencia a una comunidad, en la garantía del cuidado personal y colectivo, en la certeza de contar con lazos que sostienen, en la maduración de una conciencia ética, puede la escuela ser un lugar donde los/as chicos/as quieran ir a aprender, a estar con otros/as. Es necesario pensar el lugar del deseo en la escuela. Y creemos que una clave para ello es la participación.

Una mirada hacia el futuro

La modernidad como tiempo histórico trató a la diferencia desde la perspectiva de la segregación, mientras que la posmodernidad, gracias a las luchas de las minorías aportó, luego de un trabajo arduo, la inclusión. La escuela secundaria requiere modificaciones profundas para desmontar los principios sobre la que fue concebida en sus orígenes, para poder de esa manera abordar las nuevas problemáticas sociales, las nuevas funciones que debe adquirir.

El paradigma de los derechos humanos nos desafía a seguir pensando cómo construir una escuela donde las diferencias no sean motivo de segregación, exclusión o un estigma. Implica repensar la propia formación y los supuestos que traemos de nuestra experiencia personal.

Los contextos fueron, son y seguirán siendo complejos, requiriendo de nuevas miradas "que hagan lugar" a los/las estudiantes en su individualidad.

La escuela como institución debe ser un espacio donde se restituya el derecho, que aloje múltiples convivencias y apueste a incluir a todos/as y cada uno/a, respetando las diferencias. Los talleres nos permitieron encontrarnos en el debate y poner en discusión nuestras prácticas diarias con estudiantes y colegas. En la circulación de las diferentes perspectivas, donde

principalmente se puso en juego la manera de alojar a estudiantes con discapacidad, brotaron problemáticas que hablaban acerca de los modos de vincularnos. Lo interesante, fue ver que había profesionales y estudiantes con las mismas inquietudes, algo estaba pasando en sintonía a cómo abordar los problemas y cuánto espacio ocupaban en la agenda institucional. En cada encuentro, cada instancia recorrida, vimos que había nuevas miradas sobre los problemas y la discapacidad. Estudiantes que se cuestionaban porque no hay mayor compromiso con lo que siente y necesita el otro para poder poner en juego sus posibilidades y potencialidades. Habilitando la pregunta ¿Qué escuela queremos? ¿Qué vamos a enseñar? ¿Cómo fortalecemos los lazos? Lejos de los conceptos que dejó la modernidad y que tan enquistados están, como la capacidad, jerarquización y clasificación que termina dejando por fuera a tantos estudiantes, aparece la disposición, la reciprocidad, la escucha y el afecto. Quizás el desafío sea educar la mirada, resignificando saberes, revisando nuestras prácticas y sobre todo sentirnos responsables de los otros, conscientes de que la escuela genera condiciones de subjetivación. Y comprendiendo que para muchos/as estudiantes quizás no haya otro espacio, quizás sea el único lugar adonde pueda ser mirado/a y escuchado/a.

Es imperioso aprender a vivir juntos, enseñar a vivir juntos en la escuela y es responsabilidad de todas/os la construcción de una sociedad más equitativa, donde ya no sea necesario hablar de inclusión. En este camino, la participación genuina y cada vez más amplia es requisito indispensable. No ya una escuela para las/os niñas/os y jóvenes, sino una escuela pensada junto con ellas/os.



BIBLIOGRAFÍA:

-Bleichmar, Silvia (2008); *Construcción de legalidades como principio educativo, en Violencia Social, violencia escolar*. Buenos Aires: Noveduc.

-Cullen, Carlos (2004); *Perfiles ético-políticos de la educación*, Buenos Aires: Paidós.

-Cullen, Carlos (1 de octubre de 2018); *Ética del cuidado y la alteridad* YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=9NujScxZW5I>

-Kaplan, Carina (19 de mayo de 2020); *La escuela como organizadora de lazo social en tiempos de pandemia*, YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=Y8EhjWPV_Cg

“LA COPE ES ESCAPE”

Ts. Eliana Merlo, Antrop. Gianina Moisés y Ps. Bruno Vargas

Para abrir este texto tomamos como punto de partida una experiencia que se lleva a cabo desde hace diez años en la Escuela N° 3127 “Don Bosco”, de la zona norte de la ciudad de Rosario. La misma fue relatada por una de las docentes que participó de los encuentros de PEPS, y a la que invitamos a compartir su relato con más profundidad en el tercer y último encuentro del ciclo 2022.

La cooperativa escolar surge hace aproximadamente diez años como iniciativa para recaudar fondos para poder conseguir una segunda merienda, ya que con la copa de leche recibida no era suficiente. A partir de la donación de una fotocopiadora, inicia un proceso en el que el centro de estudiantes junto a docentes y directivos se organizaron para trabajar colectivamente. A partir de lo recaudado en esta primera etapa, lograron, además de garantizar la segunda merienda, comprar una máquina sublimadora. En palabras de las personas protagonistas el objetivo inicial fue cumplido y sostenido, y paulatinamente esta experiencia de Cooperativa Escolar fue tornándose un espacio de construcción colectiva, posibilitador de la creación de lazos y de simbolización de malestares.

Este proceso no se dio sin resistencias por parte de algunos docentes, refiriendo a que la participación de las y los estudiantes en la cooperativa hacía que se tengan que retirar algunos minutos antes de las clases, lo cual iba en desmedro de algunos objetivos curriculares. Quienes relataron la experiencia en los encuentros de PEPS, destacaron la importancia para el sostenimiento de este proyecto de la participación conjunta entre el centro de estudiantes y el equipo directivo, justificando esto con una propuesta pedagógica democrática y colectiva en la cual el eje central es *“el trabajo para otros y no para beneficio propio”*.

La institución tuvo que atravesar el duelo por la pérdida de un alumno asesinado. Frente a esto, la cooperativa sublimó remeras con la imagen del rostro del adolescente. Esta intervención es considerada por los involucrados como un modo de visibilizar su dolor, pero luego quisieron mostrar en sus estampas algo diferente a la muerte, socializando a través de la sublimación experiencias alegres que sucedían dentro de la escuela.

Las y los estudiantes participantes de los encuentros de PEPS manifestaron que *“la cooperativa es un espacio que te hace sentir bien”, que lo sienten propio, “me hace poder socializar, no tenía amigos, no podía hablar”, “la cope es escape”*.

Recuperamos esta experiencia para ponerla en diálogo con uno de los ejes abordados y que con mayor recurrencia apareció en los encuentros: la salud mental. La mención a los padecimientos subjetivos fue una constante que no reparó en diferencias de regiones, ni de clases sociales. Situaciones de suicidios de estudiantes, trastornos alimenticios, ataques de pánico en el aula, autolesiones, consumos problemáticos y depresión fueron algunas de las problemáticas referidas, en función de las cuales, los diferentes estamentos de las escuelas, demandaron intervención de profesionales pertenecientes al campo de la psicología, dado que:

“la escuela no sabe cómo o no puede abordar estas cuestiones”, “pasa que si te pones a hablar de esos padecimientos capaz que abrís la puerta para que salga algo peor y si no sos psicólogo capaz que le terminás haciendo más daño”, “nosotros (estudiantes) queremos pedirles a ustedes (coordinación PEPS) que nos ayuden a que venga un/una psicóloga, para hablar con el curso”, “la escuela debería contratar psicólogos para que podamos hablar cuando nos sentimos solos”.

Estas expresiones son solo algunas de las menciones a esta problemática que recabamos de los encuentros, pero que nos parecen representativas de un modo de entender-concebir la salud mental, en la cual el abordaje posible, es externo y clínico. Sin embargo, desde hace décadas que planteos de este tipo vienen siendo cuestionados, dando lugar al rompimiento de la idea de que sólo por esa vía es posible intervenir en dichos padecimientos.



Stolkiner y Gómez plantean que las reformas en el campo de la salud mental dialogan con nociones provenientes del campo de la medicina social/salud colectiva, en relación fundamentalmente a la conceptualización del proceso de salud - enfermedad- cuidado, el enfoque de derechos y la perspectiva de integralidad de las prácticas (Stolkiner, A. y Gómez, S., 2012).

Nos interesa detenernos en el primero de ellos, ya que introduce una modificación sustancial en relación al cuidado “al denotar relaciones horizontales, simétricas y participativas” (Stolkiner, A. y Gómez, S. 2012: 13), poniendo en centralidad las acciones de la vida cotidiana. Esto también es expresado en la definición de la Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones N° 26657, del año 2010, en el cual en su artículo N°3 la salud mental es considerada

“(…) como un proceso determinado por componentes históricos, socioeconómicos, culturales, biológicos y psicológicos cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona”. (p. 2)

Es decir que, el abordaje de la salud mental no puede quedar circunscrito exclusivamente al campo de la Psicología ni al de lo psi, sino que involucra una multiplicidad de actores e instituciones (entre ellas la escuela) que, mediante prácticas sociales desde una perspectiva de derechos, abonan a la construcción y el cuidado colectivo de la salud mental.

En tensión a una postura que ofrece mayormente abordajes individuales y clínicos al interior de las instituciones educativas, consideramos que la preservación y mejoramiento de la salud mental se da en el encuentro con otros, por lo tanto, las respuestas a las diferentes problemáticas que aparecen en las escuelas deben ser pensadas no únicamente desde un nivel de intervención individual, y exterior, sino también desde otros niveles, como el grupal y los dispositivos de construcción colectiva. Si bien consideramos que la escuela no puede resolver muchas de las problemáticas que la afectan, si puede desempeñar un papel central en

el acompañamiento de las mismas a través del *cuidado colectivo de la salud mental* en tanto producción de lazos, simbolización de malestares, diseño e implementación de enfoques preventivos. Es en este sentido que entendemos que la experiencia mencionada ofrece una síntesis de cómo un trabajo colectivo es posible al interior de las escuelas para generar experiencias educativas significativas y abordar el cuidado de la salud mental de manera colectiva -sin que sea el objetivo explícito de su proyecto-.

Pensar en estas dimensiones es posible fundamentalmente a través de la conformación de lo grupal, en torno a tareas que tengan en cuenta los intereses y deseos de los y las estudiantes. Reconocemos a la escuela como un espacio subjetivante, nodal en la construcción del cuidado colectivo de la salud mental pensado en clave de derechos.

Recuperando la anterior cita de Stolkiner, pensamos la escuela como espacio social que no queda exento de trabajar en relación a una concepción de salud - enfermedad - cuidado, ya que en tiempos actuales se vuelve imprescindible anudar las relaciones entre salud mental y educación, para pensar una educación y convivencias democráticas y plurales.

La inclusión de la dimensión afectiva en las escuelas, en este contexto de pos pandemia, se vuelve el eje dinamizador de los procesos de aprendizaje. Por eso creemos que hay que prestarle una especial atención. Por ello ponemos en valor dicha experiencia, ya que nos permite reflexionar acerca de la constante y sistemática demanda de profesionales de la Psicología para abordar “situaciones de salud mental” al interior de las escuelas. Destacamos este aspecto, ya que, así como concebimos que la producción de problemas es comunitaria (Singer, L. 2020), también creemos que lo es la manera en que los problemas son pensados, producidos y en función de los cuales se ensayan intervenciones.

BIBLIOGRAFÍA:

-Minnicelli Mercedes (2013) *Ceremonias Mínimas. Una apuesta a la educación en la era del consumo*. Homo Sapiens, Rosario.

-Singer, Laura (2020) *Espacios, territorios y entornos de aprendizaje. Múltiples lenguajes para las infancias. Instalaciones y dispositivos lúdicos*. Ed Noveduc. Buenos Aires.

-Stolkiner, Alicia y Gómez, Sara (2012). *Conceptualizando la salud mental en las prácticas: consideraciones desde el pensamiento de la medicina social/salud colectiva latinoamericanas*. *Vertex- Revista Argentina de Psiquiatría*. CABA.

Otras Fuentes:

-Ley Nacional de Salud Mental. Nº 26657. 2010.

DIRECCIÓN PROVINCIAL
DE EDUCACIÓN ESPECIAL

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN

PROVINCIA
DE SANTA FE



ISBN 978-987-8909-46-2



9 789878 909462