



Enseñanzas, en plural

Dirección de Educación Especial

SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN



Autoridades



Gobernador de la provincia de Buenos Aires
Axel Kicillof

Director General de Cultura y Educación
Alberto Sileoni

Subsecretario de Educación
Pablo Urquiza

Dirección de Educación Especial
Sebastián Urquiza





*"...habito la casa de la posibilidad.
Ella tiene más puertas y ventanas que la casa de la razón."*
Emily Dickinson





Índice

4. Presentación

4. Una conversación abierta

6. Referencias para un modelo pedagógico

8. Primera parte

8. Están en su mundo. ¿Están en su mundo?

11. Necesitan deambular. ¿Necesitan deambular?

13. No tienen lenguaje. ¿No tienen lenguaje?

17. Segunda parte

17. Hacia un modelo pedagógico

17. A veces, se trata de aprovechar la ocasión

18. Otras veces, se trata de una propuesta conjunta. Y siempre, la enseñanza es con otras y otros

19. En otras ocasiones, la oportunidad se encuentra si se la busca

22. Los grandes efectos de pequeños cambios

24. Agradecimientos

25. Glosario de nociones que queremos compartir

29. Bibliografía

Presentación

Una conversación abierta

Queremos iniciar agradeciendo. Agradecemos la recepción y acogida que tuvo La Inclusión a Voces. Y por supuesto, valoramos el compromiso con el que aceptaron la propuesta. Sabemos que la convocatoria que allí les hicimos no era sencilla. Les propusimos que nos acompañaran en la tarea de revisar ciertas prácticas, de problematizar algunos sentidos comunes instalados y de animarnos a cuestionar algunas de las nociones con las que se fue consolidando esta caracterización TES.

Sabíamos que esos procesos necesitan de tiempos “no apurados” y de espacios colectivos. Con el documento bajo el brazo, conversamos en encuentros virtuales, presenciales, regionales, distritales, bajo todos los formatos y en todas las ocasiones posibles. Les propusimos jornadas de trabajo, nos abrieron las puertas de las escuelas y nos sentamos a pensar comprometidos por la situación de algún o alguna estudiante en particular, pero también

acompañamos a equipos de conducción dispuestos a volver a mirar las escuelas en sus detalles, a preguntarse por ese gesto que, de tan instalado en la institución, pasaba inadvertido. A veces es bueno tomar cierta distancia de las instituciones que habitamos, pero en otros momentos, necesitamos dedicar un tiempo para recorrerlas, generando así un intervalo en el tiempo lineal de las prácticas cotidianas que nos posibilite visitar las mismas preguntas de siempre con la esperanza de encontrarles otras respuestas.

¿Cómo llegar y proponerles poner en cuestión algunos de los supuestos a los que se aferraron quienes tuvieron que ‘inventar’ esta caracterización de TES? Seguramente, algunos de ustedes recuerden la propuesta que les hicimos de tejer vínculos e hilvanar redes entre quienes estábamos dispuestos, en la medida de las posibilidades y disponibilidades de cada cual.

“Quizás sea momento de barajar y dar de nuevo porque así no se puede más” fue uno de los comentarios que recibi-



mos de un director. “Si ustedes nos acompañan, nosotros nos animamos a patear el tablero” nos dijo una inspectora en uno de los primeros encuentros.

Nos propusimos entonces conmover sin incomodar, problematizar sin importunar. Estábamos convencidos de que esta caracterización necesitaba con urgencia que se le dedicaran todos nuestros esfuerzos. Sabíamos del malestar que se respiraba en las sedes y del desgaste e impotencia asociados al acompañamiento de trayectorias escolares en las escuelas de los niveles. Nos preocupaban los testimonios de docentes que, sintiéndose sobreexigidos, reclamaban recursos; pero también nos desvelaban los padecimientos de las y los estudiantes y sus familias, cuyas experiencias escolares, en ocasiones, resultaban acotadas en tiempos o con expectativas desdibujadas en cuanto a las enseñanzas.

En cada oportunidad, nos encontramos con la misma descripción de las y los docentes de una caracterización que se consideraba postergada, invisibilizada, pero, fundamentalmente con pocas referencias a un modelo pedagógico.

Comentamos con ustedes esa compleja coyuntura de sus orígenes: un crecimiento vertiginoso que tomaba la forma de demandas imperiosas, la responsabilidad del sostenimiento de las trayectorias escolares, la necesidad de las escuelas de la modalidad de dar respuestas inmediatas a las familias y a las escuelas de los niveles. Nunca tan oportuno el poema de Machado “se hace camino al andar”, aunque haya tenido sus costos. Esto con-

dujo a las escuelas a aferrarse a prácticas ya instituidas para otras caracterizaciones o a llenar esos vacíos de saber con prescripciones prestadas del campo de la salud mental, produciéndose así, los corrimientos ya reconocidos en documentos anteriores. Se trata de modelos -el médico y el pedagógico- cuyas lógicas discursivas, modalidades vinculares, propósitos y responsabilidades no se superponen ni resultan necesariamente compatibles.

Es desde esta perspectiva que adquiere un particular significado el posicionamiento político pedagógico de esta Dirección: la centralidad de la enseñanza como vector para organizar las escuelas de la modalidad. Asumimos ese desafío que suponía en primer lugar, tomar cierta distancia de ese modelo médico que, si bien todos “llevamos puesto”, se había vuelto prácticamente hegemónico para las escuelas con esta caracterización.

“Ya no nos estamos sintiendo cómodos con propuestas que no vislumbran lo pedagógico” nos dijo una inspectora en un encuentro preparatorio para la elaboración de este documento. Está claro que ese mensaje que acercamos al territorio con La Inclusión a Voces llegó a destino, lo confirman las palabras de una docente: “Ya no sabía cómo hacer para que se calme, se organice, se estructure. Ahora me preocupo por enseñarle y cuando acierto con la propuesta, eso mismo lo calma, lo organiza y lo estructura”.

No estamos diciendo que sea sencillo. De ninguna manera pretendemos soslayar la complejidad de la tarea, mucho menos minimizar las enormes dificultades que enfrentan a diario quienes sostienen las escuelas. Solo



decimos que ya es suficientemente difícil aprender a enseñarles y encontrar las condiciones institucionales necesarias como para también pretender curarlo, normalizarlos o.... cualquier otra acción específica del campo de la salud.

Referencias para un modelo pedagógico

Compartimos las palabras de una inspectora que nos dejaron pensando:

“La Inclusión a voces vino a romper paradigmas muy instalados y a proponer el empoderamiento del saber pedagógico. Nos pidieron repensar nuestra tarea a la luz de un modelo pedagógico escolar, hoy en día suena raro decir que esa convocatoria fue esclarecedora, pero así fue”.

En estas tres líneas se condensan algunas nociones que nos interpelan como Dirección. ¿Estábamos proponiendo un cambio de paradigma? Se sabe que la última palabra en la interpretación de un texto la tiene el receptor, es decir, ustedes. Ya no podíamos retroceder, pero quizás, necesitábamos ajustar nuestra apuesta y aferrarnos a la prudencia como la mayor virtud. Porque también escuchamos en esos encuentros otras voces que se reconocían en el saber de la salud mental y hacían de ese paradigma médico la identidad de la Educación Especial. Entendimos que la magnitud de semejante movimiento solo se podía encarar “desde el pie” como decía el cantor uruguayo Alfredo Zitarrosa.

Estábamos advertidos -en ese momento y aún lo estamos- de que los cambios de paradigmas no se dan a fuerza de voluntarismos ni de imperativos, mucho menos a fuerza de directivas. No se pone en cuestión un paradigma tan legitimado como el médico con una nueva resolución ni con un documento. ¿Cuál era, entonces, la medida de lo posible, de nuestro posible?.

Decidimos empezar por el principio, por las palabras. “Cuando las cosas se dicen de otra manera, se las modifica”. Hace años, un psicoanalista, Gil Caroz (2013), hizo

este comentario refiriéndose a las instituciones, y convocaba a hacer el esfuerzo por encontrar otros modos de decir. Si es verdad que las palabras que usamos configuran nuestro campo de visibilidad, así como moldean nuestras condiciones para escuchar, nos dedicaríamos a detectar esas palabras que trafican algunos

de los sentidos que necesitábamos poner en cuestión. Les propusimos construir colectivamente modos de nombrar afines a ese posicionamiento pedagógico, uno de los principios de trabajo para esta Dirección. No sólo se trataba de conmover algunos sentidos generalizados, también teníamos que avanzar en la producción de contenidos que confirmaran nuestras convicciones: **la enseñanza como elemento privilegiado para la construcción del vínculo educativo y la perspectiva institucional como condición de posibilidad para fortalecer un modelo pedagógico.**

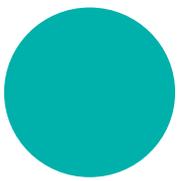


Si ese primer documento fue una apuesta y una convocatoria a constituirnos en una comunidad de aprendientes, tal como lo nombráramos en alguno de nuestros encuentros, este documento que aquí presentamos no solo comparte ese trabajo sobre las palabras, sino que se propone como una caja de resonancia de las experiencias que fuimos recogiendo o nos fueron compartiendo. Como verán, estas páginas están pobladas de testimonios de docentes, directivos, supervisoras y supervisores que permiten verificar la potencia de la escuela. Nos quedamos con las palabras de una inspectora: “lo que estamos proponiendo ya sucede”.

A los fines de su presentación y de un modo seguramente esquemático, las ordenamos en dos dimensiones, ya sea, que muestren los efectos de inclusión que tienen las escenas de enseñanza o que den cuenta de innovaciones en la organización institucional, en sus tiempos, espacios o grupalidades.

Avancemos en el recorrido por el territorio que este texto nos propone.





Primera parte

Se abren nuevas perspectivas con otros modos de nombrar

Cada modo de nombrar delimita ciertas coordenadas, con sus puntos de fuga y perspectivas. Según tomemos posición en uno u otro sentido, se abrirán otros caminos en la toma de decisiones, con sus consecuentes efectos. Tal como venimos planteando, creemos que no se trata solo de modos de decir sino de posicionamientos y prácticas docentes. Sabemos que en las palabras se trafican sentidos. Por eso, en estos años de recorridas y encuentros, nos detuvimos en algunas expresiones que nos resonaban de alguna manera en particular. Compartimos sólo algunas de esas expresiones que seleccionamos por considerarlas potentes para avanzar en ese ejercicio metodológico que les venimos proponiendo.

Están en su mundo. ¿Están en su mundo?

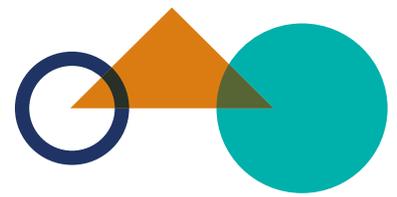
Quienes habitan las aulas, ya sea en escuelas de los niveles como en escuelas de la modalidad, se habrán encontrado con estudiantes que retiran la mirada o que la fijan en algún punto, que no responden cuando se les habla, que no dan señales de comprensión, ni siquiera de haber escuchado; mucho menos muestran algún gesto de intención comunicativa. No obedecen, no consienten a aceptar consignas ni a plegarse a actividades propuestas por el otro, ya sea un adulto o un par.

Ahora bien, la afirmación de que están desconectados es una interpretación a la que algunos se precipitan, una convicción basada en lo que entendemos de lo que vemos. Solemos significar el no consentimiento y la ausencia de intercambio como un “no querer”, tal es así, que podemos llegar a decir de estos estudiantes que no quieren hacer nada ni les interesa aprender. Algunos autores hablan de caparazón, de encapsulamiento, de indiferencia, hasta de rechazo al mundo exterior.

Hoy en día, contamos con testimonios que contradicen o por lo menos, relativizan estas elaboraciones. Tomemos a modo de ejemplo, los testimonios de Birger Sellin(2017)¹, considerado un autista incurable, mudo desde los dos años, que gracias a la comunicación asistida o facilitada, pudo enseñarnos que allí donde todos a su alrededor veían un niño y luego un joven ensimismado en su mundo, él veía, escuchaba y comprendía todo. Birger nos dice: “muchas veces me han asustado a mí pues la gente no sabía que yo comprendía todo así que decían sin más todo lo que yo no debía oír...”. (pág. 92)

De muy pequeño encontró una ocupación predominante: “horas y horas dejaba caer lentamente de sus manos, como hipnotizado, canicas y cuentas de vidrio” (Sellin & Klonovsky, 2011, pág. 37). Sin embargo, los padres, tenían a veces la sensación de que el niño los observaba y comprendía. “La idea de que en aquel ser ajeno y herméticamente aislado pudiese anidar alguna

¹ Extracto documental sobre Birger Sellin (1994) <https://www.youtube.com/watch?v=C0ZhHVkiWGE> con audio y subtítulos en alemán.



inteligencia se vio fomentada por la relación de Birger con sus canicas. Aunque tenía un inventario de cientos de cuentas de vidrio, podía notar al momento si faltaba alguna. Según sus palabras, esa actividad de dejar caer las canicas, lo pone en un estado de embriaguez, es un sistema emanado del miedo en el que solo repite de modo visible lo que la soledad produce de modo invisible. (Sellin & Klonovsky, 2011, pág. 69)

Michael Klonovsky, un periodista que se acerca a conocer a Birger para editar su primer libro, comparte sus impresiones luego de ese primer encuentro: "Durante un instante estoy paralizado. Ese chico digno de compasión, ese débil mental manifiesto ¿puede ser realmente el autor de los textos que tengo delante de mí? ¿Será posible que estén en tan palmaria contradicción el aspecto exterior y el intelecto de una persona? Efectivamente, Birger seguía con ataques de furia imprevisibles, con gritos convulsivos, golpes, jadeos furiosos, con balanceos de su cuerpo de manera monótona y golpeándose la cara o mordiéndose hasta hacerse sangrar". (2011, pág. 29)

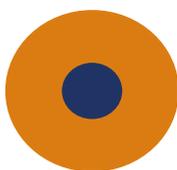
Los padres recuerdan que "a su alrededor, esparcidos por el suelo, había siempre libros cuyas hojas pasaba con bruscos movimientos, estropeándolos mucho o incluso rompiéndolos del todo." Sin embargo, nunca pudieron imaginarse que estuviera leyendo. Efectivamente, leía desde los 5 años. (Sellin & Klonovsky, 2011, pág. 37) Pero cuando accedió a comunicarse no solo pudo

transmitir su deseo desgarrador de querer dejar de ser un "dentrodemi²" (Sellin & Klonovsky, 2011, pág. 104) sino que contó sobre sus intereses y conocimientos. A lo largo del libro se encuentran referencias al rey Salomón, a Galileo, datos sobre el mundo y sus diversas formas de vida, un listado de capitales de países, etc. etc. Nos enteramos de que la química le resulta muy interesante pero que le gustaría más hacer biología, así como de que su deseo "es la lingüística sin el lenguaje vivo de todo el mundo" y que su sueño absoluto es ir a la universidad en autostop. (Sellin & Klonovsky, 2011, pág. 140)

Sin embargo, en las escuelas a las que asistía, "como no mostraba el más mínimo interés por esas clases, se pensó que eran difíciles para él, de forma que el nivel de las tareas que se le ponían bajaba constantemente". (pág. 37) "g³ me explica todo lo que yo sé hace tiempo ayer explico que patata es un producto de la tierra y eso lo sabe cualquier idiota...". (pág. 93) Un libro conmovedor en el que se puede ir siguiendo los progresos de Birger con la comunicación escrita. Compartimos unas líneas de sus primeros intentos y cerramos con lo que llega a escribir a modo de epílogo del libro:

² Birger escribe exclusivamente las letras del alfabeto alemán, prescindiendo de toda otra clase de signos: ni puntuación, ni comas, ni guiones, ni tan siquiera signos de interrogación, tampoco hace uso de las letras mayúsculas. La traductora afirma que ha intentado respetar tal y como lo ha escrito su autor.

³ g es una maestra del centro para jóvenes autistas al que concurría al momento de acceder a la escritura facilitada.



si
yo no
ssi que puedo
si
cluzoo
tz
tu noneres un cuboedabsura
cubodebassura (30-9-90)

*“escribo un epílogo
querido lector
le doy las gracias por haber conseguido
leer férreamente mis consideraciones hasta impecable
final
yerra usted si piensa que soy una gran personalidad
solo soy un sinmi que ha salido en persona de la oscuri-
dad del mundo autista para tomar contacto con mundiha-
bitantes de su género
pero no puedo participar en su vida porque mi mundo
aun me tiene aherrojado
sigo buscando el camino de salida hacia usted
anhelo hacer cosas esenciales y me atormento pensando
como puede uno liberarse como de la cautividad
escribir es mi primer paso para salir de ese otro mundo y
estoy contento de que de ahí haya salido un libro
les deseo una vida sencilla pero interiormente sana y re-
bosante de amor
su oscuro nohumano birger”
(no figura fecha, pero es después de diciembre 92)*

Dejemos por ahora a Birger Sillen, ya que muchos otros testimonios también confirman la riqueza de un mundo

interior imperceptible y sus esfuerzos denodados por comunicarse, aun cuando no encuentren los modos de lograrlo.

Con esto, no les estamos pidiendo que tomen partido por sí o por no, simplemente, que aceptemos que no sabemos: puede ser que se comporten como si estuvieran en soledad, como si no escucharan, como si no entendieran; pero también puede ser que no estén en su mundo ni desconectados.

Una docente comentó que ella está convencida que su alumno, aunque parezca estar ausente, está atento, observa y aprende a través de la participación de sus compañeros. ¿Quién podría negarlo? No se trata de una constatación de la realidad sino de uno de esos axiomas, de esos postulados de los que se parte a priori, al decir de Rancière (2018), y que, en tanto supuestos, estarían en la base de todo vínculo educativo como apuestas, sin ajuste alguno a criterios evaluativos de las y los estudiantes.

Quizás se trate de una toma de posición ética, por sus consecuencias. Para esa docente, la hipótesis de que su alumno registra lo que acontece a su alrededor, la lleva a tenerlo en cuenta a la hora de sacar fotocopias o de ofrecer algún material; se preocupa por hacerle un lugar en el aula, se cuida de no hablar de él frente a él como si no estuviera, cuando pasa por los bancos no sigue de largo, sino que se toma su tiempo para acercarse, etc. Otra docente les dijo a sus compañeros en un encuentro entre escuelas, que trabajando con estos estudian-



tes no se podía saber; y que por eso había que apostar. Cuando comentó que ella había descubierto por absoluta casualidad que un estudiante que consideraba no alfabetizado -dado que jamás había dado señal alguna de estar conectado- sabía los nombres y apellidos de todos sus compañeros, surgieron otras situaciones y relatos de otras colegas, todas en el mismo sentido, el de la sorpresa y el de la importancia de aprender a no saber tanto, a no creer que sabemos. Jean Claude Maleval, un psicoanalista francés, referente del autismo, dice que los educadores deberíamos ser capaces de borrar nuestros aprioris (Maleval, 2011, pág. 275). Sin ánimo de contradecir a quien consideramos un maestro, nos animamos a plantear que las y los docentes deberíamos ser capaces de decidir nuestros aprioris para actuar así, en consecuencia.

En ocasiones la mirada atenta y abierta a la sorpresa de las docentes contagia esta actitud a las familias, al advertir conocimientos que sus hijas e hijos ya poseían y que aún no habían aparecido en las casas.

Necesitan deambular. ¿Necesitan deambular?

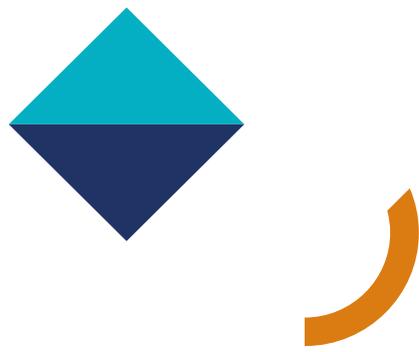
Asumimos como un hecho que, en su gran mayoría, las y los estudiantes bajo esta caracterización necesitan por momentos salir de las aulas. Los vemos caminando por los patios, por los pasillos de las escuelas, mu-

chas veces seguidos por su acompañante o por algún docente. También sabemos que resulta muy difícil para las escuelas de los niveles contemplar esa necesidad. Es más, suele representar una complicación para sus organizaciones institucionales. “No puedo dejarlo salir solo o no puede circular solo; no tenemos quien lo acompañe; no puedo dejar solo al grupo” son solo algunas de las frases que reflejan esa tensión. En el otro extremo del péndulo, quizás esa necesidad esté demasiado aceptada. Con la intención de volver a poner allí una pregunta, compartimos un momento de trabajo en una escuela de la modalidad.

Estamos en la dirección de una Escuela Especial pura⁴ de TES conversando sobre la trayectoria de una estudiante. En varias oportunidades, las puertas son abiertas por estudiantes que ingresan con diversos motivos, ya sea, para sentarse un rato, para solicitar la compu, para comer una galletita, para mostrar su producción o simplemente para entrar. ¿Nos llama la atención ese movimiento constante? En realidad, no, ya que suele replicarse en la mayoría de las escuelas, no sólo de la modalidad. Por supuesto que la directora está acostumbrada, está naturalizado que las y los estudiantes bajo esta caracterización necesitan deambular. Cuando terminamos la reunión, nos invitan a recorrer la institución. Nos encontramos con características de lo edilicio que hacen al imaginario de TES, que también nos resultan familiares: pasillos despojados, rejas, candados⁵, ambientes pequeños que emulan aulas al fondo, práctica-

⁴ Dependientes de la DEE existen en la Provincia de Buenos Aires escuelas con matrícula exclusiva de estudiantes de la caracterización TES a las que comúnmente se las nombra como “escuelas puras”

⁵ Resabios de un criterio manicomial que estuvo en los orígenes de estos edificios y que hoy resultan tan difíciles de modificar



mente sin objetos ni carteleras, la ausencia de colores y de sonidos para evitar la “sobrestimulación que les genera ansiedad” según nos convencieron los “expertos”. Al igual que en muchas otras escuelas, los instrumentos se sacan y se guardan. Todo parece bajo llave para evitar que sea roto en algún episodio de algún estudiante. A medida que nos vamos adentrando en el edificio, sin darnos cuenta, vamos bajando el tono de voz. Nos cruzamos con estudiantes en los pasillos, cada uno seguido por una o un adulto. Una docente intenta llevar hasta la puerta a un estudiante que debe retirarse. Qué difícil debe ser todos los días repetir la misma escena, para esa docente y para ese estudiante. Abrimos la puerta de un aula y nos encontramos con una docente tratando de evitar que su único alumno “se le escape”. El tiempo se debe hacer eterno para ambos. Volvemos a la dirección. Efectivamente, el único espacio donde dan ganas de quedarse es la dirección. También podría ser la cocina, pero no es un lugar habilitado para las y los estudiantes. No podemos desentendernos de la cara de zozobra de esa docente. Los esfuerzos por habitar el dispositivo escolar -tal y como está planteado- resultan agotadores, no sólo para las y los estudiantes. Nos tomamos un tiempo junto con la directora y la inspectora para preguntarnos honestamente cómo generar otras condiciones de habitabilidad de los espacios escolares.

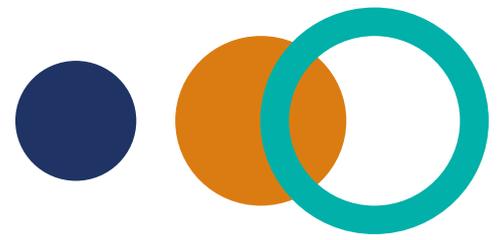
En ese momento, nos “hace ruido” el término deambular. Nos animamos a poner una pregunta. ¿Por qué decimos que necesitan deambular? Los deambuladores responden a una etapa de jardín maternal, entre los 15 y

los 30 meses, también según los especialistas. Si ponemos la mirada sobre los comportamientos individuales de las y los estudiantes y los nombramos como deambuladores, pareciera que estamos hablando de una característica personal, sin relación con el contexto. Pero si asumimos esa conducta como una respuesta frente a la exigencia tremenda que les implica estar con otros o como cierta urgencia por alejarse, por hacer una distancia de separación, entonces, ellos dejan de ser deambuladores, y nosotros pasamos a tener que ver con lo que les pasa. ¿Cómo derribar algunas paredes simbólicas y otras reales para dislocar un poco esa estructura edilicia tan rígida? Es un gran desafío porque los edificios escolares no tienen esos lugares disponibles para que las y los estudiantes puedan estar cuando no están en el aula y la cultura escolar tampoco tiene tan instalada la posibilidad de diversificación de propuestas pedagógicas y espacios de aprendizajes alternativos.

Quizás podamos otorgarles a esos deambuladores otro significado y entenderlos como los modos que encuentran para “sacarse de encima” tanta presencia, tanta “atención individualizada”, tanta evaluación y seguimiento, tanta mirada y tanto cuerpo. La marcación personal, el acompañamiento sombra, el cuerpo a cuerpo, el otro pegado a sol y a sombra son todos nombres de lo que un estudiante ubicó como su peor pesadilla.

Pareciera ser un oxímoron⁶: atención individualizada a sujetos que se ven impelidos de dirigirse al otro o in-

⁶ El oxímoron (del griego ὀξύμωρον, oxymoron, en latín *Contradictio in terminis*), dentro de las figuras literarias en retórica, es una figura lógica que consiste en usar dos conceptos de significado opuesto en una sola expresión.



tentan con todas sus fuerzas replegarse en sí mismos como mecanismo de protección.

Jacques Lacan, un psicoanalista que murió en el año 1981, es decir que no llegó a ver el crecimiento exponencial de personas autistas, dijo casi al pasar, algo que podemos tomar como orientación. Se refería a los autistas y les hablaba a los psicoanalistas, no a los educadores. Aun así, lo escuchamos: “Si no consiguen oír lo que ustedes tienen para decirles, afirmaba Lacan, es en tanto que se ocupan demasiado de ellos” (Lacan, 2001, pág. 134). Maleval -a quien ya hemos presentado- agrega que “No cabe duda en efecto que un querer demasiado manifiesto para con ellos acentúa su repliegue sobre sí. (Maleval, 2011, pág. 223)

Desde esta otra perspectiva, **nos están convocando a las y los educadores a concebir propuestas de enseñanza, en las que sean los contextos de sentido, los entornos culturales y los escenarios escolares los que generen las condiciones para los aprendizajes como modo de salir de esa dialéctica de demandas directas que rodean a las escenas escolares.** Queda interpelada esa escena mínima de enseñanza en la que un o una docente realiza una pregunta y demanda una respuesta o requiere una actividad para ser evaluada, así como la cotidianeidad escolar, en tanto entramos, bajamos, salimos al recreo, cerramos el cuaderno, pasamos a otro tema, etc. Podríamos seguir con los ejemplos porque en la jornada escolar, las y los estudiantes están confrontados a cumplir y compelidos a dar respuestas de manera constante.

Si aceptamos esta orientación, **el desafío de encontrar organizaciones institucionales -con múltiples propuestas y bien provistas de referencias simbólicas- y pensar propuestas de enseñanza -bajo otras lógicas vinculares y campos de intereses culturales- pasa a ser una responsabilidad de todas y todos.** Allí, en espacios colectivos, hemos escuchado a docentes compartir experiencias con letras de esas canciones que van dando indicaciones, con secuencias de números, con registros fotográficos del pizarrón, con resultados de rankings deportivos, con la utilización de dispositivos tecnológicos, ...

No tienen lenguaje. ¿No tienen lenguaje?

Un estudiante puede dar vuelta las hojas de revistas o de libros y señala los objetos que allí ve. En un movimiento imparale pasa sus mañanas pasando páginas en búsqueda de objetos, sin intención alguna de comunicarse ni de escuchar lo que tengan para decirle. No accede a ser convocado ni a responder.

La docente intenta usar pictogramas como modo de comunicación, pero precisamente, este niño se resiste a comunicarse o a utilizar el lenguaje para tal fin. Solo pone su esfuerzo en sostener esa relación rígida entre una imagen y un gesto. Las docentes deciden introducir el uso de dispositivos tecnológicos, lo que les permite otro manejo de los tiempos y la posibilidad de parar la imagen para producir alguna diferencia. Las docentes descubrieron que podía identificar palabras. Comienza un tiempo en el que se dedican a nominar, a juntar la imagen con



su referente escrito. El recurso de la palabra escrita fue desplegando nuevas posibilidades.

La madre de otro estudiante de cuarto año de primaria, quien en su momento y con otras normativas estaba eximido de tomar las clases de inglés, pide por favor que lo dejen participar porque su hijo aprende solo con un programa online. Tanto las terapistas como el equipo de orientación habían desaconsejado esta opción dada su “falta de lenguaje”. Se decide permitir que participe a modo de prueba. Pasan unas semanas hasta que la directora se hace un tiempo para hablar con la docente de inglés para ver qué está pasando en las clases. La docente se muestra sorprendida, nadie le había comentado el diagnóstico de este alumno. En su clase, no escribe, pero su pronunciación es perfecta.

Un estudiante transcurrió sus primeros años de primaria sin emitir un sonido ni hacer gesto de comprensión cuando le hablaban. Un buen día, la maestra está hablando sobre el sistema solar y se olvida de un planeta. El silencio se ve interrumpido por una voz algo metálica que dice “Urano”.

Esta anécdota coincide con la que cuentan los padres de Birger Sellin. ¿Se acuerdan de sus canicas? Ellas fueron el motivo de la única frase que Birger pronunció, por lo menos, hasta la publicación del libro.

“Su padre, en broma, le había quitado una, y la reacción del niño fue ordenar con toda claridad: devuélveme la bola”. Días y días asediaron esos padres a su hijo para que dijera alguna palabra más. En vano: fue la única frase. Después, otra vez, años de silencio”. (Sellin & Klonovsky, 2011, pág. 38)

Podríamos seguir con un listado de historias relatadas por las y los docentes de la Provincia de Buenos Aires, que, a estas alturas, ya resulta ilimitado.

Solo una más: una docente que nos acompaña en el desafío de “aprender a enseñarles” nos cuenta asombrada que, de casualidad, ve un video familiar en el que ese estudiante, al que creía sin lenguaje, está cantando con un micrófono.

En todos los ejemplos, nos encontramos con estudiantes cuya relación con el lenguaje es particular, compleja, hasta tortuosa. Esos modos que han encontrado de arreglarse con el lenguaje les imprimen cuotas de esfuerzos mayores y sufrimientos inefables. Las aulas están pobladas de niños, niñas, jóvenes que pueden hablar a condición de no decir, de no utilizar las palabras para expresarse o de hablar sin dirigirse a nadie, imposibilitados de dar una simple respuesta a preguntas tales como “qué querés, qué te gusta, qué sabes”; niños o niñas que recurren al grito o a la repetición de ciertos sonidos como un modo de encontrar cierta calma a la angustia que los invade.



Estudiantes que parecieran tener una lengua propia, no aprendida sino inventada, que hablan solo tomando prestadas las palabras pronunciadas por el otro o robadas de canciones o a condición de disociar el sonido del sentido. Quienes usan tonos de voces de dibujos animados o de películas, quienes se tapan los oídos para no escuchar, quienes recurren a dispositivos tecnológicos para encontrar modos de comunicarse sin hacer uso de su propia voz o quienes recitan en un idioma que no es el materno.

Algunas cosas ya aprendimos: que un mensaje demasiado directo o con fuerte carga emocional les dificulta la comprensión, que pueden entender mejor cuando el mensaje se halla inserto en la melodía y que la comunicación suele facilitarse con lo escrito. También sabemos que no tenemos que esperar que nos respondan en primera persona. Tal como nos dijo una maestra: *estoy aprendiendo a hablarles de otras maneras, sin esperar una conversación ni una respuesta.* Es todo un desafío salir del esquema clásico de comunicación para encontrar otros modos de comunicar lo que se quiere transmitir. Pero es posible. Un docente nos contó que pasa por los bancos entregando papeles con las indicaciones, escritas a las y los estudiantes que saben leer, con imágenes claras o contextos obvios para quienes aún no accedieron a la alfabetización. Una profesora de secundaria les graba videos y se los envía en clase por WhatsApp. Una docente tuvo la idea de grabar su presentación de un tema nuevo y pasarla por la televisión del aula, estando ella ahí presente. Y así podríamos seguir con las ocurrencias de tantos y tantas docentes.

A esta altura, después de muchos años de tenerlos y tenerlas en las aulas sabemos algunas cosas que no: **no podemos supeditar las propuestas de enseñanza a las señales que nos brinden de sus procesos de aprendizajes, tampoco podemos pretender conmovérsenos esa posición para luego enseñarles, no podemos anticipar cuál de todos los contenidos culturales será la llave ni cuál será el recorrido. Pero por eso mismo, podemos empeñarnos en generar las condiciones para que ese acontecimiento ocurra,** sin garantía alguna, sin saber si será un planeta, un dinosaurio, una canción, un dibujo animado, una película, los números, un idioma, un personaje, la huerta o un terrario. Por suerte, en las escuelas esa lista es interminable.

Sabemos que pequeños gestos pueden abrir horizontes, tal como le muestra la profesora de plástica a la niña que solo dibujaba gatitos, siempre los mismos. La marca de un trazo en el papel que señala la línea del horizonte y separa el cielo de la tierra anima a la niña a pintar un entorno en donde estaban los gatitos sueltos y el gesto de la docente crea la posibilidad del paisaje para ese objeto propio de la estudiante.

Las y los docentes tenemos todo el universo de la cultura a disposición y la posibilidad de crear las condiciones institucionales propicias para ofrecerles otras condiciones de escolaridad.

Seguramente ustedes tendrán otros ejemplos para agregar a la lista. La dejamos abierta para que continúen con esta tarea:



Venimos afirmando que nuestro mayor desafío es generar esas condiciones de escolaridad para garantizar las trayectorias de las y los estudiantes; y que estas condiciones, por supuesto, son de enseñanza, son pedagógicas y son didácticas.





Segunda parte

Hacia un modelo pedagógico

*“La producción de tiempo escolar está acompañada del hecho de que en la escuela siempre hay algo sobre la mesa. Ese es el acontecimiento mágico de la escuela”.
(Masschelein y Simons, 2014, p. 23)*

Venimos insistiendo en que estas y estos estudiantes requieren de condiciones, por eso es tan importante la perspectiva institucional. Sabemos que los aprendizajes suceden si existe un entorno propicio. Es por eso, que les proponemos pensar esas condiciones en términos pedagógicos e institucionales. Para ello, vamos a compartir algunos de los tantos relatos que ya constituyen el acervo de experiencias de las escuelas de la provincia. Solo algunos, quizás representativos de otros, y en los que podrán reconocerse.

A veces, se trata de aprovechar la ocasión⁷.

Una docente nos comparte la interesante experiencia con un grupo en el que estaba una estudiante del 2° ciclo, con quien venían implementando distintas estrategias

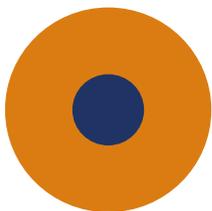
sin tener las respuestas esperadas: partir de su interés en algunos temas de ciencias naturales, focalizar el trabajo del área pedagógica en temáticas relacionadas con ESI, con actividades y tareas claras, sencillas y secuenciales en articulación entre las áreas, siempre acompañadas con material de apoyo, gráficos, láminas, videos, experiencias directas, etc.

¿Qué más se les podía ocurrir? Persistían las resistencias de esta estudiante a entrar en trabajo y su negativa a producir en el cuaderno, con intereses y tiempos de atención muy reducidos.

Casi por casualidad, la estudiante comenzó a hablar con mucho entusiasmo de un bebé que le habían regalado. Le propusieron llevarlo a la escuela y aceptó. Al día siguiente, llegó con su muñeca, a quien presentó como su hija Jamaika. Ya en el aula, la docente escribió el nombre con errores en el pizarrón fingiendo que no sabía escribirlo. Para su sorpresa, la niña la corrigió y la docente le solicitó que le dictara las letras del nombre de su bebotita. En este momento inicial las docentes leyeron la posible apertura a un trabajo sostenido no solo con la niña sino con todo el grupo.

Crearon el Proyecto Jamaika comenzando con la confección de su DNI. Como la estudiante era su “responsable” solo ella podía completarlo. Así, accedió a completar el documento con los datos de la beba (nombre, fecha de nacimiento, lugar, género).

⁷ A la ocasión la pintan calva, es un dicho muy antiguo. Era una diosa a la que representaban como una mujer hermosa, con la cabeza adornada en torno de la frente con abundante cabellera y enteramente calva por detrás “para expresar la imposibilidad de asir por los pelos a las ocasiones después que han pasado, y la facilidad de asirse a ellas cuando se las espera de frente” <https://www.fundacionlengua.com/es/ocasion-pintan-calva/art/214/>



Durante un tiempo, las planificaciones tuvieron a Jamaica como objeto de aprendizaje para trabajar desde las diferentes áreas: completar la libreta sanitaria en papel y digitalizada, adjuntar fotos, reconocer las diferentes partes del cuerpo humano, usar cintas métricas y balanzas para tomar pesos y medidas, conversar sobre el calendario de vacunación obligatorio, la dieta del bebé y la alimentación en general. De este modo, fueron articulando contenidos y actividades en una secuencia motivada y planificada ad hoc.

La fuerza del proyecto Jamaica produjo en esta estudiante la necesidad de vincularse con su grupo, mantener la atención por cierto lapso, esforzarse por escribir. A medida que se iba “enganchando” con las propuestas, las conductas disruptivas, las rigideces, las situaciones de angustia iban cediendo; no siempre ocurría, pero a veces, coincidía lo que la beba y su entorno requería con la disponibilidad de su “responsable”.

Otras veces, se trata de una propuesta conjunta. Y siempre, la enseñanza es con otras y otros.

Una docente reflexiona sobre su experiencia y comparte un testimonio sobre una estudiante y su trayectoria escolar que le ha permitido repensar la propia práctica. Resalta la importancia de formar parte de un colectivo institucional que pudo pensar en términos de enseñanza, la posibilidad de habitar el espacio áulico.

El primer día escolar del primer año de la escuela primaria no es algo fácil para ningún niño, implica entrar y permanecer en un espacio nuevo, con personas desconocidas y con rituales que no tienen aún significado. Para esta niña esa situación se prolongó en el tiempo mostrándose resistente, desconfiada y temerosa. Al ingresar necesitaba realizar su propio ritual que consistía en colocar los lápices de colores sobre la mesa, parados, alineados uno al lado del otro. Cuando se le ofrecía el cuaderno lo guardaba en su mochila y se resistía a tomar el lápiz para la escritura. En otros momentos, se enojaba, llegaba a golpearse, tiraba los útiles de su mesa y solo repetía la palabra “casa”. Ante estas situaciones algunas y algunos de sus compañeras y compañeros se asustaban mucho.

A partir de la propuesta conjunta de las dos docentes -de la modalidad y del nivel- de conversar entre todas y todos sobre estas situaciones que se presentaban, las reacciones de sus compañeras y compañeros fueron cambiando. Fueron ellas y ellos, acompañados por las adultas, quienes comenzaron a generar las condiciones para que la niña habite el espacio escolar. Hizo una amistad muy valiosa con dos de sus compañeras generando el lazo al que ella se aferró para poder convivir diariamente. Ellas la acompañaban en las horas escolares y la incorporaban a los juegos sabiendo que era como podía y en los momentos que podía. El muñeco de su película favorita fue un puente de vinculación con otras y otros. Esto permitió que luego de un tiempo, comenzara a sentarse con otras niñas y otros niños y llegara a cambiarse de lugar para trabajar las diferentes propuestas áulicas.



Por su parte, las docentes planificaron conjuntamente las propuestas áulicas diversificando los formatos de las actividades para que no fueran solo de escritura en el cuaderno. En el diseño de las actividades prestaron especial atención en incorporar algún detalle que articule el interés particular de la niña con lo ofrecido al grupo, con la intención de capturar el entusiasmo de todas y todos. Así, los temas fueron trabajados en un panel con palabras e imágenes, la calculadora sirvió de soporte para algunos niños en la resolución de las operaciones presentadas, los carteles donde señalar, completar, dibujar y resolver consignas poblaron las paredes del aula. El trabajo articulado entre adultas, el refuerzo de los vínculos entre pares y la flexibilización de propuestas y formatos de enseñanza fue el medio que las docentes encontraron en esta ocasión.

En otras ocasiones, la oportunidad se encuentra si se la busca.

En sintonía con el documento de la Modalidad sobre el saber pedagógico y la organización institucional⁸ encontramos experiencias en las escuelas que nos muestran otras formas de funcionamiento producidas de manera situada por los equipos docentes y de conducción, construidas a partir de las realidades locales e institucionales.

Tal es el caso de una escuela del interior de la Provincia en donde sus docentes nos cuentan sobre el devenir

organizacional de la institución. A partir del ingreso de varios niños y niñas de edades más pequeñas, la conducción junto a las docentes evaluó la posibilidad de reorganizar los grupos teniendo en cuenta variables institucionales y situacionales diferentes a las etarias. Se sumaron nuevas y nuevos estudiantes a los ya conocidos. ¿Cómo incluirlos y seguir afianzando lo construido? Fue la pregunta que las motivaba. Junto con ello venían pensando en cómo superar algunas barreras edilicias que surgían por compartir el edificio con otra escuela Especial de otra caracterización. En la distribución de los espacios, los salones de la escuela con estudiantes TES quedaban separados entre sí por un corredor. La idea de juntarse se presentó como posible alternativa ante la premisa de incluir no solo a las y los estudiantes, sino también a ellas mismas. Aunque estaban aisladas ediliciamente en sus aulas, venían sosteniendo algunas propuestas en articulación entre las dos docentes de los grupos. Impulsadas por ello, decidieron trabajar en un mismo salón, conformando un solo grupo y con una planificación conjunta. Ambas encontraron en este nuevo formato no solo el apoyo personal, sino también la posibilidad de formalizar su modo de trabajo y reflexionar sobre la práctica en una retroalimentación mutua y diaria.

El equipo de trabajo se terminó de constituir con la profesora de Educación Artística, con quien también venían trabajando de manera transversal en las distintas áreas. En este sentido, señala la docente curricular que todos los proyectos están ensamblados y enriquecidos desde

⁸ [Saber pedagógico y organizaciones institucionales de las escuelas de Educación Especial](#)



la perspectiva del arte contemporáneo, que lo concibe también como vehículo de producción de conocimiento.

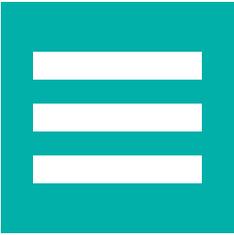
Las docentes recuperan la historia de trabajo de este pequeño colectivo que armaron artesanalmente en los últimos años compartidos, en los relatos aparecen proyectos ya realizados y otros en marcha, momentos de mayor soledad y obstáculos, ideas que se materializan en espacios más allá de las paredes de la escuela (parques, talleres de artistas locales) encuentros compartidos con las familias y organizaciones sociales y comunitarias.

Como ejemplo del modo de trabajo cuentan un proyecto que surgió a partir de implementar la Propuesta Curricular Complementaria (PCC) con el desafío de proponer a las y los estudiantes contenidos novedosos y significativos. El proyecto también buscó convocar a las familias, comenzando con una encuesta sobre sus juegos y sus espacios de recreación e invitándolas a sumarse de diversas maneras al mismo. El circo y la murga fueron los temas seleccionados. Ambos se desarrollaron de forma paralela y transversal a las áreas pedagógicas, así como también a Educación Artística y Educación Física. El objetivo de la práctica social de la PCC las llevó a buscar articulación con la comunidad local. Recuerdan que no querían “lo de siempre” sino algo nuevo. Casi azarosamente, en una caminata de una de ellas por el parque surgió la idea de vincularse con el Centro de Día para personas mayores que funciona en el lugar, y así comenzó el vínculo. Planificaron actividades y poblaron de contenido las aulas orientadas por el proyecto: Investigaron sobre diferentes tipos de circo, trabajaron temas tales

como la vulneración del derecho animal a partir de los números circenses de otras épocas, investigaron el rol y la actividad de los diferentes artistas del circo, describieron y construyeron personajes, sus instrumentos de trabajo, sus trajes, hasta montaron una carpa en el aula.

Paralelamente, los integrantes del Centro de Día, involucrados también en el proyecto del circo, recordaron y trabajaron sobre ese tipo de experiencias en su biografía. Ambas instituciones trabajaron a lo largo del año en la organización del cierre del proyecto con una muestra y fiesta en el Centro de Día. La evaluación de la práctica educativa queda sintetizada en las voces de las docentes: “para nosotras fue una gran experiencia, resignificando la forma de enseñar y de aprender, que dio lugar a una nueva forma de trabajar”.

Entusiasmadas por los efectos del proyecto iniciaron este año uno nuevo relacionado con la temática del medioambiente. Esta vez, trascendiendo el edificio escolar decidieron implementarlo más intensamente en el parque de la localidad -donde funciona el Centro de Día-, aprovechando el espacio para trabajar todas las áreas (flora, fauna, obras del escultor Salomone, etc.). Con esta nueva apuesta las docentes se proponen diversificar los espacios y las experiencias de enseñanza, al mismo tiempo que instalar a la escuela en el espacio público comunitario y afianzar los vínculos interinstitucionales.





Los grandes efectos de pequeños cambios

Un desafío en la organización escolar se presentó en una escuela del conurbano, la directora nos contaba acerca de las dificultades que encontró iniciando su gestión para generar movimientos que permitieran reinstalar la inclusión pedagógica como cultura institucional. Lo primero que destaca en su relato son las marcas fundacionales como escuela de otra caracterización. Al tomar la conducción ya la escuela contaba con la presencia de estudiantes de la caracterización TES, pero solo algunas aulas en la planta alta del edificio estaban destinadas a estos estudiantes. Para acceder a las aulas había que atravesar una puerta con reja que se mantenía siempre cerrada.

La directora remarca que la mayor dificultad provenía de las resistencias para incorporar nuevas prácticas institucionales y pedagógicas que permitieran a estudiantes y docentes convivir en un espacio común. Las y los estudiantes no querían ingresar a la escuela y las docentes destinaban mucho tiempo y esfuerzo para lograr que lleguen a las aulas. Pudimos comprobar estas dificultades al visitar la escuela y compartir la rutina escolar. La fragmentación en el uso de los espacios resultaba a las claras la primera gran valla para el ingreso y permanencia de las y los estudiantes.

Compartir la lectura de la conducta reactiva de las y los estudiantes, ya no como síntoma individual sino como

manifestación de una situación institucional, abrió a pensar estrategias alternativas a las tensiones existentes. La propuesta de un trabajo sostenido en el tiempo fue bien recibida. En el intercambio con la directora se pudo analizar, entre otros puntos, lo complejo que resultaba para las y los estudiantes el largo recorrido que debían hacer hasta llegar a su aula y lo poco propicio al vínculo pedagógico que resultaba dejar a cargo de un docente a un solo estudiante en un pequeño espacio. La incorporación de una vicedirectora, que compartía con la directora la idea de dar otra orientación a la institución, fortaleció a ambas como equipo de conducción y la cadena de movimientos se puso en marcha rápidamente.

En encuentros sucesivos fuimos encontrando algunos cambios que impactaron en la construcción de otra impronta institucional, comenzando por lo edilicio, pero con una intencionalidad absolutamente pedagógica. Las aulas de la planta baja más cercanas a la puerta de entrada, donde antes funcionaba la dirección, fueron preparadas para recibir a las y los estudiantes. Esta rotación de lugares demandó pintarlas con colores alegres, instalar nuevas carteleras, ambientar el salón con un entorno lector, dejar juegos a disposición e incorporar equipos informáticos. Se incorporó en un sector del comedor una biblioteca abierta y en un salón pequeño, que no era adecuado para clases grupales, se armó un espacio al cual las y los estudiantes pudieran ir cuando necesitaban salir del aula.

Fuimos invitadas a la creación de un mural colectivo como acto inaugural de los cambios institucionales en



el que participaron estudiantes, docentes y ex alumnas. Una pequeña escena nos mostraba los efectos de estas decisiones institucionales: mientras el papá de una niña pequeña, que concurría a su primer día escolar, colaboraba con la pintada en el frente del edificio, la niña entraba y salía de la escuela, empezando a armar un circuito que le permitiera al mismo tiempo alejarse de su padre y reconocer un nuevo espacio a habitar. El broche de oro lo tuvimos cuando nos encontramos con esa niña llorando porque no quería irse.

Esta experiencia nos resulta un testimonio de la potencia transformadora de mirar con otros ojos -ya no a cada estudiante sino las condiciones institucionales-, de animarse entre varias y varios a generar una atmósfera escolar en la que se respiran las ganas de estar y de quedarse.

Sabemos que el desafío es que todas y todos los y las estudiantes aprendan y que la intención de hacer que el paso por la escuela sea una experiencia valiosa para cada estudiante es una gran preocupación de quienes trabajan en las instituciones educativas. Insistimos en que, para ello, se requiere seguir generando esas condiciones de posibilidad, no solo pero particularmente, para las y los estudiantes bajo esta caracterización. En los relatos anteriores es posible leer cómo en las escuelas se crean y recrean esas condiciones tanto institucionales como pedagógicas, imprescindibles para que las escuelas se perciban como ámbitos confiables y seguros, y así los estudiantes puedan llegar a enlazarse a ese mundo predecible, al mismo tiempo que los aprendizajes sucedan.



Agradecimientos

Nos gustaría agradecer a cada docente, a cada directora o director, a cada inspectora o inspector que se sumó con entusiasmo a la propuesta y que destinó su tiempo para formar parte de esta producción colectiva. En cada uno de los relatos recibidos encontramos conjugados la fuerza de los deseos sostenidos en primera persona con la potencia del trabajo compartido con otros y entre otras.

Las experiencias que compartimos son el resultado de nuestro propio proceso de reescritura. Por eso, les agradecemos la confianza. Nos tomamos la libertad de poner la lupa sobre algunos detalles y de hilvanar con retazos de escenas un texto en común. Las experiencias son algunas pero representan a muchas. No son copia fiel pero esperamos sean un fiel reflejo de lo que ocurre en tantas aulas de nuestra Provincia.

Este documento es continuidad y a la vez intenta seguir siendo ruptura. Sigue invitando al pensamiento y a la acción, porque como señala siempre Alberto Sileoni, solo en la acción hay esperanza. La mejor política para la inclusión será siempre la enseñanza. La enseñanza entre varios y para todas y todos. No renunciamos a ella y apostamos junto a las escuelas y las y los docentes de nuestra modalidad a reponer nuestra posición enseñante y a la vez inaugurar nuevas definiciones cargadas de sentido y de futuro.

Con la ilusión de que este documento ayude a afianzar el posicionamiento político pedagógico de esta Dirección. Volvemos a agradecerles la confianza.



Glosario de nociones que queremos compartir:

A lo largo del documento, sobrevuelan ciertas nociones y conceptos teóricos que se tomaron prestados de otros campos de conocimiento. Si bien, entendemos que la complejidad de la temática justifica la decisión de abreviar en otras disciplinas, pusimos especial cuidado en evitar extrapolaciones o forzamientos conceptuales que vengan al lugar de los saberes pedagógicos. Ustedes dirán si esta perspectiva interdisciplinaria ha sido un aporte a ese modelo pedagógico que estamos proponiendo fortalecer.

Les dejamos, a modo de glosario, algunas líneas sobre estas categorías que brindan coordenadas de lectura y abordaje de algunas de las problemáticas y características propias al trabajo docente con estudiantes de la caracterización TES.

Sobre problematizar:

La problematización consiste en una metodología desarrollada por el filósofo Michel Foucault que se basa en un trabajo del pensamiento con el fin de transformar lo que se presenta como obvio en problemático, a través de cuestionar, repensar e interrogar. Este autor plantea que cuanto mayor sea la obviedad, mayores razones hay para problematizarla. En este sentido, el concepto de problematización puede oponerse al de naturalización.

No solo es tratar de pensar diferente de lo que pensamos y pensábamos, sino sobre todo lograr entender cómo y por qué ese modo de pensar y proceder se ha establecido como obvio, evidente, incuestionable y seguro. (Pastor & Ovejero, 2006, pág. 5)

Ahora bien, no toda acción o comportamiento puede ser problematizada. Se requiere que se le haya asociado una serie de dificultades que demandan ser encaradas, es decir que haya perdido la familiaridad y certidumbre que lo mantenían invisible al pensamiento. (Foucault, [1984] 1999; p: 359).

Sobre el consentimiento:

La noción de consentimiento da cuenta de la apuesta de la escuela para producir la operación que posibilita a niñas y niños, que ingresan al sistema escolar, constituirse como estudiantes. Consentir a la educación es imprescindible para que el acto educativo tenga lugar, sin embargo, en tanto acción a producir, no está garantizada de antemano. El consentimiento es una operación que realiza el sujeto, pero no se presenta de manera espontánea, sino que es provocada por la invitación del adulto.

Asimismo, la entrada de cada niña o niño en el vínculo educativo es subjetiva, es decir que la respuesta del sujeto lleva sus propias marcas, lo que comporta diferentes modos, además nunca el consentimiento es total y de una vez y para siempre.

Siendo así, queda claro que la aceptación de cada niña y niño a dejarse tomar por el saber tiene su propia lógica y sus propios tiempos que no pueden conocerse con anterioridad. Pero es posible rastrear la lógica de esas respuestas en la historia de cada sujeto, a partir de los sentidos que los otros significativos fueron imprimiendo en la crianza.



En tanto, la función de las y los educadores es causar el interés del sujeto para provocar su consentimiento a ser educado, su tarea está teñida por la incertidumbre porque no se sabe ni cuándo, ni cómo, ni por qué quien tienen enfrente consentirá a la convocatoria.

Ahora bien, no se trata de la demanda del docente en forma personal, sino que en palabras de Hebe Tizio (Tizio, 2015, pág. 31): “La oferta educativa implica un intento de neutralización de la demanda del educador porque trata de sostenerse de los objetos de la cultura que ofrece”. En este sentido, en su apuesta advertida las y los docentes cuentan con los bienes culturales para capturar la atención y ofrecer una nueva forma de lazo, el vínculo educativo. Es decir, sobre esas marcas que fueron instalándose en los primeros tiempos de la crianza, la escuela procurará producir nuevos sentidos y satisfacciones a partir de contenidos socialmente significativos, constitutivos de las propuestas pedagógicas institucionales.

Sobre saber no saber:

Saber no saber es una expresión acuñada por el psicoanalista Virginio Baio (2001) en el trabajo con sujetos autistas. Apunta a sostener el lugar del agente como aquel que “sabe no saber”. No es una renuncia a la formación y la experiencia, sino que sugiere poner en suspenso los mecanismos de interpretación previos para comprender los modos en que actúan y se comportan las personas autistas. Es decir, alejarse de la intención de significación y del supuesto de que sabemos lo que le conviene al sujeto.

La posición que sugiere parte de la prudencia y el respeto por los tiempos y modos subjetivos para dejarse enseñar por la manera a través de la cual cada sujeto autista se las arregla para establecer cierto lazo, sostenerse en el mundo y aprender.

El cambio que propone esta noción implica instalar un vacío de saber en los adultos y supone un saber a develar en las niñas y los niños, dejándose guiar por aquellas pistas y soluciones que el sujeto autista ha encontrado. No siempre las soluciones resultan funcionales a la escena educativa, sin embargo, aunque resulte un escollo, ese funcionamiento tiene una lógica, seguir sus coordenadas puede llegar a ser la vía regia para ampliar y diversificar los recursos con los que cuenta.

Sobre el trabajo entre varios:

En el funcionamiento cotidiano de las instituciones escolares es posible comprobar que el trabajo con otros propicia mejores condiciones para todo escenario educativo, tanto para las infancias y juventudes como para las y los adultos a cargo de la función de educar. Asimismo, el formato de la pareja pedagógica y otros similares han sido ampliamente desarrollados en el campo de la educación.

En lo que respecta al trabajo con sujetos autistas existe, hace varias décadas, un dispositivo denominado *práctica entre varios* que han adoptado diversas instituciones del campo de la salud mental orientadas por el psicoanálisis. El motivo de creación de este dispositivo ha sido



la intención de construir un método de trabajo que responda a la posición de rechazo al lazo con los otros que, con frecuencia, se presenta en el autismo.

En el entrecruce de algunas coordenadas de los formatos pedagógicos y del dispositivo de la *práctica entre varios* es posible identificar ciertas condiciones del trabajo con otros que favorezcan la inclusión de los estudiantes bajo la caracterización TES en la escena educativa. En la lectura de lo que muestran los propios autistas se recortan ciertas características que abren a pensar para qué sirve contar con más de un adulto y cómo posicionarse para constituirse en otro confiable.

Por un lado, la existencia de más de un adulto crea en el y la estudiante la confianza al percibir que no se encuentra a merced de alguien que sabe todo y actúa conforme a su propio capricho, sino más bien es quien puede transmitir una ley porque él mismo está atravesado por ella, alguien preocupado por los límites, sobre todo los propios. Ser más de uno pone a cada docente en situación de estar regulado y limitado por el otro e incluidos todos en las normas de la institución.

Antonio Di Ciaccia el creador del dispositivo de la práctica entre varios indica a quienes se dediquen a esta tarea:

“La primera condición es la de tener cancha en primera persona, con su propio estilo, sus propias capacidades, sabiendo poner en juego su propia imagen, su propia presencia y su propia ausencia, sus propios intereses, su propia relación teatral con la vida, con el propio cuerpo y con el propio deseo.” (Di Ciaccia, 2006, pág. 23)

La otra condición que nos propone para la práctica entre varios es precisamente la de no creerse el único que puede o sabe acompañar al niño autista; esto permite convocar y darles lugar a otros, en un juego de permutación, reglado y calculado, que ponga en movimiento una cadena de intereses y de deseos. Resulta paradójica la posición a tomar en el trabajo con otros, dado que orienta a restarse en lugar de sumar, invitando a ponerse en serie para evitar la exclusividad en el vínculo con el niño o la niña.

Por el lado de los adultos, la existencia de otros permite apoyarse mutuamente y dejar de ser el único responsable de los éxitos y fracasos de cada estudiante. La referencia a otros va más allá de la presencia física, incluyendo a la institución y ciertos recursos simbólicos en la serie de otros responsables. Y por otro, permite liberar a las y los niños de sentirse a expensas de un solo adulto, situación que ya de por sí, les resulta intolerable.

Sobre el armado de circuitos:

Las y los estudiantes bajo la caracterización TES suelen presentar una relación particular con ciertos objetos exclusivos, intereses recortados y fijos o bien conductas repetitivas a las que dedican toda su atención. Las y los docentes de la modalidad saben que esos objetos e intereses son la vía para incluirlos en la escena educativa.

Considerar el valor de estos objetos e intereses puede conducir a instalar ciertos circuitos mínimos, instaurándose idas y venidas y trayectos en torno a ese objeto para que pueda entrar en una serie de sustituciones, en la construcción de una cadena que permite la ampliación de los intereses y la inclusión de los otros. Como expresa el psicoanalista Eric Laurent en su libro *La batalla del autismo* (Laurent, 2013) a medida que se aleja del cuerpo, el objeto puede entrar en el intercambio, en el vínculo social”.

La tarea docente en el armado y ampliación de circuitos conlleva el desafío de romper con la repetición de lo mismo. Las estrategias varían según cada estudiante, pero las condiciones para el docente van por el lado de ir quitándole consistencia a la necesidad de la idéntica repetición; ofreciendo nuevas mediaciones para esos objetos, estableciendo ciertas coordenadas de espacio y tiempo que permitan orientarse en los ritmos escolares e incluyéndose sutilmente en un “forzamiento suave” para agrietar la inercia y que la niña o niño no tenga que esforzarse por mantener la inmutabilidad de su mundo.

Esta apuesta se sostiene del trabajo que realiza el niño con sus objetos, siendo lo que guía al docente en la invención de una posible continuación de esa cadena. En su diversidad, el despliegue de los circuitos ofrece pistas para su inclusión en la serie de aprendizajes significativos y permite ir desplazando los límites reales que se presentan con mucha rigidez en los inicios.





Bibliografía

DGGCyE-PBA. Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación Especial, Documentos de apoyo. [La Inclusión a Voces \(2021\)](#)

DGGCyE-PBA. Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación Especial, Documentos de apoyo [Saber pedagógico y organizaciones institucionales de las escuelas de Educación Especial](#) (2021)

Baio V. (2001) Joe, el niño de la cuerdecilla: el trabajo del equipo y los padres, en *Desarrollos actuales en la investigación del autismo y psicosis infantil en el área mediterránea*, Ministerio Affari Esteri – Ambasciata d'Italia, Madrid.

Carbonell, N., Fernández, E., Foz, P., González, E., Ruiz, I., & Serra, M. (2015). *Foro sobre Autismo ¿Insumisos de la educación?* Barcelona: Escuela Lacaniana de Psicoanálisis del Campo Freudiano.

Di Ciaccia, A. (2006). La pratique à plusieurs. En A. Asociación Psicoanalítica de Orientación Lacaniana, *Habitar el discurso. El tratamiento en institución de los graves trastornos psíquicos* (págs. 9-32). México: Asociación Psicoanalítica de Orientación Lacaniana, A.C.

Caroz, G.(2013) El caso, la institución y mi experiencia del psicoanálisis. Introducción a las simultáneas clínicas de Pipol 6. (París) Publicación on line: <https://elp.org.es/el-caso-la-institucion-y/>

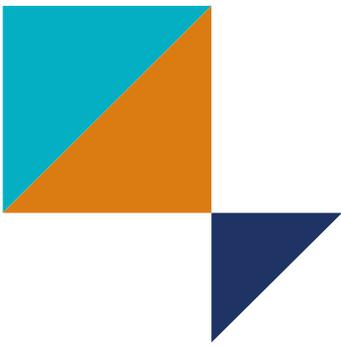
Foucault, Michel. [1984] 1999c. «Polémica, política y problematizaciones», en: *Estética, ética y hermenéutica. Obras Esenciales. Volumen III*. Barcelona: Paidós.

Lacan, J. (2001). Conferencia de Ginebra sobre el síntoma. 4 de octubre de 1975. En J. Lacan, *Intervenciones y textos 2* (págs. 115-144). Buenos Aires: Manantial.

Laurent, É. (2013). *La batalla del autismo*. Buenos Aires: Grama Ediciones.

Maleval, J. C. (2011). *El autista y su voz*. Madrid: Editorial Gredos.

Masschelein, Jan y Simons, Maarten (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Editorial: Miño y Davila.



Pastor, J., & Ovejero, A. (Julio de 2006). *Michel Foucault, un ejemplo de pensamiento posmoderno*. Obtenido de A Parte Rei 46. Revista de Filosofía.: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/pastor46.pdf>

Rancière, J. (2018). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Sellin, B., & Klonovsky, M. (2011). *Quiero dejar de ser un dentrodemí: mensajes desde una cárcel autista*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.

Tizio, H. (2015). Lo que el niño autista enseña sobre la educación. En N. C. al, *Foro sobre autismo ¿Insumisos de la Educación?* (págs. 29-34). Barcelona: ELP.



Dirección de Educación Especial Subsecretaría de Educación

