

Nuevas maneras de transitar las aulas: entrar y salir entre tiempos y espacios

TRANSFORMACIONES CULTURALES

Relato de experiencias pedagógicas

Anastasio, Mariana¹

Cabral, Adriana²

Trezza, Analía³

1 Escuela "Graduada Joaquín V. González" UNLP, Argentina, marranastasio@gmail.com

2 Escuela "Graduada Joaquín V. González" UNLP, Argentina, adrianacabralps@gmail.com

3 Escuela "Graduada Joaquín V. González" UNLP, Argentina, anatrezza25@gmail.com

RESUMEN

Actualmente, y de manera cada vez más frecuente, nos encontramos con nuevas maneras de habitar el cuerpo y el lenguaje. Estas maneras tienen su correlato en nuevas formas de transitar las instituciones educativas, que deben, por lo tanto, generar respuestas creativas para incluir a todas las infancias buscando y produciendo estrategias para que cada niñx¹ pueda aprender en su singularidad, todo lo que pueda aprender.

En este trabajo presentamos dos narraciones de experiencias educativas analizadas desde la Educación Inclusiva, el enfoque constructivista del conocimiento y el psicoanálisis. Estos relatos nos invitan a reflexionar sobre los nuevos modos de estar en la escuela y, sobre las transformaciones que debemos dar para poder alojar a todxs, en función de encaminarnos hacia la consolidación de una educación pública, inclusiva y democrática.

Desprivatizar el aula analizando críticamente las prácticas cotidianas e identificando sus potencialidades y limitaciones, constituye para los docentes una instancia donde se descoloniza el saber pedagógico (Peláez y flores, 2017) y se reafirma el lugar de la educación como una apuesta ética y política en la construcción de un mundo más justo.

¹ Utilizamos la letra "x" para hacer referencia a un amplio universo de expresiones de género que rebasa la bicategorización reduccionista de "hombres" y "mujeres".

PALABRAS CLAVE: inclusión - nuevas maneras de estar en el aula - posición docente - vínculo educativo

1. INTRODUCCIÓN

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

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

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

Si la escuela tradicional se sustentaba en un tiempo que implicaba la sucesión temporal, el corte y la espera, espacios delimitados, diferenciados a ser ocupados ¿será que al niño del siglo XXI le habrán robado el tiempo? ¿Habrá sido los hombre grises² que pretenden robarle el tiempo a los hombres?

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

Para rodear estas preguntas nos parece necesario distinguir modos de intervención que posibilitan u obstaculizan que se instale el vínculo educativo³ (Núñez, 2003): por un lado, las intervenciones directas, que no se apoyan en recursos simbólicos, sino que se implementan a modo de forzamiento sobre el cuerpo y el comportamiento del niñx, pretendiendo incidir sobre el circuito pulsional con la paradoja de relanzarlo y, por otro lado, intervenciones que ofertan recursos simbólicos para hacer con lo pulsional que insiste, alojando la singularidad y, por tanto acompañando las maneras que un niño o niña encuentra para arreglárselas con el malestar.

Sabemos que por el sólo hecho de estar en la escuela no necesariamente deviene un alumno. No es suficiente el guardapolvo blanco, pertenecer a la lista de determinado grado, ni estar sentado en el aula. La escuela oferta lugares que él o ella consentirá o no en ocupar en un tiempo y un espacio que no es cualquiera; una vez ocupado ese lugar que se ofrece “*para mí*” se encarnará con un estilo

² Los hombres grises son los personajes que en el libro de “Momo”, de Michael Ende, viven de robarle el tiempo a los hombres, metáfora del capitalismo y sus consecuencias en los modos de vivir el tiempo.

³ “El vínculo educativo (...) no es algo que se establezca de una vez y para siempre entre un agente y un sujeto de la educación (...) se trata de un instante fugaz, tal vez solo una mirada, pero que deja su marca”.

propio, diferente al de otros. Es por ello que, la verdadera oferta del educador es la de un marco que incluye un vacío como lugar necesario que permita alojar la singularidad del sujeto para darle la posibilidad de hacer con los contenidos culturales (Tizio, 2003).

En esta ocasión abordaremos dos experiencias *de inclusión* en la escuela, desde el relato de las maestras, para luego poner a conversar lo que se dice de la mano del enfoque de enseñanza constructivista y el psicoanálisis, marcos referenciales desde los que pensamos las prácticas educativas.

2. DESCRIPCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS

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

“De este lado de la puerta de roble”⁴

Hace varios años que soy maestra de prácticas del lenguaje en sexto grado. El año pasado, en marzo cuando nos dan los cursos, confirmo lo que ya sospechaba: voy a ser maestra de *Ciro*. No es la primera vez que me toca trabajar con un niño o niña con Maestra de Acompañamiento Pedagógico, pero *Ciro* presenta un desafío distinto para mí. Primero porque lo amo. Segundo porque sé que necesita que le pongamos límites claros y que los mantengamos en el tiempo y a rajatabla, eso lo ayuda a organizarse, pero a mí me cuesta sostener algunas cosas en el tiempo. Tercero porque me da miedo no poder ser lo suficientemente observadora y estar lo suficientemente atenta como para generar las condiciones necesarias para que él siga aprendiendo.

A *Ciro* lo acompaña una maestra MAP⁵ desde primer grado. Junto con ella y con la Maestra de Apoyo tenemos la posibilidad de observarlo y de conversar a diario para tomar decisiones. Además, estamos acompañadas por el equipo del Departamento de Orientación Educativa.

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

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

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

⁴ Palabras del cuento “Casa tomada”, de Julio Cortázar.

⁵ Maestra de Acompañamiento Pedagógico de la Escuela Graduada “Joaquín V. González”, UNLP.

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

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

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

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

Facu y sus dos mundos

Facu es un niño con una inteligencia extraordinaria. Es rápido mentalmente para entender acerca de lo que se le propone. Hace cálculos mentales y resoluciones matemáticas con una gran capacidad de interrelacionar mentalmente muchos procedimientos. Tiene un gran bagaje de conocimiento del mundo natural. Es un gran lector y un gran escritor. Puede estar poco tiempo atento a una clase, pero ha dado mil veces cuenta de que es suficiente para no “perdersé” lo que las maestras intentamos enseñar. Él va y viene entre el mundo en el que estamos todos y su mundo interior, al que una vez llamó “Faculandia”.

Ese estar en su mundo interior implicaba que no estuviera como suelen estar los niños en las aulas: sentados, atentos a lo que pasa en el frente con lo que la maestra va diciendo y/o trabajando en las tareas. Facu se movía. Estaba mucho en el suelo con libros que a veces retiraba de la biblioteca. Le gustaba meterse en el cuartito (el cuartito es un espacio de un metro de ancho por 4 de largo, aproximadamente, que suelen tener los salones de nuestra escuela donde las maestras guardamos materiales). Ahí permanecía con papeles o con objetos que encontraba, hablando como dentro de sus historias. Solía no ingresar al aula como el resto de sus compañeros cuando llegaban a la escuela, luego del saludo en el patio. Él se demoraba jugando con la tierra o con ramitas. Ya en quinto grado, en vez de hacer tiempo en el patio, caminaba por todos los pasillos de la escuela. La recorría completa hasta que llegaba a su salón cuando ya habían ingresado todos. Durante las clases, siempre en algún momento avisaba abruptamente: “¡Voy al baño!” y salía. Era difícil para las maestras convocarlo a la tarea y, al mismo tiempo, sostener la atención del resto sus alumnxs. Facu no se ponía a trabajar simplemente porque era lo que los alumnxs hacían o porque se lo decíamos.

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

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

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

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

El acompañamiento a Facu es muy sutil. Es brindarle la escucha sobre ese mundo que a veces le ocupa tanto, o es traerlo a este otro mundo. Hoy Facu ya no se esconde en el cuartito, pero sigue saliendo al baño e ingresando más tarde. No suele estar en el suelo, pero a veces dibuja en el pizarrón algo de lo que se está charlando en un plenario de la clase. Ya no habla de Faculandia ni hay que negociar con él para que resuelva una consigna. Hoy, él va y viene entre sus tareas y, su libretita en la que registra desde alguna idea importante que les escucha a las maestras, como dónde poner tildes, hasta sus ideas más íntimas, como el dibujo de “Bolove”, el Pokemon del amor: “yo me esfuerzo, por hermosas y contigo traigo rosas”.

Nuevos modos de estar en la escuela

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

Teniendo como referencia que el cuerpo es una construcción que se agrega al organismo y del cual hay que apropiarse *-como algo que se tiene*⁶ (Millas, 2015)- tanto Ciro como Facu nos muestran diferentes modos de disponer del cuerpo.

¿Con qué recursos cuentan Ciro y Facu para estar en la escuela?

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

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

¿Qué función cumple ese objeto para ese niño? ¿Será esa “*libretita*”, condición para que *un niño* pueda estar en el aula y hacer lazo con los saberes culturales? Habilitar el uso que un niño hace de determinado objeto no se corresponde con lo permitido para todos, incluso podría pensarse que no es lo esperable para un niño de determinada edad, sin embargo, da cuenta de lo que un niño hace con el cuerpo y cómo lo experimenta. Ese detalle que puede resultar “*raro*” es el recurso del que dispone para hacer lazo con los otros y con los contenidos culturales.

Transformar las aulas

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

Mel Ainscow

En sus orígenes la escuela asumió como único sentido de inclusión, el de homogeneizar lo distinto, proporcionando a todos el mismo tratamiento educativo: alumxs, maestras y saberes equivalentes. “(...) lo mismo a todos, como expresión práctica del principio de igualdad formal en educación” (Terigi,

⁶ “Es entonces el lenguaje el que le otorga el cuerpo al sujeto como un atributo, es aquello que le permite asumir la posición desde donde puede decirse ‘Yo tengo un cuerpo’”.

2015, p. 11). La escuela de hoy recibe niñxs que con sus modos de estar y de ser alumnxs tensionan ese principio que resiste transformarse. Eso que puede parecer “raro”, “distinto”, imposible de homogeneizar y disciplinar, eso que escapa a la norma, y que tradicionalmente era considerado un problema del sujeto (Castorina, 2011) es lo que nos hace únicos, lo singular, en tanto no se parece a nada.

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

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

Asimismo, empezaron a observar cómo haciendo acuerdos previos, posibilitaron que lo didáctico se produzca: “*Así fue como si yo dejaba que vaya mostrándome sus monstruos (...), luego iba a ponerse a resolver algunas de las consignas*”. De esta manera van generando compromiso y consentimiento en lxs niñxs, poniendo en evidencia que es una resolución compartida que “tiene que ver con la apuesta que han desarrollado y sostenido para que ellos aprendan” (Vassiliades, 2016, p. 92).

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

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

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

aprendiendo/ejerciendo sus compañerxs.

La actitud receptora de quien escucha está muy lejos de ser pasiva porque: hay que imaginar un mundo completo sólo a través de las palabras o con el apoyo de ilustraciones; a diferencia de la interacción habitual con el entorno, en la escucha los chicos se encuentran ante un monólogo prolongado en el que las frases se encadenan construyendo una coherencia autónoma; durante el proceso se enlazan voces que exigen ser distinguidas, se suceden acciones que necesitan ser relacionadas unas con otras, se muestran conductas y emociones que pueden ser contempladas y meditadas con calma, se abordan puntos de vista que favorecen la descentración de uno mismo o se amplía la experiencia propia con otras vivencias y otros contextos; cuando el cuento termina, uno siempre puede volver a él ("otra vez") dándose cuenta de su estabilidad y, a la vez, comprobando que existe el poder de transformarlo. Todo este proceso es muy exigente desde el punto de vista del desarrollo del pensamiento, puesto que atañe a aspectos como la memoria, la anticipación, la formulación de alternativas o la concentración en la construcción de la realidad a través del lenguaje. (Colomer, 2010)

Estas pequeñas modificaciones que fueron ensayando en relación al tiempo a través de una palabra que da lugar a lo diverso y a la posibilidad de superar el individualismo áulico que la tradición promovía, muestran cómo construyen posiciones docentes en relación a la enseñanza y establecen vínculos de autoridad. La categoría "posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros se dejan interpelar por las situaciones y los 'otros' con los que trabajan cotidianamente (...) cómo intentan ponerse a disposición, desarrollan su trabajo de enseñanza y prefiguran vínculos que no están establecidos previamente, sino que se construyen en la relación" (Southwell y Vassiliades, 20144, p. 5). Es una posición ética y política para pensar nuevos modos de resolver problemas relativos a la diversidad intentando alternativas al formato escolar tradicional.

3. CONCLUSIONES

Si bien desde el discurso jurídico existen numerosas leyes que consideran a todxs lxs niñxs como sujetos de derecho y reconocen a la educación como uno de ellos, leyes que hablan de educación inclusiva y que brindan un marco para la implementación de prácticas pedagógicas desde esta perspectiva, sabemos que esto por sí mismo, no garantiza prácticas inclusivas. Por eso, es necesario que las escuelas se habiten con equipos docentes que, como dice Skliar (2012), más que formados, estén disponibles, y, además, que construyan el trabajo docente de manera colectiva, generando miradas plurales sobre estas nuevas infancias que nos interpelan. Se requiere también del análisis de las condiciones en las que se instalan las prácticas educativas, ya que podría suceder que una práctica genere segregación en lugar de incluir.

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

“amoldarse” ... “acomodarse” a él. Porque en realidad si fuera por él no tendría sentido. Ese ‘yo me esfuerzo y contigo traigo rosas’ es todo lo gratificante del esfuerzo, del trabajo y de la transformación. Lograron que él escriba esto a sus maestras. Es una muy buena síntesis de lo que lograste/lograron. El amor transforma”.

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

Para finalizar creemos que narrar experiencias singulares tiene el valor de producir resonancia porque a partir de ellas, es posible pensar en otras. Experiencias que se interrogan por crear vínculos educativos. Experiencias que no tratan de que lxs ninxs se incluyan al aula, sino que el aula se incluya a lxs niñxs.

BIBLIOGRAFÍA

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