

ALUMNOS Y ESCUELA: REVERSIONES POSIBLES DE UNA CONSTRUCCIÓN EN TENSIÓN

REYNOSO, Gabriela
Universidad Nacional de Córdoba

Resumen:

La escuela hoy se encuentra interpelada, pues aún no conmovida, por aquello/as niño/as que no responden a lo esperado y “hacen tambalear sus principios con su sola presencia en el aula” (Pérez de Lara, 2014, p. 47). En estos complejos escenarios, los procesos de inclusión/exclusión educativa, la pregunta por lo diferente, el lugar que la alteridad tiene o no tiene en la escuela se encuentran en el centro de la escena. Este trabajo se desarrolla en una institución de nivel primario común de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a partir de las herramientas brindadas por el diseño de investigación cualitativo. Partiendo del concepto de gramática de escolaridad (Terigi, 2011), se realiza un recorrido por los enunciados de docentes que dan cuenta del modo en que las reglas tácitas del dispositivo escolar permiten construir lugares posibles a través de la categoría alumno.

Palabras clave

alumno - escuela primaria – inclusión

El alumno se constituye como tal en una dinámica intersubjetiva

El trabajo que se presenta a continuación se realizó en el marco del Trabajo Final de la Especialización en Psicopedagogía Escolar (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba). Su elaboración requirió de herramientas de indagación, en el ámbito institucional y en los sujetos, que permitieran abordar con conocimiento especializado una intervención psicopedagógica particular. La misma se sostiene en una práctica de investigación que posibilita construir saberes para pensar la intervención educativa situada, que, en este caso, se desarrolla en una escuela de nivel primario común de jornada completa de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El enfoque metodológico corresponde al diseño cualitativo. Permite construir aproximaciones a la problemática de diagnóstico psicopedagógico planteada, siendo un

tema que remite al estudio de las interacciones institucionales y humanas, lo cual implica la captación de sentidos y significados de las prácticas desde el punto de vista de los actores institucionales involucrados en ellas.

Este trabajo comprende el inicio de la escolaridad para dos niños, Leonel y Nicolás, de 1er grado en dos períodos diferentes. En agosto de 2021, las escuelas primarias paulatinamente regresaban a la presencialidad luego del período de aislamiento preventivo social y obligatorio (ASPO) producido por la pandemia del COVID-19, que conmovió y conmocionó a la sociedad en conjunto. Y en marzo de 2022, se iniciaba un nuevo ciclo escolar en su calendario tradicional.

Interesa abordar los modos de ser escuela desde una perspectiva institucional a partir de análisis singulares, para mirar cómo las prácticas individuales y colectivas se entraman histórica y culturalmente para albergar a los sujetos en un aquí y un ahora que, a su vez, condensa largos años de vida de esta institución. En estos modos de ser escuela, en las cuales las instituciones se definen y, a su vez, delinean las subjetividades de quienes a ellas pertenecen, van tallando una trama y configurando modos particulares de ser y estar que se concretan en el día a día.

Las lecturas que se construyen a partir del entretejido teórico conceptual que se desarrolla a continuación, permiten situar la problemática a trabajar. Se propone un recorrido a partir de una selección de voces de docentes y directivos de esta escuela, en las cuales dos niños en proceso de inclusión se encuentran con obstáculos para transitar el cotidiano escolar e interpelan de algún modo la escena educativa. Pensar de qué modo lo/as docentes de esta escuela construyen representaciones que designan a los niños a través de la categoría alumno o no, orienta el análisis en términos de tensiones que habitan el cotidiano escolar cuando los niños desafían los límites de la misma.

Límites contruidos al interior del dispositivo que sitúan a un lado y el otro, lo que pertenece y lo que no. Estas escenas escolares de las cuales se recortan las voces de los actores institucionales ponen de relieve los múltiples atravesamientos que configuran el quehacer escolar que ubica en una situación problemática a quienes no son considerados destinatarios de las prácticas pedagógicas que se llevan adelante.

Este trabajo propone problematizar la categoría alumno en una escuela de nivel primario común en cuanto categoría relacional que se construye con otro/as y para otro/as. Es posible situar esta relación como una construcción histórica en la cual escuela y alumno son dos términos, roles y posiciones que se constituyen mutuamente. Si bien

existe una tendencia a cristalizar las representaciones sostenidas desde los diferentes discursos en danza y que se caracteriza, no ingenuamente, por ser una representación de alumno hegemónica, cierto es que hay alumnos diversos tanto como niños y niñas asisten a las escuelas.

Estas representaciones que podríamos caracterizar como descontextualizadas, a-históricas, absolutas, de pretensión universal abonan discursos por momentos difíciles de interpelar y conmovir. Al respecto, Filidoro menciona: “toda representación de alumno, toda representación de escuela es relativa a un tiempo histórico, a un espacio geográfico, a un contexto social y político, a una interpretación ideológica” (Filidoro, 2011, p. 2).

A continuación, se delinea un marco conceptual que pone de relieve de qué modo la categoría alumno se constituye en una dinámica intersubjetiva situada y contextualizada.

“Ese niño no es para esta escuela”. La inclusión, un asunto (incluso) incómodo

Las escuelas hoy se encuentran interpeladas, atravesadas por complejos procesos de inclusión/exclusión que se ponen de manifiesto en múltiples dimensiones. En el plano de los discursos, del hacer explícito y latente, del no-hacer, los vínculos crean tramas y, a su vez, entran a los sujetos que las habitan. Esta escuela no se encuentra ajena a ello. Algunas preguntas, interrogantes y malestares atraviesan las prácticas cotidianas, siendo preciso ampliar la perspectiva acerca de cómo se concibe lo diferente en los distintos niveles y qué representaciones circulan. Hacia allí interesa dirigir la mirada para pensar cómo, de qué modo, lo/as niño/as quedan referidos por el significante alumno o no. Es decir, de qué modo los docentes de esta escuela construyen representaciones que designan a lo/as niño/as, a través de la categoría alumno.

Los aportes de la perspectiva sociocultural de Vigotsky (1896-1934) sitúan el desarrollo del sujeto en un continuum con el medio social y material donde se encuentra, construyendo una mirada histórica y situacional de los acontecimientos que posibilita una visión dinámica de los mismos. Aquello que hoy es de un modo, puede ser otro. Relación indisoluble entre el sujeto y el entorno, entre el/la niño/a y el contexto escolar que supone una “relación mutuamente constitutiva” (Wells, 2001 como se citó en Aizencang y Bendersky, 2013, p. 31).

En los intercambios con docentes y directivos durante el período agosto-noviembre de 2021, la principal problemática que se explicita se sitúa en primer ciclo, específicamente en 1er grado. Una frase reitera en voces de diversos actores: “Ese niño

no es para acá”, haciendo referencia a un niño que se encuentra en proceso de inclusión. Enunciado de alta impronta performativa que atraviesa los discursos que alrededor de las infancias se construyen cuando estos no logran quedar referidos al significativo alumno tal y como esa escuela lo está pensando. Las problemáticas que subyacen se encuentran en relación a la pertinencia de que ese niño continúe su escolaridad en una escuela primaria común o se solicite un pase a la modalidad de educación especial. Se sitúan ciertos prerrequisitos referidos al rol de alumno asociados a las condiciones individuales de los sujetos, quienes, por algún motivo según el discurso normativo, no reúnen los requisitos para permanecer en la escuela común o regular.

A esta escuela, docentes y directivos la caracterizan como una *escuela muy abierta*. Se refieren cuestiones edilicias como un obstáculo para el desempeño de autonomía en un niño que presenta dificultades para interiorizar las pautas vinculadas a las modalidades para transitar los distintos tiempos y espacios institucionales, así como para desplazarse en ella. El adjetivo de escuela *muy abierta* bien podría considerarse como abierta a la escucha, al intercambio, a la construcción de espacios en donde convergen diversidades de niños y sus singulares trayectorias educativas. Sin embargo, esta cualidad se emplea casi como una paradoja en un sentido diametralmente opuesto al ser abierta, amplía en términos edilicios, ya que no todo/a niño/a puede habitarla.

Esta situación que se enuncia como problemática, se reitera en la institución al año siguiente. Un niño que se encuentra iniciando la escuela primaria que posee baja visión, se constituye en una situación excepcional que relanza nuevamente la pregunta acerca de la pertinencia o no de esta escuela. La mirada de la institución acerca de las diferencias que plantean en relación a lo/as estudiantes con alguna situación particular parecen constituirse en una situación ordinaria y *no extraordinaria* en la dinámica institucional.

En los intercambios con las docentes, se deja entrever una tensión acerca del futuro de la escolaridad de los niños. El debate acerca de la inclusión/exclusión de la escuela común atraviesa las aulas, los recreos y los distintos espacios de reunión e intercambio de docentes y directivos. Es un debate que, por las características que asumió, queda restringido a las posibilidades de cada niño particular como si fuera posible pensar sus aprendizajes por fuera del entramado en el cual suceden. Docentes y directivos tensionan sus prácticas entre aquello que pueden ofertarles a los niños en proceso de inclusión y el borde que constituye esa pregunta acerca de si esta escuela es o no la adecuada.

Al hacer referencias a procesos de inclusión educativa, es preciso ubicarlo en el binomio inclusión/exclusión, aludiendo que, si se habla de inclusión es porque se está produciendo en un marco de exclusión social que resulta sumamente complejo. Moyetta y Jakob refieren que la inclusión es una problemática que excede los límites de nuestro país, siendo posible situarlo en Latinoamérica como un asunto vinculado a la historia misma de la escuela. “Un sistema escolar que en sus orígenes fue configurando la lógica de la exclusión de aquellos que por su pertenencia social o por condiciones individuales no reúnen los requisitos para ingresar y permanecer en la escuela” (Moyetta y Jakob, 2015, p. 193).

Duschatsky y Skliar (2000), mencionan que los discursos de la modernidad se constituyeron a partir de una lógica binaria que denominó de distintos modos el componente negativo: marginal, deficiente, loco, extranjero, homosexual. Oposiciones binarias que sugieren (y establecen): “el privilegio del primer término y el otro, secundario de esa dependencia jerárquica, no existe fuera del primero sino dentro de él, como imagen velada, como su inversión negativa” (Duschatsky y Skliar, 2000, p. 36).

Esta lógica condensa estereotipos a los cuales subyacen relaciones de opresión y dominación; el otro diferente funciona como depositario de males, como portador de fallas sociales y, en definitiva, no es más que un modo de licuar la heterogeneidad constitutiva de toda sociedad. En palabras de los autores:

De esta forma el estereotipo, que es una de sus principales estrategias discursivas, acaba siendo una modalidad de conocimiento e identificación que vacila entre aquello que está siempre en un lugar ya conocido (esperado) y algo que debe ser ansiosamente repetido. (Duschatzky y Skliar, 2000, p.37).

Principio de homogeneidad y exclusión de lo diferente que es posible reconocerlo en los orígenes de la institución escolar y que actualmente se encuentra interpelado, pues aún no está conmovido. Al interior del sistema educativo, el marco normativo vigente produce diferenciaciones entre las escuelas especiales o escuelas comunes mediante ciertos rasgos esperables para ciertos prototipos de alumnos que permiten, a su vez, generar clasificaciones del alumnado: “Este chico es para común/ Este chico es para especial”.

En estos escenarios, la pregunta por lo diferente se constituye en un espacio de trabajo especializado. El lugar que la alteridad tiene o no tiene en la escuela, precisa ser conceptualizado. Aquello que en el cotidiano queda levitando en las instituciones como

una tensión entre quienes adscriben a una u otra perspectiva pedagógica, es de corte mucho más profundo.

Al respecto de esta problemática, Pérez de Lara se pregunta “¿Quién es el Otro de la Pedagogía?”:

(...) es aquel o aquella alumna, aquellos o aquellas alumnas que, con sus modos de ser, de moverse, de mirar, de sentir, de oír, de escuchar, de expresarse, la enfrentan a su metodología, su didáctica y su concepción de la relación educativa en forma de problema. (Pérez de Lara, 2014, p.47)

Esos otros aspectos de la pedagogía fueron variando, aunque no sustancialmente a lo largo de los años de acuerdo a la época y las diversas concepciones del sujeto a educar. Ciertamente es que no siempre todos los sujetos fueron destinatarios del derecho a la educación.

En estas problemáticas que se enuncian, es posible pensar que algunos prerrequisitos en lo referido a la condición de alumno o rol de alumno se consideran indispensables para poder idear un proyecto pedagógico que incluya a los niños en la institución. Son niños que quedan por fuera de la propuesta de enseñanza, situación que conduce a una pregunta acerca de la pertinencia en relación de la modalidad educativa.

La posibilidad de hacer una torsión para pensar en las condiciones pedagógico-didácticas habilita, en muchos casos, operar sobre ellas con el fin de garantizar las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de cada estudiante. Produciendo un desplazamiento de la dicotomía escuela común/escuela especial, para que prevalezca la mirada sobre la pertinencia del dispositivo en relación a la particularidad del niño/a que aprende y no sobre la modalidad de escuela. Esta idea propone romper con esta dicotomía para plantear qué le ofrece la escuela y cuáles son las condiciones.

Esta última idea de interrelación entre el/la niño/a que aprende y el contexto, transforma la afirmación “Ese niño no es para acá” (entrevista A, agosto 2021) por la pregunta acerca de *¿Cómo se construye la categoría alumno en esta escuela?* Interrogante que re-direcciona la mirada hacia el dispositivo pedagógico-didáctico como parte de la trama que garantiza las condiciones en la que el/la niño/a aprende, o no aprende. Packer (2003) refiere que es preciso no escindir al sujeto de lo social o aún lo cognitivo de lo afectivo.

La escuela es una institución social con efectos performativos sobre los sujetos, es desde allí donde interesa construir saberes acerca de cómo y de qué forma “la escuela hace alumnos” (Filidoro, 2016, p. 19). Si la categoría alumno se constituye a partir del encuentro del niño/a con el dispositivo escuela, resulta oportuno elaborar algún modo de “hacer visible los procesos históricos y sociales que definen la experiencia de la cual el alumno emerge para, inmediatamente, interpelar y poner en cuestión” (Filidoro, 2011, p. 1).

La posibilidad de avanzar en la comprensión de los modos en que lo/as niño/as, que en algunos casos no responden al prototipo de alumnos esperado por la escuela, quedan referidos por el significante alumno o no, habilita pensar de qué modo los docentes de esta escuela construyen representaciones a través de esta categoría delimitando lugares posibles. Lo que pertenece y lo que no.

El aprendizaje se da en el lazo con otros

Los interrogantes que se proponen a continuación buscan complejizar la comprensión acerca de los modos en los cuales los actores que habitan a diario las instituciones dan forma a diversas relaciones pedagógicas, modos de decir y modos de hacer, que caracterizan estos escenarios educativos. Tal vez sea posible considerar que se está desarrollando un nuevo texto en la escena escolar que pone de relieve la posibilidad, o no, de la construcción del lazo social. La escuela como espacio de encuentro con el otro, como soporte, como sostén, como posibilidad de establecer un vínculo en un ámbito exogámico.

A continuación, interesa conocer qué singularidades adquiere la trama en la cual docentes y niño/as construyen relaciones educativas que permiten situarlos en lugar de alumnos y, por tanto, destinatarios de las prácticas pedagógicas. Relaciones mediadas por la circulación de saberes como rasgo específico de lo escolar que se construyen a partir de una mirada histórica acerca de lo que es un alumno, o no lo es, para esa escuela. El aula que tradicionalmente se conforma “como un espacio de encuentro con los otros; un espacio de significación subjetiva, generando, así, una nueva oportunidad para la transformación y reposicionamiento psíquico” (Vairo, 2016) es posible esté siendo reconfigurada. El aula en cuanto espacio y tiempo privilegiado de una enseñanza que se pretende simultánea y homogénea se ve modificada, alterada.

Actualmente, asistimos con mayor o menor grado de implicación al despliegue de estrategias que sostienen, no sin enormes dificultades, ese ámbito de encuentro con los

otros a partir de diversidad de propuestas y recursos para la enseñanza que puedan contemplar las variadas trayectorias escolares que coexisten. En este sentido, “si consideramos que la relación pedagógica se constituye sobre un clima transferencial dada por el vínculo docente-alumno, no siendo este independiente de la relación que se entabla con el conocimiento” (Vairo, 2016), surgen interrogantes sobre la calidad de ese vínculo y su potencial pedagógico cuando no es posible crear un espacio en el cual lo/as niño/as queden enlazados a una escena pedagógica.

Al considerar los elementos de la relación pedagógica y hacerlos dialogar con este escrito, es posible advertir la importancia de los procesos de construcción del vínculo entre docentes y alumnos en cuanto lugar privilegiado de aprendizajes. El aprendizaje sucede en el lazo con otros, en el encuentro con otros, quienes interpelados por su deseo de educar ofertan un lugar a ese niño/a para que allí advenga un alumno de esa escuela.

La categoría alumno en el desarrollo de este trabajo tiene un carácter situado. Se es alumno de una escuela, con sus características, con sus particularidades y con sus diferencias. Se es alumno de una escuela, no de cualquier escuela. Lo/as docentes implicados en el acto de educar proponen, intervienen, se implican con el otro: “Implicancia en términos de una actitud de seguir escuchando, analizando, buscando alternativas y estrategias de aprendizaje” (Vairo, 2016). Es decir, un conjunto de acciones orientadas al niño/a, en las cuales docentes y estudiantes se hallan referidos en un acto pedagógico que les incluye.

¿Cómo se construye la categoría alumno en esta escuela?

Leonel y Nicolás son niños que se encuentran en los inicios de su escolaridad (ingresaron en el año 2021 y 2022 respectivamente) en el nivel primario y sus modos de ser y estar en la escuela interpelan de diversos modos el formato tradicional. Esta situación es, a su vez, la de mucho/as niño/as que en su trayectoria por la escuela primaria encuentran obstáculos para transitar y, principalmente, para permanecer en ella. Son niño/as en proceso de inclusión que con sus modos de ser y estar en la escuela, “enfrentan a su metodología, su didáctica y su concepción de la relación educativa en forma de problema” (Pérez de Lara, 2014, p. 47).

En estos escenarios de alta complejidad, la pregunta por lo diferente, por la alteridad, se caracteriza por formulaciones en las que se produce “una reducción de las explicaciones psicológicas al individuo o un tratamiento muchas veces escindido de los procesos individuales de los sociales o intersubjetivos” (Salomón, 1995 como se cita en

Baquero 2006, p. 55). En la trama que se teje de manera invisible en esta institución, los discursos que giran alrededor de esta problemática producen un abordaje descontextualizado de la situación, de modo tal que la escuela no se encuentra implicada en los acontecimientos. Desde allí van delineando lugares posibles para lo/as niño/as y modos específicos de habitarlos.

La pregunta acerca de cómo se construye la categoría alumno en esta escuela redirecciona la mirada hacia el dispositivo pedagógico-didáctico como parte de la trama que garantiza las condiciones en las que el/la niño/a aprende o no aprende. Filidoro (2016) se pregunta si “¿se es alumno antes de ingresar a la escuela? ¿O es la escuela la que hace de cada niño y cada niña un alumno o alumna de esa escuela?” (p. 21).

El concepto gramático de la escolaridad (Terigi, 2011) permite dar cuenta de qué modo el dispositivo escuela establece pautas especialmente vinculadas a las modalidades de comportamiento que se esperan. Las mismas remiten a un conjunto de reglas que han llegado a ser tácitas sobre la manera en que las escuelas dividen el tiempo y el espacio, califican a los estudiantes y los asignan a diversas aulas, estructuran el conocimiento que debe ser enseñado y las formas de acreditación de lo aprendido. Estas formas institucionales que operan como reglas, configuran de modo implícito y altamente performativo el quehacer escolar. Un conjunto de supuestos pedagógicos y didácticos en los cuales se apoya (y se sostiene) el sistema escolar y que es posible identificar en los relatos de los actores entrevistados.

Estos núcleos duros del dispositivo escolar son aspectos atemporales que se repiten en el tiempo y que conforman la experiencia escolar en la mayoría de las instituciones, se constituyen en los requerimientos a los cuales los alumnos deben sujetarse para estar y permanecer en ella. En esa escuela se conforma un modo de ser alumno que, a su vez, no difiere demasiado de una institución a otra y se puede definir como una posición que demanda formas particulares de comportamiento, sujeción a discursos y modos de hacer (Baquero y Terigi, 1996). Ahora bien, cuando esta demanda se torna imposible para lo/as niño/as en un contexto escolar que tiende a ofrecerles a todo/as lo mismo, emergen situaciones conflictivas en las cuales quedan por fuera de la escena.

Lo/as docentes coinciden en mencionar que la importancia de construir el rol de alumno se encuentra vinculado a las posibilidades de ser parte del grupo-clase: “Adaptarse a la dinámica del grupo, porque a su vez tiene que insertarse en esa dinámica de grupo que tiene sus tiempos, que todos van, todos vienen”, (entrevista A, agosto

2021); “Igual, lo que esperamos, así como rol de alumno no es mucho más que pueda permanecer en el aula. No es mucho más, digamos, que hagas las mismas actividades que el resto o que copies lo mismo que el resto” (entrevista B, octubre 2021).

A su vez, los criterios de simultaneidad de la enseñanza y gradualidad operan como organizadores de la tarea educativa; que todos hagan lo mismo al mismo tiempo y según corresponda en el cronosistema escolar. El docente de grado refiere: “Trabajaba con un niño que estaba bastante atrasado con respecto al resto, que no sabemos qué problema tenía porque le hicieron una batería de estudios neurológicos y no estaba diagnosticado” (entrevista D, junio 2022). En las entrevistas se observa que la simultaneidad de la enseñanza, a su vez, se traslada a una idea fallida acerca de la simultaneidad de los aprendizajes.

El aprendizaje simultáneo se convierte en una exigencia implícita que opera al momento de clasificar a los estudiantes al interior del grupo-clase. Los ritmos o tiempos singulares en relación a los aprendizajes generan clasificaciones: más lento que... / más rápido que... En la entrevista, un docente así lo refiere: “Y en lo que es el tema de la inclusión en niños con ritmos diferentes, porque ni siquiera es que... todos los niños tienen ritmos diferentes, todos los grupos son heterogéneos entre sí. Pero hay niños que tienen un ritmo mucho más lento que los demás, y el sistema educativo común es como que te corre” (entrevista D, octubre 2021).

En este breve recorrido, es posible observar cómo la categoría alumno se construye a través de un proceso complejo intersubjetivo y multicausal, que deriva de las diversas condiciones que configuran la trama institucional. Las características de la escuela, los vínculos que se estructuran entre los sujetos, las representaciones y significados que circulan en esa construcción, las concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje que poseen los docentes, el posicionamiento institucional en relación a la inclusión educativa, así como las características que enuncian lo/as adulto/as en relación a lo/as niño/as que asisten a la escuela, entre otras.

La/os docentes entrevistados dan cuenta de las tensiones entre la dimensión subjetiva que hace a la singularidad de cada niño/a y la dimensión grupal que demanda la escuela como condición para ser parte de ella. Este conjunto de reglas tácitas no está escrito en ningún lado y sin embargo opera como criterios de inclusión/exclusión en la escuela común.

Una trama que contenga a las infancias desde una mirada lo más amplia posible

Este trabajo se propuso problematizar la categoría alumno, en tanto lugar que se construye a partir de un conjunto de prácticas institucionales de alto carácter performativo que promueven formas de ser y estar en la escuela, a partir de los roles singulares que cada uno desempeña. Y con ello, ciertas formas de ser sujeto, de aprender, relacionarse y conocer, para avanzar en la comprensión de la noción rol de alumno como un constructo social y cultural situado, posible de ser modificado. Interesa habilitar nuevos sentidos a partir del concepto gramática de la escolaridad (Terigi, 2011), que da cuenta de qué modo las reglas tácitas del dispositivo escolar construyen lugares para uno/as y para otro/as. Si la categoría alumno se constituye a partir del encuentro del niño/a con el dispositivo escolar, resulta oportuno pensar la relación alumno-escuela como mutuamente constitutiva. En este sentido, es posible observar cómo el status de un alumno sólo es comprensible en función de las reglas de comportamiento, de conducta, que se han definido en el seno de una comunidad, y en buena medida en virtud de los criterios adoptados para la división de tareas. (cf. Baquero y Terigi, 1996, p. 8).

Las múltiples implicancias que conforman la posición del sujeto en el texto escolar permiten situar que la misma está definida por el conjunto de relaciones que se enuncian.

A lo largo de este trabajo, se esbozan algunos interrogantes acerca del Otro de la Pedagogía (Pérez de Lara, 2014), enunciado que pone de relieve de qué modo las diversas pedagogías tradicionales, a lo largo de los años, fueron delineando los diferentes modelos educativos que dan cuenta de una forma de poder y dominación en la construcción de subjetividades. En este marco, alguno/as niño/as fueron excluido/as de la disciplina y del sistema educativo común y destinado/as a Hogares, Centros educativos (no escuelas), escuelas de modalidad especial bajo diversas premisas que cuestionaban sus posibilidades de ser educados.

Las Pedagogías de la Diferencia recogen estos interrogantes y se preguntan si realmente es posible pensar en diferentes puntos de partida en cuanto coexisten subjetividades diversas en el aula; o sólo es una propuesta a diversificar los puntos de llegada como pretensión de lo diverso. Sería algo así como cada cual a su ritmo, cada cual con sus posibilidades, pero si cada cual es pensado desde una categoría de alumno tradicional, entonces cada cual no es habilitado desde su singularidad. En este sentido, Pérez de Lara (2014) menciona, que la cuestión del Otro –las otras, los otros– no puede ser tematizada sino abordada desde la verdad de lo que en cada uno de nosotros/as produce en la relación con ellos.

En ese vínculo, la relación pedagógica constituye un modo particular de encuentro y la palabra abre o cercena los márgenes de esa relación. En este sentido, interesa recuperar la idea de transmisión como eje central del acto de educar. Al respecto Marta Degl' Innocenti sostiene que:

(...) la educación debe centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge; su función es permitirle construirse a sí mismo como sujeto en el mundo y heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro.

(Marta Degl' Innocenti, 2016, p. 2)

Esta conceptualización amplía la mirada tradicional de la educación y nos invita a pensar la tarea pedagógica al interior de las escuelas en términos de movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo, se sostenga en él e incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a los interrogantes que han constituido la cultura humana y los subvierte con respuestas propias (Marta Degl' Innocenti, 2016, p. 3).

Resulta oportuno, entonces, movilizar las formas tradicionales de pensar al sujeto mediante lecturas que no cristalicen diagnósticos o aspectos singulares, siendo preciso pensar una y otra vez, siempre en la provisoriedad, aquello que siendo como es y por lo tanto podría devenir de otros modos. Construir miradas, reflexiones y promover pensamientos desde y hacia la perspectiva de la complejidad (Morín, 1982) posibilitan mirar al alumno, en tanto sujeto que aprende, en términos de la relación singular de este con el aprendizaje dentro de una determinada trama institucional, social, cultural, y no ya como portador de un déficit, sea para comunicarse, para leer, para relacionarse, para sumar, etc. En ese sentido, se podría considerar qué cambios, modificaciones, alteraciones se pueden realizar en la escuela con el objetivo de ensanchar sus márgenes para que todos y todas aprendan.

Habitar la tensión entre lo común y lo diferente que subyace a toda práctica escolar, sin intención de resolver o disolver, es una invitación a construir preguntas para ofertar un espacio diferente. El problema, siguiendo a Maciel (2001), tiene un valor conceptual. Es la posibilidad de habitar un espacio donde pensar con otros, entre otros y volver a pensar de otro modo que permita instituir un ámbito de intercambio. Y que allí puedan circular saberes para disponer de un modo-otro los conocimientos pedagógicos y didácticos que les docentes poseen para construir un espacio que aloje a las infancias, en

el sentido más amplio posible. Al respecto, Nicastro (2006) propone re-visitar la escuela desde una posición controvertida, como la posibilidad de volver a mirar con la intención de re-visitar para comprender los acontecimientos como series entramadas de maneras diversas.

En las múltiples implicancias que atraviesa el quehacer de la psicopedagogía institucional, considero importante sostener un posicionamiento ético que entiende que en todo acto pedagógico hay un sujeto, que en algún momento puede devenir alumno. Ser alumno es un lugar simbólico que el/la niño/a debe ir ocupando y para ello es preciso que alguien lo espere en ese lugar. Es, desde allí, posible pensar la inclusión.

Para finalizar, quisiera referirme brevemente a la importancia de acompañar procesos que admiten re-situar el saber en los actores que a diario habitan las escuelas, docentes y directivos. Actualmente los discursos cientificistas, como los diagnósticos psicopatológicos se ubican en el centro de la escena escolar como un intento de dar respuesta a las dificultades para la inclusión de niño/as que tienen presentaciones diversas, en el colectivo escolar. Al respecto, Kiel advierte la importancia de que esas respuestas “no tomen necesariamente el nombre de una patología ni se solucione con las intervenciones que propone el saber cientificista” (2018). Este desplazamiento que se produce del saber pedagógico y didáctico que poseen lo/as docentes acerca de lo propiamente escolar podría ser la oportunidad de recordarnos que la escuela cuenta con los aprendizajes para armar ese espacio de lo común, siempre y cuando decida reorientar los esfuerzos a la conformación de la escena colectiva. En este sentido, resulta oportuno volver la mirada y re-visitar la escuela, para mirar de modo controvertido lo que está sucediendo en ellas, como un modo de apostar por la construcción de saberes situados y contextualizados acerca de las problemáticas que se enuncian.

Bibliografía

- Baquero, R. (2016). La falacia de abstracción de la situación en los abordajes psicoeducativos en Abate, N. y Arué, R. (comps.). *Cognición, aprendizaje y desarrollo*. Noveduc.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Dossier de Apuntes Pedagógicos. Revista Apuntes*. UTE. CTERA. Recuperado de: https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/PE_Baquero-Terigi_1_Unidad_1.pdf
- Degl’Innocenti, M. (2016). *Herramientas para la construcción de una Pedagogía de la Transmisión*. Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Facultad de Ciencias Sociales. Pedagogía.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuadernos de Pedagogía Rosario*, Año IV, número 7, pp. 33-53.

- Filidoro, N. (2011). Ética y Psicopedagogía. *Revista Pilquen*. Sección Psicopedagogía . Año XIII Nº 7. Fundación Centro de Investigaciones para la Salud Mental (CISAM); Fundación para el estudio de los problemas de la infancia (FEPI).
- Filidoro, N., Enright, P. y Volando, L. (2016). *Prácticas psicopedagógicas: interrogantes y reflexiones desde-hacia la complejidad*. Editorial Biblos.
- Kiel, L. (2018). *La inclusión en tiempos de discursos cientificistas. Tercer Seminario Investigaciones sobre Inclusión Educativa*. Organizado por la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE).
- Maciel, F. (2001). Lo posible y lo imposible en la interdisciplina. *L'Associació Catalana D'Atenció Precoç*. Números 17-18. España.
- Morín, E. (1982). *Ciencia con Conciencia*. Editorial Anthropos.
- Moyetta, L. y Jakob, I. (2015). La psicopedagogía en contextos de educación formal: la complejidad de una práctica de intervención y de su enseñanza. *Contextos de educación*, año 14, N.º 17, pp. 1-7 UNRC. Recuperado de: <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol17/pdf/00.pdf>
- Nicastro, S. (2006). Capítulo I: Revisitar la escuela. En *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Homo Sapiens Ediciones.
- Pérez de Lara, N. (2014). Escuchar al otro dentro de sí (Capítulo 2), La pedagogía por inventar (Capítulo 7). En Skliar, C. y Larrosa, J. (2014). *Experiencia y alteridad en educación*. Editorial Homo Sapiens.
- Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. *Quehacer Educativo* N°17, pp. 15-22. Recuperado de: <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2015/10/TERIGI-Ante-la-propuesta-de-nuevos-formatos-autorizado.pdf>
- Vairo, M. C. (2016). Aprendizajes. El lugar de las diferencias en las relaciones pedagógicas. El caso de escuelas rurales. Tesis doctoral. Cap VI y VII. FFYH. UNC.