

Entre la educación común y la educación especial.

Reflexiones sobre lo (no) comprendido

María Belén Sanchez

Tesis presentada para la obtención del título de
Doctora en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación

Mg. Daniel Korinfeld

Director

Dra. Débora Grunberg

Orientadora

Universidad Nacional del Litoral

Facultad de Humanidades y Ciencias

Santa Fe

Argentina

Octubre 2024

Agradecimientos

Sin dudas, llegar a presentar esta tesis, culminar la etapa de cursado y escritura en el marco del presente Doctorado, no hubiera sido posible de no ser por las posibilidades y ciertas condiciones de diferente orden que me sostuvieron a lo largo de siete años en esta tarea. Gracias infinitas, porque sin duda fue vital para mi poder *contar con otros*.

Para comenzar, quiero mencionar las condiciones institucionales de hospitalidad, como las que (otra vez) ofreció FHUC-UNL en una propuesta que aloja y permite dar cauce a unas indagaciones, de forma acompañada y cuidada. Gracias a sus autoridades, especialmente, a la Decana Laura Tarabella y a la Comisión directiva del Doctorado. En tiempos tan turbulentos, de agravio a la educación y a las Universidades públicas, mi gratitud.

Asimismo, un gracias que resulta injustamente chico para Graciela Frigerio. En el marco de esta experiencia (y antes, también) por los obstinados gestos de confianza, frente a los que no puedo responder más que con gran afecto. Por habilitar y sostener de manera sumamente generosa este continente para pensar y dar tramitación a las preocupaciones que me atraviesan hace tiempo. Sin dudas, una referente fundamental para mí.

Por otra parte, agradezco enormemente a Daniel Korinfeld y Débora Grunberg, interlocutores, discutidores de este texto. A Daniel quien, escuchando, supo orientarme en el caminar, especialmente en los primeros pasos, los más angustiosos. Y a Débora cuyos aportes fueron fundamentales para la escritura, a partir de sus lecturas entre líneas y al ofrecerme marcos para poder ordenar las ideas. Su aliento, paciencia infinita, su detallismo, su insistencia, su generosidad, su disponibilidad y su proximidad resultaron invaluable, siendo cruciales para llegar a la meta final (o a los puntos suspensivos).

De los espacios donde trabajo, en los que contuvieron mis ansiedades y entendieron mis desatenciones en tiempos de elaboración de la tesis, deseo mencionar en un especial

agradecimiento a Soledad Ardiles, Graciela Ribas y Milena Franzoi, por el invaluable apoyo y compañerismo. Asimismo, a Valeria Marchetti, con quien a diario me embarco en desafiantes aventuras, surfeando las situaciones problema de la práctica que llevamos a cabo como equipo. Y las de la vida, también.

Gracias a Sofía Wynczyk, con quien comencé este viaje. Amiga con la que he recorrido incontables kilómetros, pero fundamentalmente, con quien comparto las alegrías y tristezas más hondas del camino.

Gracias a Emilia Fraile, por cada mensaje enviado a la distancia que me permitió sostenerme durante este tiempo de escritura -a veces aciago, a veces exultante-. Por los textos regalados, por los prestados, por los sugeridos. Por la amistad y la amorosidad. Por su compañía, que aun estando lejos, nunca me dejó sola.

También, a las compañeras y compañeros de Doctorado, por los momentos y experiencias compartidas. Especialmente a quienes supimos reunirnos en torno a una mesa, para almorzar y reír mucho.

Gracias a Ana Laura García, tan cálida y generosa al volver disponibles espacios, textos, y encuentros que me permitieron adentrarme (acompañada) al planeta universo deligniano.

Asimismo, a las personas que entrevisté y quienes, con confianza, compartieron conmigo tiempo, pareceres, memorias y reflexiones sobre sus prácticas.

A los niños y a las niñas anónimos (para quien vaya a leer) que habitan esta tesis, cuyos nombres y rostros no olvido. Quienes me enfrentaron con la niña que vive en mí y me empujaron a las preguntas y a la escritura.

A Nico, por sus palabras y sus abrazos cuando más lo necesité, en cada uno de los momentos en que sentí que no podía. Por siempre creer en mí más de lo que yo misma podré jamás hacerlo.

A mi mamá y a mi papá, por los gestos de cuidado que no cesan, aun pasando el tiempo. Esos gestos que ahora también arrullan a Paulina. A mi hermana Agostina, compañera y cómplice en la vida.

Y, por último, pero sin dudas, no menos importante –todo lo contrario-, gracias a mi hija Paulina, quien pone música donde antes no había. Con quien (para quien) escuché, canté y aprendí las canciones que acompañan estas páginas e inauguran las diferentes partes de la tesis. Paulina, que nació y creció junto con este texto. Y yo, junto a ella.

Dedicatoria

A Alicia Nalli, mi mamá y maestra, porque me conmueve encontrar las huellas de sus pasos en los sitios que ahora yo también recorro y descubrir que, a pesar del tiempo, quienes fueron sus alumnos la recuerdan con gran cariño; con nuestras diferencias y nuestros parecidos (más de los que me atrevería a admitir en voz alta), no quiero dejar de decir lo mucho que la admiro.

Resumen

Esta tesis, de carácter cualitativo y diseño flexible (Mendizábal, 2006), se propone reflexionar sobre tres situaciones problema construidas *entre* la educación común y la educación especial que parten de la experiencia vital (Mendizábal, 2006) de la autora. A partir de cada situación se desprende un nudo problemático: de la primera situación, titulada El niño que no podía dejar de portarse mal, se analiza la presencia del discurso médico en las escuelas. A partir de la segunda, Algo tiene que tener, se aborda la convivencia del tiempo social y el tiempo subjetivo en las escuelas. Y en relación con la tercera situación, No les salió lucecita, se desarrolla la vinculación entre pobreza y fracaso escolar en las escuelas. El análisis de las situaciones problema conforma una primera zona de sentido (González Rey, 2006) apoyada en el marco teórico, normativa educativa y entrevistas realizadas durante la investigación. Luego, esos nudos convergen en dos discusiones que configuran una zona de sentido más amplia: sobre lo (no) comprendido y sobre la necesidad de *que haya otro* en la vacancia de la comprensión. Finalmente, las conclusiones destacan la imposibilidad de comprender en términos absolutos y, al mismo tiempo, la responsabilidad de intentar comprender reconociéndonos a nosotros mismos *en problemas*. En esta difícil tarea, contar con otros se torna fundamental tanto para chicos como para grandes.

Palabras clave: educación común, educación especial, situaciones problema, comprendido

Abstract

This thesis, qualitative in nature and with a flexible design (Mendizábal, 2006), proposes reflecting on three problem situations constructed *between* general education and special education, based on the author's lived experience (Mendizábal, 2006). Each situation gives rise to a problematic issue: the first one analyses the presence of a medical discourse in schools. The second one addresses the coexistence of social time and subjective time in schools. Regarding the third situation, the correlation between poverty and school failure is explored. The analysis of the problem situations constitutes the first zone of meaning (González Rey, 2006) within the framework of the thesis, supported by the theoretical framework, regulatory framework and interviews conducted during the research. Subsequently, these issues converge into two discussions that shape a broader zone of meaning: on what is (not) understood and on the need for *another person* in the vacancy of understanding. Finally, the conclusions highlight the impossibility of absolute understanding and, at the same time, the responsibility to attempt to understand by recognizing ourselves *in problems*. In this challenging task, having others becomes essential for both children and adults.

Keywords: general education, special general, between, problem situations, understanding.

Índice

1. Introducción	10
2. Advertencias (Más Dirigidas A Quienes Escribimos en lugar de a Quienes Leerán).....	11
3. Viajar como artificio para pensar.....	16
3.1. El diario de viaje	16
3.2. Exploraciones previas	20
3.2.a. Investigaciones	20
3.2.b. Experiencias: siguiendo los rastros de Mannoni y Deligny	24
3.3. La propuesta ¿Pensar el viaje?.....	30
3.4. El camino. (Im)precisiones metodológicas.....	33
3.4.a. Las preguntas que pican	33
3.4.b. Entre el pensar por caso y el pensar situaciones problema	35
3.4.c. La posición clínica como clave para orientarse en el camino	39
3.4.d. Entre-vistas	42
4. <i>Entre</i> escuelas	47
4.1. Figuras de lo intermedio	47
4.1.a. Frontera	49
4.1.b. Intersticio	50
4.1.c. Umbral.....	52
4.1.d. Entre.....	54
4.2. Entre la escuela común y la escuela especial ¿un camino a doble vía?	57
4.2.a. Para ir... ..	61
4.2.b. ... Y que haya vuelta.....	65
4.2.c. Para volver a la ida... ..	72
5. Las situaciones problema	75
5.1. Primer situación problema: el niño que no podía parar de portarse mal.....	76
5.1.a. La nombrería médica-pedagógica en los tiempos que corren	78
5.1.b. Entre la escuela y el centro de salud	82
5.1.c. “Pero lo dice la médica”	87
5.1.d. Entre la escuela y otros equipos educativos	99
5.1.e. "Alguien lo tiene que ayudar. Esa escuela tampoco puede sola”	103
5.2. Segunda situación problema: algo tiene que tener	108
5.2. a. Entre tiempo (s).....	110
5.2.b. Gente urgente	118
5.2.c. El “último tiempo” y la “nueva demanda”	123
5.2.d. El tiempo de la pandemia.....	126

5.2.e. “Al momento necesita de un otro”	130
5.2.f. “Vamos a darle tiempo”.....	138
5.3. Tercera situación problema: “no les salió lucecita”	145
5.3.a. "Sabemos que no es de la discapacidad..."	146
5.3.b. La producción de fracaso escolar	152
5.3.c. Entre la casa y la escuela.....	159
5.3.d. “Eso que no se contempla”	163
5.3.e. “En el camino que andamos queda mucho por hacer...”	167
5.3.f. El tiempo de la pandemia II.....	173
6. Recapitulaciones, discusiones y puntos suspensivos	178
6.1. Recapitulaciones	178
6.2. Discusiones	181
6.2.a. Lo (no)comprendido.....	183
6.2.b. Que haya otro: red de presencias en la vacancia de la comprensión.....	188
6.3. Lo que concluye y lo que no cesa	194
7. Notas sobre la escritura.....	201
8. Bibliografía	202
ANEXO 1: Preguntas guías de las entrevistas realizadas	220
ANEXO 2: Consentimiento informado de entrevista	221
ANEXO 3: Desgrabación de entrevistas.....	223

1. Introducción

“Al escribir no podemos menos que bailar con nuestros fantasmas”

Donato, 2021, párr. 57

A lo largo de este trabajo de investigación, **nos proponemos reflexionar sobre tres situaciones problema entre la educación común y la educación especial¹** que refieren a *casos no comprendidos*, según la normativa vigente en la provincia de Santa Fe (decreto N°2703 del año 2010). Para ello buscaremos, específicamente, construir dichas situaciones a partir de nuestra experiencia vital y entre-vistas a los profesionales que trabajan en la modalidad de educación especial; plantear los nudos problemáticos que se desprenden de cada una de las situaciones, e identificar los aspectos insistentes y persistentes que las atraviesan, conduciendo a las discusiones y reflexiones finales de la presente tesis.

Las situaciones, como construcciones enlazadas a nuestra práctica, partieron del encuentro con sujetos que tienen nombre y apellido; historias ahora tamizadas y comunicadas a partir de nuestro posicionamiento, nuestra mirada y nuestras lecturas. Las mismas hacen alusión a ocasiones en las que las escuelas comunes (escuelas de nivel según son nominadas en la normativa actual) solicitan apoyos para estudiantes *en dificultad* y desde las escuelas especiales se considera que *no son sujetos de la Educación Especial²*. En tal sentido, pondremos en tensión la distinción entre estas *dos educaciones*, que dividen a los sujetos, corriendo el riesgo de que algunos queden nominados por el negativo¹⁵, los *no comprendidos*. Asimismo, nos interrogamos acerca de si las solicitudes de intervención que recibe la educación especial dan cuenta de lo que los estudiantes no aprenden, *no comprenden*, o acerca

¹ También haremos referencia a escuelas comunes o escuelas de nivel (inicial, primario, secundario) y escuelas especiales o de la modalidad de educación especial.

² La expresión “sujeto de la educación especial”, que nos interroga, es propia de documentos ministeriales que aluden a la temática.

de lo que nosotros no comprendemos. Sin embargo, ¿es posible comprenderlo todo?, ¿podemos renunciar al intento de comprender?, ¿a qué tipo de comprensión podríamos renunciar?, ¿y a cuál no?, ¿qué cosas podemos no (intentar) comprender quienes trabajamos en educación?, ¿qué insiste allí donde las escuelas comunes demandan (en relación con “casos no comprendidos”) y de qué las escuelas especiales dudan? Preguntas que nos acompañarán durante el desarrollo de la tesis, desde el punto de partida hasta los puntos suspensivos.

Por otra parte, nos parece importante explicitar que en la escritura utilizamos la primera persona del plural motivados por múltiples razones. En primer lugar, descartamos el uso impersonal del lenguaje (sin sujeto o recurriendo al uso de la tercera persona gramatical) para destacar nuestra implicación en el proceso de investigación y escritura, tomando distancia de las posiciones que defienden la neutralidad, la objetividad y la asepsia como premisas académicas. Además, escribir utilizando el “nosotros” nos permite reconocer que las ideas desarrolladas a lo largo del texto son fruto de conversaciones múltiples, con referentes variados, nuestros interlocutores. Lejos de intentar desdibujar responsabilidades o ubicarnos como portavoces, sino con la intención de mostrarnos filiados a aquellos autores y tradiciones que configuran puntos de apoyo para nuestro pensamiento.

2. Advertencias (Más Dirigidas A Quienes Escribimos en lugar de a Quienes Leerán)

“El hombre se hace de deshacerse: no hay más que el riesgo, lo desconocido que vuelve a comenzar. El hombre se dice de desdecirse: en el gesto de borrar lo que acaba de ser dicho para que la página siga estando en blanco. Frente a la autoconciencia como reposo, como verdad, como instalación definitiva en la certeza de sí, aprende la atención a lo que inquieta, recuerda que la verdad suele ser un arma de los poderosos y piensa que la

certidumbre impide la transformación. Piérdete en la biblioteca. Ejercítate en el escuchar.

Aprende a leer y a escribir de nuevo”.

Larrosa, 2000, p. 43

“El asunto es cómo pensar sabiendo de antemano que no entiendo, que no voy a entender. Cómo pensar partido en fragmentos que se ignoran entre sí. Cómo pensar asomado al propio vértigo”.

Percia, 2001b, p. 56

En este apartado inicial de la tesis queremos plantear algunas dificultades al escribir lo que tratamos de poner en palabras e intentar pensar, buscando sacudirnos las verdades y las certidumbres. Así también, nos importa reconocernos nosotros mismos *en dificultad*, tal como postulamos acerca de los sujetos que motorizan las historias que nos convocan. Pero, al mismo tiempo, enfatizando que el *estar en dificultad* puede ser un momento, una foto y no necesariamente una esencia, un rasgo a cristalizar. Nos posicionamos de este modo, también, intentando no quedar apresados por los desplazamientos de la impotencia³ y las identificaciones que allí se juegan.

Frecuentemente, quienes trabajamos en educación (los adultos en realidad) hablamos de los niños, sobre ellos, muchas veces por ellos y en lugar de ellos. Difícil es encontrar a qué referimos o nos preguntamos por el niño en nosotros, ese núcleo infantil que nos habita, que nos rehúye, que *nos trabaja*, que se retuerce angustiado frente a algunas situaciones o que vibra de goce ante otras y que en ocasiones tiembla de miedo o que se exalta de intriga y

³ El riesgo de posicionarnos siguiendo aquello que ha sido fundante de los espacios en los que trabajamos y que funciona como etiqueta para muchos sujetos que los habitan: no sabe, no puede. En tal sentido, Korinfeld, retomando a De la Aldea (2019) nos recuerda que lo opuesto a la impotencia no es la omnipotencia, ya que ambas posiciones sucumben ante la complejidad. Lo opuesto a la impotencia sería, en todo caso, la potencia, o ese conjunto abierto de alternativas posibles ante cada situación.

brillante curiosidad. Ese núcleo que nos embarca en ciertas travesías y que por momentos nos arroja a algunas luchas, embanderados y obstinados, a veces con el riesgo de perder de vista a los otros, protagonistas de las historias y las situaciones. Luchas que parecían ser *por otros* y resultan tan propias que asustan. En tal sentido, este texto representa para nosotros “una amalgama, una composición en cuya hechura se entrelazan una historia personal y académica en las que ciertas preocupaciones han persistido e insistido”, como señala Inés Monzani (2016, p. 15) a propósito de su propia tesis doctoral. Porque, al final de cuentas, “todo texto es autobiográfico”, nos recuerda Skliar (2006, p. 14) en *las huellas de Derrida*, ya que escribiendo estamos siendo, estamos escribiendo en nuestra autobiografía. Un texto, incluso como una tesis que, aunque no lo desnude, se enlaza a su vez con un diario íntimo⁴, con nuestra historia y nuestros fantasmas.

Del mismo modo, nuestro quehacer cotidiano está regulado por un marco normativo, legal, frente al cual se pone en juego nuestra posición ante la autoridad y la Ley. Si seguimos las figuras de la mitología griega que presenta Mejía Correa (2017), nos vemos atravesados por movimientos ambivalentes que, por momentos, nos acercan a Ismena, fiel los designios del amo y en otros a Antígonas, la que, apoyándose en sus principios más íntimos, desobedece al régimen por ilegítimo. Trabajamos así en un sistema formalizado, dentro del cual, es difícil y tentador al mismo tiempo, atender a lo prescripto, negando esos intersticios que podrían abrir otras posibilidades.

Así también, la intención de *escribir pensando* sobre lo que hacemos, por momentos intenta deslizarse hacia lo que se *debería hacer*, tomando un carácter prescriptivo del que no queremos quedar tomados.

⁴ No podemos precisar fecha, pero fue Graciela Frigerio quien dijo, en el marco del cursado de la primera cohorte de la Maestría en Políticas Públicas para la Educación (FHUC-UNL), que “no hay tesis sin diario íntimo” aunque las entradas sean siempre *en diagonal*. La escritura es sobre aquello que nos desvela, que *nos quema las pestañas*.

Por otra parte, los territorios a los cuales vamos a referir, los escenarios donde nuestras prácticas toman *cuerpo*, donde ponemos el cuerpo, están plagados de eufemismos, neologismos y palabras políticamente correctas que renuevan los modos de nombrar la alteridad, pero no alteran la división que ubica a unos como *otros* y sostienen el *nosotros*. Intentaremos no contribuir en dicho sentido a la mera profusión de vocabulario. Intentaremos, por el contrario, producir nuevos sentidos.

Así también, en nuestra tarea cotidiana, en eso que vamos haciendo al ejercer nuestro oficio aprendemos palabras, conceptos, teorías, enfoques y perspectivas. De algunas de ellas nos apropiamos, a veces, con el riesgo de que lo mismo se transforme en un saber clausurante que no nos permite ver nada de lo que allí existe preconfigurado o anticipado. Lugares cómodos que pretenden explicar lo que sucede y opacan la posibilidad de la pregunta, moldeando y acomodando lo que surge a las estructuras conocidas. *Enmascarando la experiencia*, según la advertencia que Mannoni (2005, p. 143) postula del siguiente modo:

La paradoja del saber teórico reside en la manera en que se usa, como máscara para ocultar la verdad de una experiencia, o como útil para orientarse más cómodamente en la búsqueda clínica (en la que se encuentra uno mismo implicado).

Una máscara o un escudo que puede convocarse como protector, pero ¿a qué costo? Al escribir desde los mismos territorios que transitamos a diario, se torna difícil hacerlo con el distanciamiento académico -generalmente- esperado⁵. **La implicación en las preguntas nos complica y a la vez nos compromete con lo que intentamos pensar**, ya que, como sostiene Carmen Rodríguez (2018, p. 101): “Escribir es, para algunos de nosotros, el trabajo placentero y también arduo de buscar poner en comunicación lo que nos trabaja, como

⁵ Este Doctorado ha abierto para nosotros, esa posibilidad: la de trabajar oblicuamente sobre un cierto diario íntimo, sobre una suerte de diario de viaje, sin necesidad de escindirnos del viajero que somos, ese que aparece al narrar quienes somos, a qué nos dedicamos, cuál es nuestro oficio y qué nos trae por acá.

pensamiento y como afecto, en el desempeño de ciertos oficios, que propusimos llamar los del lazo”. Al menos por momentos, leer, escribir, investigar, son formas que nos ayudan a generar una distancia soportable y tramitar, entre otras cosas, las angustias, las frustraciones y las encerronas de nuestro hacer.

Formuladas estas advertencias entonces, casi como conjuro y pronunciadas a viva voz, es que nos atrevemos a avanzar. Advertidos de lo anterior, es que **intentaremos sostener unos interrogantes, y volver disponibles unas reflexiones que -a nuestro entender- problematizan los sentidos que circulan y las prácticas que se dan *entre* las así llamadas *educación especial* y *educación común***. Se trata de un territorio complejo, atravesado por múltiples tensiones y discursos de diferente orden. Territorio transitado por muchos, muchas veces explorado, pero nunca totalmente abarcado.

3. Viajar como artificio para pensar

Esta primera parte busca reconstruir el proceso de investigación y escritura, dando cuenta de las decisiones tomadas *en el camino*. Aquí explicitamos las marchas y contramarchas que experimentó el presente trabajo en términos de qué territorio de exploración a abordar y cómo hacerlo, dando cuenta de ciertas (im)precisiones metodológicas. En este sentido quizás resulte pertinente anticipar que esta tesis no se caracteriza por separar sus elementos de manera taxativa, encontrándonos muchas veces *en dificultad* para ordenar sus partes constitutivas. Por ello, las decisiones metodológicas, los encuadres y los posicionamientos teóricos y los momentos de análisis dialogan de forma casi constante, no se ordenan tradicionalmente ni responden ortodoxamente a un canon. No es ello una virtud ni un plan, probablemente todo lo contrario. Esto responde a un modo o estilo de pensar que, casi por defecto, se traslada a un modo de escribir. Sin embargo, hemos intentado clarificar las decisiones que se tomaron y los giros que dimos. Ya que fue *entre* idas y vueltas que el texto tomó cuerpo.

3.1. El diario de viaje

Busca, busca, buscador

Si no se asusta

Habrá que saber mirar

Con anteojitos sencillos,

Desconfiar si hay mucho brillo

Porque puede encandilar.

*No te canses de buscar,
Habrá que tener paciencia.
El que busca siempre encuentra
Si se esfuerza de verdad.*

*Y si un día buscador
El miedo se te aparece
anímate aunque tropieces
a enfrentarlo con valor.*

Canticuenticos. (2013). Busca, busca, buscador. En Nada en su lugar [canción]. GOBI Music

Brailovsky señala durante una entrevista (Brailovsky, Uanini, Zamanillo, 2023, p.96) que **la investigación inicia con una picazón, con una incomodidad, que motoriza la curiosidad**. Una curiosidad de tipo particular, con carácter epistémica, señala el autor, retomando ideas de Paulo Freire:

La curiosidad epistémica es la curiosidad seguida de lectura, seguida de conversación, seguida de preguntas para que esa curiosidad se formule y se ordene un poco. En ese sentido, las preguntas son la bisagra entre lo que sabemos y lo que queremos saber. (Brailovsky, Uanini, Zamanillo, 2023, p. 97)

Cuando comenzamos a esbozar este apartado, lo imaginamos como un mapa⁶ del derrotero de dicha movilización. Luego, la idea viró hacia la de diario de viaje, del viaje que -en parte- se formaliza y finaliza con esta tesis.

A propósito de lo anterior, De Certeau (1996) señala que el diario, como un relato, organiza espacios⁷, los atraviesa, los regula, nos permite movernos a través de ellos. **Los relatos, como una acción narrativa, como práctica del espacio, hacen el viaje.** El autor plantea así, que “todo relato es un relato de viaje, una práctica del espacio” (De Certeau, 1996, p. 128).

Siguiendo estas ideas, cabe mencionar que mapa y recorrido son dos términos que estaban inicialmente imbricados, pero con el correr del tiempo se fueron disociando. De Certeau (1996) indica que los antiguos mapas incluían un itinerario de los pasos a realizar, no solo eran dibujos, sino que también conllevaban una descripción que indicaba por donde ir, como un itinerario, conjugando “dos lenguajes simbólicos, dos polos de la experiencia” (De Certeau, 1996, p. 128), señala el autor, el de dibujos y letras. **En esta tesis, algo de ello pervive, ya que buscamos hacer trama a partir de materiales diversos, nuestra experiencia y la de otros, aunque lejos de intentar prescribir por donde ir, solo narrar el camino (nunca recto) por dónde fuimos nosotros. Por ello, nos referimos a diario de viaje o mapa, pero en un sentido antiguo del término, cuando el relato aún era parte del trazado.**

⁶ Por múltiples razones, algunas de las cuales desarrollaremos a continuación. Sin embargo, nos parece necesario destacar que fue Graciela Frigerio quien, en una conversación, nos invitó a trazar el mapa del territorio que nos proponemos abordar.

⁷ En dicho sentido, el autor diferencia mapa de recorrido, así como espacio y lugar.

Respecto a los últimos términos, De Certeau, (1996), enuncia:

Un lugar es pues una configuración instantánea de posiciones. Implica una indicación de estabilidad. Hay espacio en cuanto que se toman en consideración los vectores de dirección, las cantidades de velocidad y la variable del tiempo. El espacio es un cruzamiento de movi- lidades. Está de alguna manera animado por el conjunto de movimientos que ahí se despliegan. (p. 129)

Luego, concluye: “el espacio es un lugar practicado” (De Certeau, 1996, p. 129) y el relato tiene la capacidad de transformar o trasmutar uno en otro, de uno en otro, construyendo un espacio a partir de un lugar.

Por otra parte, Graciela Frigerio (2017) retoma la metáfora de los viajes y los mapas a propósito de los oficios del lazo y el trabajo en las instituciones, eso nos recuerda, al recuperar un texto de Adam Philips, que los mapas y las cartas son herramientas para evitar que uno se pierda y orientarnos en momentos de desesperación. Un mapa o una carta cualquiera, no exactamente fiel o correspondiente al lugar donde nos encontramos, pero *suficientemente bueno* para transformarse en objeto de deseo y ayudarnos a encontrar el camino que nos permita seguir avanzando: “¿Será un mapa el gesto mínimo, el mínimo gesto que nos abre a la elaboración?” (Frigerio, 2017, p. 87).

Igualmente, hablar de mapas y de viajeros tiene en este texto una especial resonancia afectiva ya que, entre otras cosas, da cuenta de un cierto territorio o continente en el que se inscribe la escritura: el Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación. Además, (aquí) los relatos y conceptos de viajeros conforman uno de esos hitos fundamentales (o fundantes) a lo largo del camino transitado⁸, entre compañeras y compañeros buscadores.

De esta manera, nos proponemos ahora compartir nuestros *andares*, lo que ha sido el trabajo de análisis y escritura, de investigación, de búsqueda, que—en parte—queda por escrito en estas páginas, siguiendo a Marcelo Percia (2001, párr. 1) quien postula: “**Viajar no significa aquí descubrir un continente, tampoco confirmar la información de los cartógrafos. Viajar es un artificio para pensar. Una hendidura de distancias en la propia mirada**”. A pesar de que buena parte de la experiencia de este viaje escapa a toda simbolización posible, a todo registro, queremos compartir un relato que, a diferencia del índice (quizás más próximo a la idea vigente de mapa), busca dar cuenta del proceso recursivo de elaboración, el cual escapa al orden (arbitrario y legible) en que finalmente el texto se ha

⁸ Hacemos referencia al *Seminario metodológico: Relatos de viajeros / conceptos viajeros / traducciones/ diálogos entre saberes* que dio apertura al cursado de la carrera, retomando el trabajo de Mieke Bal respecto a conceptos viajeros en las humanidades.

organizado para ser compartido. Porque De Certeau (1996, p.134) sostiene que los relatos de espacio “permiten, en un lugar que constriñe y que no es ‘propio’, ‘triturarlo”.

3.2.Exploraciones previas

Sobre un mismo lugar, diferentes viajeros y buscadores tienen la posibilidad de construir con su relato un espacio particular. En posiciones estables, cuando se consideran direcciones, velocidades y tiempos, con los movimientos que allí se despliegan, se produce la transmutación de *lugar* en un *espacio* singular. Así, es posible caminar por un territorio ya explorado y respecto a ello proponer un nuevo recorrido. De esta manera entendemos que más allá de la confluencia de diferentes investigaciones sobre temas y problemas próximos, el modo en que nos aproximamos a esta tesis da cuenta de una construcción inédita. Dicho trabajo, atestigua nuestras búsquedas con el pasaje y la aparición de un nuevo espacio, habilitando un hiato para pensar (sobre) *lo mismo*, pero de otro modo. Igualmente, es importante conocer dichas exploraciones y experiencias, ya que partimos después de otros (siempre venimos después), antecedentes a los que también nos hallamos filiados, construyendo una suerte de *Estado del arte* para serles *infielmente fieles*.

3.2.a. Investigaciones

En primer lugar, observamos que, **haciendo foco en educación especial, las investigaciones están frecuentemente asociadas a otros constructos tales como discapacidad, inclusión, accesibilidad.** Existen valiosos y abundantes antecedentes que problematizan estos aspectos de manera crítica, considerando a su vez variables institucionales y sociales, tales como los trabajos del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), lo cual plantea, por ejemplo, la ambigüedad que condensa el

verbo incluir, aparejado al de excluir, en su dimensión ética-política (Ocampo González, 2020). De manera cercana se encuentran los desarrollos del Grupo de Trabajo Estudios Críticos en Discapacidad del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, coordinado por Diana Carolina Vallejo Ortega, Cristina Pereyra y Brenda Araceli Bustos García, quienes buscan problematizar temas en torno a la discapacidad desarmando la perspectiva eurocéntrica e intentando construir un abordaje contextualizado y descolonizado, incluyendo a su vez perspectivas feministas. Dicho grupo, lleva a cabo la publicación periódica de un boletín, *Dis-críticas en tránsito*, cuyo último número (julio de 2023), a modo de un manifiesto por la inclusión (como se lo tituló), busca interpelar la inclusión y sus contradicciones, arremetiendo contra la lógica capacitista.

Asimismo, podemos citar las investigaciones llevadas a cabo (finalizadas y en curso) por integrantes del Observatorio de la Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes, con Andrea V. Pérez como directora de la comisión coordinadora, orientadas fuertemente a pensar la participación, los apoyos y abordajes posibles en el contexto de la educación secundaria, pero fundamentalmente en el de educación universitaria y su articulación con el trabajo, visibilizando tensiones, voces y discursos de diferentes actores en dichos escenarios.

Entre los trabajos publicados recientemente por integrantes del equipo se destacan los llevados a cabo por Pérez y Rapanelli como coordinadoras (2021) en el que se registran diferentes actividades y encuentros llevados a cabo entre el Observatorio y otras organizaciones, en torno a la discapacidad como construcción política y social históricamente situada; y el de Rapanelli (2021) sobre experiencias de accesibilidad en Universidades del conurbano bonaerense, atendiendo al derecho a la educación superior. Siguiendo esa línea de reflexiones, en el último tiempo, algunos estudios han incluido la emergencia de la pandemia como variable de análisis a partir del año 2020 (Fullana, Gallone, Heredia, Liceda, Levin, et al., 2020; Schewe, Pérez, 2020). Sin embargo, **ubicándonos nosotros próximos y solidarios**

a dichas perspectivas, no nos inscribimos directamente en esa corriente de análisis. Nuestra investigación reflexiona sobre aspectos que aluden a discapacidad y escolarización, pero no persigue el derrotero (tan necesario) que construyen las organizaciones y autores antes mencionadas, en todo caso, no de manera central, sino quizás de modo *oblicuo*.

Por otra parte, nos interesa destacar la investigación de Pereyra (2015) desarrollada en la localidad de Sarmiento (Chubut) que refiere a la configuración de circuitos escolares diferenciados a partir de derivaciones a educación especial de niños que viven en contextos de pobreza. En ella, la autora analiza concepciones que consideran que dichos contextos representan una deficiencia no solo material, sino también cultural y simbólica, lo que conduce a dar intervención a Centros de Servicios Alternativos y Complementarios de la provincia, “patologizando” las desigualdades sociales y económicas al interior del sistema educativo. De este modo, el estudio revela procesos complejos y contradictorios de inclusión/exclusión escolar y se acerca en gran medida a nuestras cavilaciones, generando un aporte sumamente destacado para abordar lo que en nuestra propuesta construimos a modo de (la tercera) situación problema.

Además, desde territorios más distantes como Reino Unido, España y Francia, también se desarrollan con fuerza diferentes líneas de investigación asociadas a educación, discapacidad e inclusión. Como referentes destacados podemos mencionar los aportes de Barton (2011), Ainscow (2017, 2003), Skrtic (2005), Echeita Sarrionandia (2017, 2011), Calderón (2013), la fundación de investigación aplicada FIRA (Couvry, Boulet, Jamet, 2022). Muchos de ellos, a su vez, investigan y escriben colaborativamente sobre educación inclusiva como tema central (Echeita y Calderón, 2014; Echeita Sarrionandia y Ainscow, 2011), con el fin de poner en evidencia las barreras para la participación en el contexto escolar y los apoyos requeridos para alcanzar una *educación para todos*, en contra de

prácticas segregatorias. Como ya establecimos, estos ejes de análisis lindan con el territorio que nos propusimos explorar, pero centrados en situaciones de discapacidad. Un término que nos convoca, por ser el que definiría el ingreso a las escuelas especiales según la normativa, y frente a ello, justamente, se construyen las situaciones problema que nos proponemos investigar, pero que ponemos en suspenso para dar cauce a nuestras preguntas que no lo evaden, pero lo bordean. Al mismo tiempo, consideramos que la estelaridad de ciertos conceptos, como inclusión, puede producir obnubilación, transformarse en un eufemismo, hablar por los sujetos y ubicarse como una nueva barrera que separe a unos y otros sin lograr construir el nosotros. Es por ello que no retomamos estas líneas de trabajo y solo haremos alusión al término cuando necesitemos referir a normativa que lo emplea.

Respecto a la pregnancia del discurso médico en la mirada hacia el atravesamiento de ciertas dificultades en las infancias y cómo ello las direcciona hacia circuitos vinculados con la educación especial y la discapacidad, destacamos los aportes realizados por Untoiglich (2006) y Dueñas (2012) en torno a problemas atencionales y los sesgos del diagnóstico de ADD como *explicación* unicausal y neurológica de los mismos. Estos, implican una importante contribución que enriquece a nuestro planteo a propósito de la primera situación problema de nuestra investigación.

Con relación al fracaso escolar, quizás la línea de indagación con más historia entre las anteriormente mencionadas, es posible identificar dos posiciones claramente diferenciadas. Una de ellas, en la que el foco está en los sujetos y otra en la que el acento se sitúa en la oferta escolar. En relación a la primera, hay autores (Vera, Morales y Soto, 2012; Vera, 2015) que consideran posible predecir el fracaso escolar a partir de una *minería de datos*⁹ utilizando algoritmos que clasifican características sociológicas, económicas y

⁹ Los autores hacen referencia a lo mismo explicando que:

El uso de técnicas de extracción de conocimiento o minería de datos en educación, lo que ha dado lugar a la denominada minería de datos educativa (Educational Data Mining, EDM) [4]. Esta

educativas de los alumnos bajo el argumento de que las mismas pueden conducir al fracaso escolar, perspectiva que discutiremos a lo largo de nuestro trabajo. Por otro lado, hay numerosos referentes que vinculan fracaso escolar con los conceptos de trayectoria educativa (Terigi, 2007; Briscioli, 2014), educabilidad (Baquero 2001, 2013), régimen académico (Baquero, Toscano, Briscioli, Sburlatti, 2009, 2012), formato o gramática escolar (Terigi, 2008; Southwell, 2011). Estos, en consonancia con nuestra perspectiva, analizan críticamente el modo en que los sujetos son sospechados de incapacidad escolar y muchas veces culpabilizados por sus rendimientos, mientras que la organización arbitraria e históricamente dispuesta como oferta educativa institucionalizada no suele ser objeto de problematización y menos aún, de cambios sustanciales.

De este modo, podemos identificar antecedentes de investigaciones y estudios sobre aspectos muy próximos a lo que nos ocupa. Sin embargo, los encontramos disgregados, abocados por separado a aspectos que para nosotros conforman un único territorio de exploración. Así, unos refieren a educación especial y discapacidad, otros a patologización de las infancias y los hay también que vinculan el fracaso escolar o la fragmentación del sistema educativo con los contextos de pobreza, **es quizás allí que reside la vacancia para dar curso a nuestra tesis. En la posibilidad de pensar acerca de dichos problemas entramados, no de forma paralela sino puestos en diálogo, intentando dilucidar elementos y preguntas que los atraviesan y que configuran la complejidad de las situaciones problema *entre* las así llamadas educación común y educación especial.**

3.2.b. Experiencias: siguiendo los rastros de Mannoni y Deligny

nueva área de investigación se ocupa del desarrollo de métodos para explorar los datos que se dan en el ámbito educativo, así como de la utilización de estos métodos para entender mejor a los estudiantes y los contextos en que ellos aprenden. (Vera, Morales y Soto, 2012, p. 9)

Como establecimos previamente, nos proponemos explorar un territorio que no está desprovisto de huellas, sino que por el contrario se encuentra poblado de rastros que nos anteceden. Así mismo, como hay investigaciones recientes (y otras de larga trayectoria), con temáticas próximas a las situaciones problemas que buscamos analizar, también hay experiencias que nos importan destacar. Estas, no representan investigaciones en el sentido más canónico del término, aunque quienes las llevaron a cabo han reflexionado, escrito y dado a leer acerca de asuntos que los (pre)ocupaban (¿no es eso, acaso, el espíritu más profundo y genuino de una investigación?). Nos referimos a las experiencias llevadas a cabo por Maud Mannoni en la Escuela Experimental de Bonneuil Sur Marne y a las que Fernand Deligny propició en diferentes redes de acogida. Ellos crearon *dispositivos de existencia* (Mannoni, 2005, p. 50) para los más desheredados, para aquellos *sentenciados como incurables e ineducables* (Mannoni, 1982), para los *vomitados* por el sistema (Deligny, 2015b, p. 53), los *no comprendidos* por las instituciones oficiales. Además, hicieron espacio allí donde nada ni nadie los esperaba y acogieron a aquellos que estaban al margen de todo lo establecido.

Maud Mannoni (1923-1998) y Fernand Deligny (1913-1996) fueron ambos franceses y contemporáneos; la primera es una reconocida psicoanalista y discípula de Jacques Lacan y Françoise Dolto. El segundo, Fernand Deligny, “no tiene diplomas para presentarse, tiene oficio” (Deligny, 2017, p. 7) pedagogo, anarquista, nómada, cineasta, poeta, zorro de asilo, de trayectoria inclasificable¹⁰. Ambos, situados en un contexto de gran consternación acerca de las prácticas institucionales, denunciaban un estado de crisis, lo cual les impulsaba a realizar fuertes críticas a los modos de abordaje educativos y terapéuticos hegemónicos. Frente a ello, idearon y concretaron alternativas que rompieron con los modos usuales de cuidar, curar y

¹⁰ Un provocador cuyas (provocadoras) obras recientemente comenzaron a ser traducidas al español y difundidas en Latinoamérica; obras que hablan de su trabajo y de su vida, ya que resulta muy difícil escindir una y otra cosa.

educar. Así, pensaron nuevas formas de organizar la vida en común que buscaban oxigenar el malestar que se generaba por las coordenadas reinantes, que hacían prevalecer la palabra del médico, el fármaco, la reeducación y la internación en asilos, por encima de todas las cosas.

Se trata de dos experiencias diferentes entre sí, que sostuvieron una posición diametralmente opuesta frente al lenguaje¹¹ y no pretendían volverse generalizables, ni pretendemos exponer como modelos¹². Sustraídos de esa idea, ya que ambos referentes reconocían lo irrecuperable de las mismas (Mannoni, 2005) y la fragilidad de sus acciones, enlazado a la fragilidad de lo humano. Lejos de “seguir a...” en miras a la reproducción, o de establecer *una historia*, junto a Marcelo Percia (2001a) postulamos que **seguir los rastros de estas experiencias sería como construir puntos de apoyo para una discusión; es seguirlos para saber que podemos contar con otros: “que contar (con otros) supone, también, el deseo de narrar algo para acogerse uno mismo**¹³. Un dominio en el que la memoria se abraza con la ficción, el dato con el invento, los nombres propios con la imaginación” (Percia, 2001a).

De este modo, nos interesa destacar de estas experiencias su posición respecto de los diagnósticos y cuestionamientos a la figura del especialista, puesto que la distancia temporal, idiomática y geográfica que nos separa de ellas no inhibe que nuestras preocupaciones resuenen en las de ellos.

¹¹ veremos luego que para Mannoni era fundante el baño del lenguaje para el sujeto mientras que Deligny realiza una fuerte crítica sobre el mismo.

¹² Casi al final de una conversación publicada en “Un lugar para vivir”, que fue preparada para Vivre á Bonneuil -un documental filmado en 1975-, Guy Seligmann –el entrevistador y director del film- consulta al entrevistado si él considera que Bonneuil (la escuela fundada por Mannoni) se trata de una experiencia generalizable. Y a ello, Roger Gentis responde:

Espero que no. En el sentido de que, en mi opinión, en Bonneuil hay que mantener el status de experiencia que coexiste con otras; creo, por ejemplo, que en Deligny, en las Cévennes, se hacen cosas muy distintas a las que lleva a cabo Maud Mannoni. Es necesaria una multiplicidad de experiencias; y de su confrontación se podrá llegar a encontrar caminos más seguros. (p. 48)

¹³ Las negritas son nuestras.

3.2.b.i. El Universo Deligny¹⁴

En el año 1947, Deligny creó la Gran Cordée, una red de acogida para niños y jóvenes vomitados por el sistema, “residuos de casas de reeducación o de hogares de Asistencia Pública” (Deligny, 2015b, p. 53), con el fin de defender la inadaptación como un modo de existencia que permite subsistir en ciertas condiciones de vida. Una vez que finaliza esta etapa, inició un viaje rumbo a Cévennes junto a unos diecisiete jóvenes, para crear una comunidad que se pueda autoabastecer con los recursos de la naturaleza, desligados de todo marco y subvención administrativa estatal.

Deligny, sostenía una posición crítica respecto del lenguaje como poder concentracionario, por lo que al convivir con niños autistas rechazó toda forma de intercambio con ellos mediante la palabra, colocando a lo real por encima de todo (Skliar y Bárcena, 2013, p. 6). Asimismo, sus iniciativas estaban siempre atravesadas por la intención de ofrecer “una oportunidad más allá de las etiquetas, los estigmas y la institucionalización” (Planella, 2012, p. 23), partiendo de la convicción de que “la semilla de crápula es de todos modos semilla de hombre” (Deligny, 2017, p. 17). No buscaba saber de qué estaban *afectados* los niños, sino dejarse afectar por el encuentro, sin *pisar los hilos de la existencia con zuecos profesionales* (Pál Pelbart, 2021).

¹⁴ La obra de Deligny es considerada de la dimensión de un planeta por Planella (2016) dadas sus múltiples y complejas aristas:

La variedad de temas tratados, de aproximaciones, de metodologías y de miradas que Deligny hizo al ‘mundo’, bien merecen un contexto tan ancho como el que hemos utilizado. Desde el uso de mapas hasta el de la cámara de filmar forman parte de dicha geografía planetaria particular llena de accidentes geográficos, de matices que no hacen sino llenar de posibilidades la vida de niños y niñas que ha acompañado a lo largo de su vida. (Planella, 2016, p. 10)

Mientras que Bárcena y Skliar (2015) refieren a la misma como un *universo poético sobre la presencia*:

Yo creo que el «Universo Deligny» es poético. Y aquí lo poético tiene un trato, una insistencia y una intimidad con lo otro como otro (pero no lo teoriza), con lo roto y lo inasumible (sin erigirse en salvador de vidas rotas). La poética de Deligny es una poética de la presencia: uno debe estar presente, con los chicos, sobre todo cuando no está allí, dice. (p. 168.)

Quienes acompañaban a Deligny en sus empresas eran hombres *honrados y vivos* (Deligny, 2015b), sin ningún tipo de formación pedagógica o terapéutica, lo cual ponía poniendo en tensión la figura del *especialista*. De este modo, lejos de creer que, para estar allí, con los niños y jóvenes, era necesaria una formación teórica o una cierta trayectoria académica, él refiere a la necesidad de una *disponibilidad* y de una *presencia ligera*: “Será necesario, por favor, liberar a los niños al mismo tiempo y ubicarlos cerca de educadores con presencia ligera, que provoquen alegría, siempre listos a remodelar la arcilla redonda, vagabundos eficaces maravillados por la infancia” (Deligny, 2015b, p. 129). **Un tipo de presencia al margen de todo deseo de normalización; instaurando un modo de estar allí, despojados de cualquier intención de rehabilitarlos, normalizarlos, reeducarlos o incluirlos.**

3.2.b.ii. La Escuela Experimental de Mannoni

La Escuela Experimental de Bonneuil-sur-Marne, o simplemente, Bonneuil (nombre dado por lo localización de esta, en la periferia de París), fue creada en el año 1969 -en el clima del Mayo Francés- y reconocida en el año 1975 con el estatuto de hospital de día, y con hogares terapéuticos para la noche. Se trata de un espacio creado por Mannoni para acoger a niños y jóvenes *psicóticos, autistas, débiles mentales, inadaptados, trastornados por el sistema* (escolar, familiar, social) junto a otros psicoanalistas, además de la colaboración de pasantes y voluntarios de todo el mundo, lo que conllevaba a convivir entre multiplicidad de lenguas.

Los pasantes no ocupaban un rol de médico, psicólogo o maestro, ya que “no están protegidos por la función que ocupan. En las instituciones tradicionales esta función se interpone, de alguna forma, entre ellos y los niños” (Mannoni, 1982, p. 54). Se trataba de un

grupo de adultos que acompañaban a otros más jóvenes, dispuestos a *perder el tiempo* con ellos (Mannoni, 1982) y a recibir a lo inesperado, aceptando el “no saber” como premisa que habilita la experimentación.

La política de Bonneuil consistía en establecer un lugar para vivir y para hablar, donde prime la libertad de palabra: “el hecho de vivir un proceso aquí permite a cada uno llegar a descubrir lo que quiere ser y la forma en que unos y otros salen de Bonneuil es totalmente diferente” (Mannoni, 1982, p. 19), apoyados en “empleo del lenguaje como herramienta regenerativa del deseo” (Manfredi Bertello, 2011, p. 158).

Mannoni consideraba a Bonneuil como una institución estallada (Mannoni, 1996, ya que haciendo que la misma estalle era posible que aparezca la palabra y el deseo del sujeto, lo cual evitaba que la “enfermedad” hable por el sujeto. En este sentido, ofrecían aperturas hacia el exterior, estancias en casas de familias voluntarias que en su mayoría se encontraban ubicados en la zona rural, en una *cadena de solidaridad* (Mannoni, 1996). Ellos sostenían que la fijeza en tiempos y espacios no hacía más que fijar al sujeto en su malestar y “mediante esta oscilación de un lugar a otro, puede surgir un sujeto que se pregunte por lo que quiere” (Mannoni, 1996, p. 72) permitiéndoles a su vez sustraerse de “un mundo que habían comenzado a detestar” (Mannoni, 1996, p. 77). De este modo, observaban:

Cada vez que un niño vuelve de una estancia fuera de la ciudad, está transformado.

Algo ha ocurrido con la gente que no tiene ninguna calificación, ha podido establecerse una relación vital, muy diferente a la que existe en las instituciones, en las que todo el mundo vive para el niño, e incluso del niño (Mannoni, 1982, p. 57).

Lo anterior era sostenido por la convicción de Mannoni, quien creía indispensable que la configuración de la institución esté pensada para cuidar y no atrapar a quienes alojaba, permitiéndoles separarse de ella, tomar distancia y rechazarla cuando haga falta. Lo que buscaba era constituir un fondo de permanencia y repliegue, al cual poder volver si hiciera

falta, pero que no obture el derecho al riesgo porque “si una institución no estalla ante el malestar del niño, para ayudarlo, el estallado será el niño” (González, 2007, p.17). Asimismo, se propiciaba la separación del entorno familiar al reconocer que el sentido que la debilidad cobraba para el grupo íntimo influía directamente en el desarrollo del sujeto, muchas veces, obstaculizándolo y sosteniendo las dificultades¹⁵ (Mannoni, 1984; Percia, 2001a).

De este modo, Bonneuil marcaba una clara diferencia con el discurso que encasillaba a los sujetos en un diagnóstico invalidante. En esta escuela experimental “hay gente que no se sigue haciendo preguntas sobre la enfermedad mental, o sobre un niño superdotado o atrasado; ya no se sabe quién está ‘loco’ y quién no” (Mannoni, 1982, p. 19), considerando que “al querer reglamentar las vidas anónimamente y de manera burocrática, ¿no se corre el riesgo de pasar por el costado del sujeto y de sus posibilidades de expansión y realización?” (Mannoni, 1996, p. 29).

3.3. La propuesta ¿Pensar el viaje?

En el presente apartado buscamos ofrecer unas señas respecto al modo en que la experiencia de este viaje se configuró a partir de la articulación de sus elementos constitutivos, es decir, del *diseño* de la tesis siguiendo la tradición académica¹⁶. Una configuración que, como ahora precisamos, ha tomado forma al *andar*, amigada con la posición del *flâneur*¹⁷, aquella figura francesa del paseante que se adentra en una nueva ciudad, abierto a los descubrimientos, por fuera de itinerarios rígidos y preformateados. En

¹⁵ Percia recupera un recuerdo de Mannoni: “un chico le dijo, una vez, a Françoise Dolto: ‘Dios no quiera que la doctora me cure, mi mamá sólo me tiene a mí para vivir’. (Percia, 2001a)

¹⁶ No podemos evitar transmitir cierta incomodidad con el término dada nuestra dificultad de delinear de forma anticipada e intencional el curso que podrían tomar las ideas y la escritura.

¹⁷ La Dra. Isabel Molinas la presentó en el Seminario Relatos de viajeros / conceptos viajeros / traducciones/ diálogos entre saberes en el marco del presente Doctorado.

vinculación con ella, destacamos primariamente que la presente investigación está guiada por **preguntas de tipo exploratorias**, lo que le otorga un carácter homónimo. Este tipo de estudio, suelen emplearse cuando el problema a analizar ha sido poco abordado o si, por ejemplo, se desea indagar sobre algún tema desde una nueva perspectiva (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2018; Yuni y Urbano, 2006; Batthyány y Cabrera, 2011; Sabino, 2014). Este enfoque, además, se contrapone con propuestas de estilo descriptivo y explicativo que, en general, tienden a buscar respuestas con cierto grado de generalidad, sistematicidad o contrastabilidad.

En relación con lo anterior, nos importa explicitar que la presente investigación no responde a un diseño estructurado en el que deberíamos seguir una secuencia unidireccional y una metodología rigurosa, con base en una hipótesis o una serie de hipótesis definidas desde el inicio del proceso, con el fin de obtener datos a contrastar o comparar, siguiendo la caracterización que hace del mismo Mendizábal (2006). Por el contrario, **la presente propuesta se enmarca en un *diseño flexible***:

El concepto de flexibilidad alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos (...). Este proceso se desarrolla en forma circular; opuesto, por lo tanto, al derrotero lineal unidireccional expuesto anteriormente. Por lo tanto, la idea de flexibilidad abarca tanto al diseño en la propuesta escrita, como al diseño en el proceso de la investigación. (Mendizábal, 2006, p. 68)

Por otra parte, nuestra investigación no pretende postular ninguna *verdad* ni producir conocimiento para *aplicar* al mejoramiento de las prácticas educativas. En todo caso, nos reconocemos próximos a las líneas de pensamiento que refieren a una **tradicón no hegemónica de investigación** que sostiene la implicación del investigador y su propia

transformación como rasgos distintivos (González Rey, 2006; Redondo, 2016), además de volver disponible un asunto hasta entonces no percibido como tal, además de ofrecer una nueva forma de mirar y atender lo que es señalado.

En concreto, **esta investigación se inscribe en lo que González Rey (2006) denomina Epistemología cualitativa**, optando por este término tras reconocer que bajo la categoría de investigación cualitativa se incluyen líneas de abordaje muy diferentes. Su propuesta considera al conocimiento desde su carácter constructivo-interpretativo, y no como una “aprehensión lineal de una realidad que se nos devela” (Gonzalez Rey, 2006, p. 23). Respecto a ello, el autor expresa:

La realidad es un dominio infinito de campos interrelacionados, independiente de nuestras prácticas, sin embargo, cuando nos aproximamos a ese complejo sistema a través de nuestras prácticas, en este caso la investigación científica, formamos un nuevo campo de realidad, donde estas prácticas se toman inseparables de los aspectos sensibles a ellas en la realidad estudiada. (Gonzalez Rey, 2006, pp.23-24)

En este sentido, **ya que no se busca aprehender la realidad, ni corresponderla lineal o directamente, lo que para esta epistemología resulta central es el intento de construir zonas de sentido**. Estas son definidas por el autor como “espacios de inteligibilidad que se producen en la investigación científica y que no agotan la cuestión que significan, sino que, por el contrario, abren la posibilidad de seguir profundizando un campo de construcción teórica” (Gonzalez Rey, 2006, p. 24). Dichas zonas abren espacios de inteligibilidad sucesiva que lo que permiten es, justamente, sostener una indagación, para articular e inaugurar “nuevos caminos de tránsito dentro de ella a través de nuestras representaciones teóricas” (Gonzalez Rey, 2006, p. 25)

En efecto, se trata de una perspectiva o estilo de indagación a la que también abona Denise Najmanovich para cuestionar el modelo representacionista que entiende el

conocimiento como un reflejo de la realidad. En contrapartida, la autora busca visibilizar “los procesos en su devenir, las mediaciones e interacciones, los cambios cualitativos, los vínculos transformadores, los límites permeables” (Najmanovich, 2018, p. 63) que lo constituyen. Así, discute con las concepciones modernas del conocimiento y postula que el mismo no está dissociado de la experiencia humana, sino que nace a partir de los encuentros del ser humano con el mundo, lo que invita a considerar su dimensión ética política junto a la multidimensionalidad, dinamicidad y recursividad del mismo (Najmanovich, 2018).

3.4. El camino. (Im)precisiones metodológicas.

Embarcados en el viaje, llega el momento de *ponerse en camino*, pero no podemos obviar que *camino* está asociado a método, palabra que deriva del griego y “se refiere a todos los procedimientos utilizados en el estudio para producir conocimientos, al responder a las preguntas de investigación, concretar los propósitos, e interactuar con el contexto conceptual” (Mendizábal, 2006, p. 87). En ocasiones, esto está sumamente pautado, se sigue un *camino riguroso o preciso*. Por ello, desde la perspectiva flexible que establecimos previamente, lo central es explicitar las decisiones tomadas, argumentar las direcciones en las que nos encaminamos, los pasos sobre los que nos sostuvimos y las cavilaciones que el proceso nos produjo, ofreciendo algunas *(im)precisiones* en dicho sentido: las fuentes del estudio, nuestra *experiencia vital* (Mendizábal, 2006), la normativa o marcos regulatorios en el ámbito educativo y una serie de entrevistas, más el modo en que las abordamos al construir y pensar en situaciones problema.

3.4.a. Las preguntas que pican

Previamente hicimos referencia a la curiosidad como punto de partida para una investigación. Una picazón, una incomodidad que permite formular un tipo de preguntas que “más allá de poder trabajarlas en terapia, (...) generan un cierto tipo de compromiso” (Brailovsky, Uanini, Zamanillo, 2023, p.96) y nos llevan a desplegarlas.

Como anticipamos en la introducción, el propósito general de esta tesis es **reflexionar sobre tres situaciones problema entre la educación común y la educación especial**¹⁸ que refieren a *casos no comprendidos*. ¿Qué sentidos pueden tejerse en torno a lo *no comprendido*?, ¿no comprendido como sinónimo de no incluido?, ¿no comprendido como no abarcado?, ¿si no se incluye, dónde queda?, ¿lo no comprendido como lo signado por lo negativo?, ¿no comprendido como no sabido?, ¿Cómo no pensado?, ¿se puede comprender en términos absolutos?, ¿no comprendido como duda o cavilación?, ¿Como pausa para pensar?, ¿qué atañe a la comprensión, qué pretendemos comprender?, ¿las situaciones, los sujetos, a nosotros mismos?, ¿a qué miedos, inseguridades, límites nos enfrenta la no comprensión? ¿qué lugar tiene lo no comprendido en nuestros oficios?, ¿qué potencia tiene el reconocimiento de lo no comprendido?, ¿qué clausura y qué inaugura?

De modo más específico, buscamos:

1. Construir dichas situaciones a partir de nuestra experiencia vital, entre-vistas a profesionales que trabajan en la modalidad de educación especial y la normativa educativa. ¿Qué nos problematiza de las situaciones y qué problematiza a las personas a las que entrevistamos? ¿cuándo una situación se (nos) vuelve problema? ¿hay situaciones problema compartidas? ¿Qué enuncia la normativa educativa respecto a estas situaciones? ¿qué se entiende por caso no comprendido en el marco de la normativa?

¹⁸ También haremos referencia a escuelas comunes o escuelas de nivel (inicial, primario, secundario) y escuelas especiales o de la modalidad de educación especial.

2. Plantear los nudos problemáticos que se desprenden de cada una de las situaciones. ¿Qué relaciones, vínculos, emergentes atraviesan cada situación?, ¿qué *entres* se vislumbran en las mismas?, ¿qué paradojas y ambivalencias las habitan?, ¿en qué aspectos de la situación detenerse para intentar pensarlas?, ¿qué recortar, resaltar, delimitar de la complejidad de cada situación para no paralizarnos?
3. Identificar los aspectos insistentes y persistentes que las atraviesan, conduciendo a las discusiones y reflexiones finales de la presente tesis. ¿Existe un lazo entre las tres?, ¿qué tienen en común?, ¿qué podemos leer entre líneas?, ¿qué podemos concluir? ¿qué permanece abierto, con puntos suspensivos?

3.4.b. Entre el pensar por caso y el pensar situaciones problema

Como ya mencionamos, trabajamos en los territorios sobre los cuales escribimos, implicados y complicados por ello mismo. Mendizábal (2006, p.78) refiere a ello como una *experiencia vital*, puesto que “los conocimientos que posee el investigador a partir de su ejercicio profesional y vivencias sobre el tema estudiado” conforma una de las fuentes de la investigación. Respecto a ello, cabe mencionar que a partir de nuestro trabajo cotidiano en escuelas de educación especial nos hemos visto interpelados de una manera honda y particular por ciertas historias con las que nos hemos cruzado. Situaciones que inicialmente creímos poder abordar bajo la metodología de pensar por caso¹⁹, un modo de abordaje que aparece como una práctica diversa, extendida en múltiples campos, como por ejemplo en las ciencias jurídicas, en la química, en la matemática, en psicoanálisis. De este modo, la forma de proceder, de investigar, de pensar, no está unificado, sino que, en el estudio de las

¹⁹ énfasis metodológico del presente doctorado, aunque sin carácter excluyente.

singularidades, la forma de estudiarlas conlleva en sí misma ese sello: singular será la manera de pensar por caso en ciencias formales, en psicología o en el marco del derecho, sólo por nombrar algunos ejemplos.

Si resaltamos que el acto de pensar por caso es un trabajo sobre singularidades, es importante señalar que esto es diferente a encontrar elementos que puedan entrar en una serie, buscando incluir hechos individuales en categorías preexistentes. De este modo, un caso no es sinónimo de un ejemplar que sirva para probar o ilustrar una norma o teoría antes configurada, sino que, por el contrario, implica un ejercicio de *desadaptación mental*, una interrupción en la percepción y en el discurso que tropiezan con el modo en que los hechos eran entendidos o explicados por lo sabido hasta entonces (Passeron y Revel, 2005; Rodríguez, 2017).

Por un lado, Passeron y Revel destacan que un caso demanda *un marco nuevo de razonamiento* ya que el mismo constituye un problema e inhibe todo intento aplicacionista (Rodríguez, 2017, p. 123). Además, tanto Rodríguez (2017) como Passeron y Revel (2005), llaman a atender que el pensar por caso es un trabajo sobre los *detalles*, lo que igualmente requiere de (re)construir un contexto o los contextos en plural en los cuales el caso ha devenido como tal, esto es también re(tomar) una historia. Lejos de reproducir una *historia verdadera*, sino produciéndola en el momento en que se recorta, en el que se narra la trama, se seleccionan elementos, se ponen palabras donde antes no las había.

Como dijimos anteriormente, en un primer tiempo de elaboración, considerábamos que esta modalidad de trabajo iba a permitir el abordaje de lo que nos proponemos pensar, ya que entendíamos que podíamos construir casos en el marco de este trabajo, tras encontrar situaciones que se nos presentaban justamente como una coyuntura, como ocasiones de especial agitación en las que los saberes y las prácticas tambaleaban y exigían un detenimiento para pensar. Casos en los que considerábamos que se ponía en juego una doble

singularidad: la del recorte o la historia en sí y la de los sujetos que la protagonizan. Sin embargo, lo mismo nos resultó imposible, aun conjurando las advertencias del inicio y el grado de implicación subjetiva nos resultó paralizante, inhibitorio. Así, a modo de resguardo propio y buscando preservar la intimidad de identidad de los sujetos concernidos más el derecho a la confidencialidad de las instituciones implicadas, abandonamos la idea inicial de pensar por caso en el sentido más estricto que antes hemos descripto. También, el nivel de implicancia y afectación trabajaba como obstáculo para la escritura, atendiendo a lo que Percia (2021, párraf. 14) manifiesta: “en estado de dolor, ¿se puede pensar? Se necesita imaginar un tiempo por fuera del dolor para pensar el dolor”. De esa manera, navegando entre las distancias óptimas y posibles, viramos hacia la posibilidad de **construir situaciones problema que representan el material a analizar**. Estas, son fruto de un **ejercicio de condensación que reúne aspectos relativos a nuestra práctica o experiencia vital (Mendizábal, 2006)**. Destacamos así, que **sobre lo que hemos de trabajar no responde a eventos o datos fácticos, sino a una invención tras operaciones de recorte y delimitación** que habilitan una relectura (y reescritura) posible acerca de lo sucedido, sin eliminar las tensiones y disputas que lo habitan.

En sintonía, y haciendo énfasis ahora en la dimensión situacional de los problemas que vamos a analizar, Rafael De Piano (2019), quien aborda la cuestión de los *saberes en situación* (tensionándolos con los saberes profesionales²⁰), señala que la situación es diferente a una escena y a una circunstancia. Para distinguirla del primer término, especifica que “la escena se abre a un espectador que mira, la situación nos implica directamente como un actor más en relación con el problema que nos planteamos” (p. 40).

²⁰ De Piano plantea que los saberes profesionales son extrasituacionales aunque se podrían redefinir a partir de un requerimiento situacional; serían aquellos más vinculados al bagaje teórico. (2019, p. 197)

Por otra parte, al destacar que la situación siempre implica un problema (por lo que para este autor resultaría redundante referir a situaciones-problema), se distingue respecto al segundo término:

La circunstancia es simplemente el hecho de que haya una multiplicidad de elementos. En cambio, en la situación los elementos guardan implícitamente una pregunta. Por lo tanto, siempre necesita desplegarse, diagramar. Por su parte, la circunstancia no demanda nada; es el reposo armónico de los elementos, como la plaza o el colectivo. (De Piano, 2019, p. 32).

En consonancia con lo anterior, Benasayag y Sztulwark (2000) refieren a una militancia situacional y sostienen que “pensar en términos de situación exige siempre admitir una inmanencia radical respecto de la situación” (p. 126). En términos de ese compromiso, plantean la distancia de dicha posición con otras que construyen miradas extra situacionales, como externos, y que intentan comandar, jerarquizar, priorizar, ordenar la lucha de poderes propia de la situación, ya sea a partir de un criterio personal como uno instrumental. De ese modo, convocan a un pensamiento “en situación”, desde la pertenencia y la participación, se alejan de una teoría “de la situación” que podría ser abordada como un objeto a dominar desde afuera. Por ello, plantean “no existe nada fuera de la situación excepto otras situaciones” (Benasayag y Sztulwark, 2000, p. 187).

A modo de conclusión de este apartado, *entre* el pensar por caso y pensar situaciones problema, ratificamos nuestra inclinación por la segunda posibilidad como un modo de abordar situaciones vinculadas a nuestra experiencia vital, sosteniendo la posible redundancia del término para enfatizar el efecto problematizador y, por lo tanto, motor (para la reflexión, para el pensamiento y la escritura), que nos generaron. Se trata de situaciones en las que nos hallamos implicados.

3.4.c. La posición clínica como clave para orientarse en el camino

Para el análisis de las situaciones problema nos proponemos, a su vez, sostener una perspectiva clínica, una posición que no trabaja sobre hechos, sino sobre *desechos*, sobre *restos* que se resisten a entrar en la representación (Percia, 2001b, p. 59). Esta, implica un modo de ser y estar en las instituciones (o analizar el trabajo en las instituciones), *un tono* (Percia 2001b) contrario a la naturalización -tal como se enunció respecto a los casos- y esencialización de lo que sucede; aquel que “atiende presencias que no se conocen, que nadie ve, que no se dicen en ninguna parte” (Percia, 2001b, p. 60). Una clínica como “una vibración que discrepe, en las propias ideas, con la moral, el ejemplo, la demostración, el dominio” (Percia, 2001b, p. 55). Clínica, como una modalidad para pensar e intervenir sostenida y orientada, fundamentalmente, en la escucha y en las preguntas:

Una perspectiva clínica es un modo de interrogar formas cristalizadas, dominantes de pensar y de actuar; busca atravesar un conjunto de presupuestos, una suerte de axiomas arraigados (Modelo Médico Hegemónico y Discurso Médico; Discurso de la Pedagogía Tradicional) transmitidos, transfundidos en las matrices de subjetivación, en la misma formación de la disciplina y del oficio, en la propia vida cotidiana de las instituciones. (Korinfeld, 2022a, párr. 18)

En este sentido, hacemos referencia a una clínica desmedicalizada y despsicologizada, que busca resguardarse de la pregnancia de los modelos y discursos hegemónicos que explican toda situación social como efecto de determinaciones biológicas e individuales. En relación a ello, se trata de una posición no exenta de riesgos, tensiones y ambivalencias atendiendo a que los orígenes del término se remontan a la medicina clínica como cimiento u origen común de las ciencias humanas.

Para fundamentar esta perspectiva, Korinfeld (2019) retoma su etimología, por la cual *la clínica* se configura como aquello que se conoce al pie del lecho, al pie de la cama (*kline*)

del que padece, por lo que la entendemos como “el itinerario de una experiencia, la producción de un saber sostenido en un compromiso con el sufrimiento del otro” (Korinfeld, 2019, p. 20). Respecto a ello, el autor propone una serie de consideraciones, derivadas -en parte- de los testimonios escritos realizados por August Airchorn, Janusz Korczak y Fernand Deligny a partir de sus respectivas experiencias de trabajo en instituciones, ya que ellos “sostuvieron lo que podemos denominar un enfoque clínico en su mirada y su posición en las instituciones que crearon o por las que transitaron, una posición, un compromiso singular en el encuentro con la infancia y la adolescencia” (Korinfeld, 2022, párr. 23). De este modo, reuniendo los elementos antes mencionados, postula la construcción de una perspectiva clínica en las instituciones que reconozca la existencia de lo inconsciente y hace propongá de una mirada diferente, respecto de lo normal y de lo patológico, ubicando a esto último como analizador social; que requiere de dispositivos que tienen a la palabra en un lugar central y que, además, requiere del trabajo en torno a la implicación del que *hablando y escuchando palabras se orienta en su caminar*. También, sostiene la imparidad, la singularidad de cada sujeto y sabe de las tensiones que conlleva las relaciones siempre complejas entre el sujeto y la institución; que instala otra dimensión del tiempo, sostiene una relación “incómoda” con las anticipaciones, con los planes y los objetivos fijos e inamovibles y, finalmente, que implica una operación política y ética.

En consonancia, Frigerio (2017) considera que nuestros oficios, los del lazo, parecen requerir de una *clínica del extremo* –tomando una expresión de Simone Korff-Sausse- en la que los oficiantes son puestos a prueba, confrontados “a lo no pensado, al límite de lo decible, al borde de lo desconocido, si no de lo incognoscible” (Frigerio, 2017, p. 43). Asimismo, Rodríguez (2018) hace referencia a *pedagogías del extremo*, como un umbral que puede hallarse en determinadas prácticas “donde lo clínico y lo educativo convergen (requieren y se

solicitan) en tipos particulares de presencia, ciertas disponibilidades, modos de intervenir que se producen en una zona intermedia de actuaciones posibles” (Rodríguez, 2018, p.107).

En definitiva, **estamos frente a una perspectiva que se ubica en zonas intermedias (entre), interroga las formas hegemónicas de pensar y de actuar, que problematiza los saberes y las prácticas que están operando en las diferentes situaciones y actores institucionales, donde se ponen en juego los conocimientos, las posiciones y actitudes:** “Una clínica de la singularidad del sujeto y de las situaciones se orienta a dar cuenta de la heterogeneidad y piensa el conflicto como parte indisoluble de la vida social, institucional y subjetiva” (Korinfeld, 2022, párr.58).

De este modo, en esta posición se enfrenta al desafío de considerar que los problemas no son siempre resolubles, transparentes o vinculados a una falla, se intenta así de dar cauce a ese atravesamiento, seguir un cauce, sosteniendo las preguntas, reconociendo la dimensión enigmática, sin correr tras respuestas cerradas e ilusoriamente certeras, mientras se hace a un lado la expectativa de solución que convoca el fantasma de una cancelación definitiva o solución final (Percia, 2001b). **Esta posición propone un ejercicio de problematización, no de resolución** ya que adherimos a la idea de que “un problema no es algo que hay que solucionar. **Un problema es una oportunidad para pensar. Una revuelta de ideas que necesitan entrar en un estado de discusión colectiva**” (Percia, 2001b, p. 64). De este modo, vamos a embarcarnos en este viaje atravesados inquietudes que devienen de deseo: “¿es posible pensar una clínica institucional sin la idea de solución? ¿Tratar, no solucionar? ¿Tratar, no evitar? ¿Tratar, no reparar? ¿Tratar, no concluir? ¿Tratar, inventar tiempo? ¿Tratar, procurar recepción? ¿Tratar, dejarse trastornar?” (Percia, 2001b, p. 66).

Dicha posición es, a su vez, asociada por Korinfeld (2017) a la marcha de los baqueanos, conocedores del territorio, portadores de “un conocimiento adquirido producto de la experiencia, un conocimiento que se nutre de encontrar y poder leer ciertos signos,

reconocer huellas a veces inhallables o inadvertidas para otros” (p. 30), lo que se transforma en claves para orientarse en el camino.

3.4.d. Entre-vistas

Para Daniel Brailovsky (Brailovsky, Uanini y Zamanillo, 2023) el *trabajo de campo* (ya sea a través de observaciones o entrevistas) representa otra energía que atraviesa la investigación. Este trabajo, compuesto por la mirada y la escucha, permite *ir hacia el tema o problema* que suscitó la curiosidad inicial, de un modo distinto al que se puede *ir* desde las lecturas o indagaciones teórico-conceptuales. En nuestro caso, **realizamos ocho entrevistas que, junto a nuestra experiencia vital, conforman las fuentes de la presente investigación. Estas, fueron realizadas con consentimiento informado mediante (ver anexo II), a profesionales que se desempeñan en el marco de la Modalidad de Educación Especial**, más específicamente, en escuelas especiales ubicadas en la zona norte de la provincia de Santa Fe, regiones I y II de educación.

Por otra parte, las entrevistas se llevaron a cabo durante los meses de julio y agosto del año 2022, tanto de modo presencial como en formato virtual²¹, teniendo en cuenta las distancias entre los lugares de pertenencia entre las personas entrevistadas y nosotros. A su vez, todas fueron individuales, excepto una que tomó modalidad grupal (dos profesionales²²que pertenecen a la misma escuela especial).

De esta manera, a través de las entrevistas encontramos un modo de re-conocer cómo los problemas de nuestra práctica (nuestra experiencia vital) entran en diálogo con los colegas

²¹ a través de plataformas como Zoom o Meet (con el entrenamiento que traíamos del aislamiento por Covid-19).

²² usaremos este término para englobar las diferentes disciplinas (psicología, psicopedagogía, fonoaudiología) que representan las personas que fueron entrevistadas. Por otra parte, a lo largo del trabajo haremos referencia a *docentes*, aun entendiendo que los mismos también son profesionales, es decir, sin intenciones de establecer jerarquías.

en territorios próximos, sin buscar con ello generar ningún tipo de muestra, ley, representatividad o conclusión general. Entrevistas para poder pensar *entre-vistas*, entre varias y distintas vistas aquello que nos inquieta y buscamos problematizar, siguiendo a Graciela Frigerio (2017) quien plantea: “Lo propio del trabajo de saber: es a ver... Es entre-vistas...” (p. 84).

En particular, los profesionales antes mencionados que podemos enmarcar como oficiantes del lazo²³, independientemente de sus especialidades, son siete miembros de diferentes equipos interdisciplinarios (psicopedagogas, psicólogas, fonoaudiólogas) y una autoridad dentro del Ministerio de Educación de la provincia que desempeña su cargo en las regionales antes mencionadas. Las escuelas de referencia son escuelas primarias especiales para personas con discapacidades intelectuales, según su denominación oficial.

En el territorio precisado existen diecinueve escuelas especiales, tres de ellas son de Formación Integral²⁴, una es un Centro de Estimulación Temprana, y el resto, primarias especiales (tres de ellas, para personas con discapacidades sensoriales). Sin embargo, cómo mencionamos previamente, en relación a las situaciones construidas, nuestro foco estuvo puesto en las primarias especiales para personas con discapacidades intelectuales. Esto está vinculado con diferentes cuestiones: por un lado, en Formación Integral se acompañan trayectorias de estudiantes que, en general, han ingresado a la modalidad en Nivel Inicial o Primario, dando continuidad a proyectos de integración u otras propuestas pedagógicas desde la educación especial iniciadas previamente (reconociendo que puede haber situaciones excepcionales). Por esa razón, las solicitudes de intervención que originan las situaciones problema entre educación común y educación especial son menos frecuentes.

²³ Categoría derivada de oficios del lazo (Frigerio, Korinfeld, Rodríguez, 2017, 2018). Aquellas personas que llevan a cabo tareas como educar, cuidar y acompañar en diversos territorios.

²⁴ propuesta educativa dentro de la Modalidad de Educación Especial destinada a adolescentes y jóvenes entre 14 y 22 años.

Por otra parte, en las escuelas para personas con discapacidad auditiva o visual, hay diferencias en el proceso estipulado para el ingreso de los estudiantes, sobre lo que destacamos que en esos casos es determinante la certificación médica inicial, no basta con la solicitud de parte de la escuela de nivel, como veremos que sucede en las escuelas especiales primarias para personas con discapacidad intelectual, a partir del desarrollo que proponemos en esta tesis.

Con base en el número de entrevistas realizadas, nos parece relevante retomar los aportes de Fernando González Rey (2006) quien problematiza los vínculos entre ello y la legitimidad de la investigación cualitativa. En este sentido, el autor plantea que aquí se invierten los sentidos instalados por la tradición de epistemología positivista, en la que los criterios de legitimación son externos a la propia investigación. En el caso de la Epistemología cualitativa, donde se enmarca esta tesis, la legitimidad es intrínseca al proceso mismo de construcción y no existe un *número ideal* de personas a considerar ya que el criterio deja de ser cuantitativo o estadístico y pasa a basarse en las demandas cualitativas del proceso de investigación en curso (p. 144), ya que no hay intención de alcanzar ningún tipo de normalización ni estandarización. Por su parte, Mendizábal refiere al concepto de *saturación teórica* (2006) cuándo se trata de definir la cantidad de eventos o incidentes que se necesitan para dar por concluido un proceso exploratorio de tipo cualitativo, considerando que una entrevista ya no aporta información nueva respecto a las anteriores.

En ese sentido nos interesa destacar que **nuestra intención no es realizar un análisis sobre las posiciones singulares de cada persona entrevistada, sino indagar sobre las zonas de sentido (Gonzalez Rey, 2006) que se vislumbran acerca las situaciones problema que construimos entre la educación común y educación especial, con sus tensiones y paradojas.** Si transformamos una pregunta formulada por Marcelo Percia (2001b) en aseveración, entendemos que **lo que importa no es tanto lo que dicen (relatando**

diferentes modos de pensar e intervenir), como lo que (nos) dan a pensar con lo que dicen.

Asimismo, retomando las ideas iniciales de este apartado, resaltamos la inclusión de las entrevistas como una manera de reconstruir un marco más amplio para el asunto que nos convoca y siguiendo a Graciela Frigerio (2017, p.84), consideramos las entre-vistas como una apertura a la pluralidad de miradas, que es lo propio de un trabajo que busca saber. Además, adherimos a Korinfeld (2018) cuando plantea que **“No hay modo de habitar un oficio sin entrar en conversación e intercambios con otros, con quienes lo comparten cotidianamente o lo compartieron en otros tiempos”** (p. 1). De este modo, al entrar en la conversación aguardamos presenciar “algunos «milagros»: una voz singular, algo que valga la pena recordar, una revelación, una bella historia” (Arfuch, 1995, p. 154). Para ello, recurrimos a una estrategia semiestructurada, haciendo foco en el tema de la investigación y partiendo de una serie de preguntas guías (ver Anexo I), aunque abiertas y flexibles puesto que, en relación a las ideas Arfuch (2005, p.34) entendemos lo siguiente:

Aun cuando se trate de intercambios pautados, donde uno de los interlocutores es el que pregunta y el otro está allí para responder, sabemos que todo encuentro tiene una buena dosis de azar y, por ende, nunca es del todo previsible.

En este marco, concebimos a la entrevista como una práctica basada en la experiencia cotidiana del diálogo, aunque no es idéntica, sino que constituye un género discursivo propio. Además, esta herramienta reviste particularidades propias dada la situación y el *pacto de cooperación* entre los participantes, entre cierta proximidad y la distancia de sostener posiciones no intercambiables: entrevistador y entrevistado (Arfuch, 2005, pp. 29-30).

Cabe señalar, que en el apartado siguiente al citar de forma textual las entrevistas realizadas aparecerán con las siguientes características: enumeradas, con letra cursiva y delimitadas entre comillas.

Para finalizar con esta parte del análisis, nos es posible sintetizar que realizaremos un abordaje de las situaciones problema desde una perspectiva exploratoria y flexible que tiene en cuenta dos fuentes: nuestra experiencia vital y las entrevistas.

4. *Entre* escuelas

Es importante resaltar que las situaciones problema no ocurren en una u otra escuela, sino *en medio* de ellas, y a partir de su vinculación. Se trata de un espacio *deslocalizado* respecto al cual, en primer lugar, nos proponemos explorar diferentes figuras para dar cuenta del mismo y su complejidad.

En segundo lugar, atenderemos a los recursos administrativos y a un encuadre normativo que busca regular dicha relación. Así como en el apartado anterior contamos con exploraciones previas, ahora *contamos con* las voces de las personas entrevistadas y lo que ellas reconstruyen con base en este proceso: solicitud de intervención desde la escuela común hacia la escuela especial e intervenciones entre unas y otras. En este sentido, hacemos alusión al *contar* en su doble acepción, tanto en la dimensión de la narración como en la de un apoyo.

4.1. Figuras de lo intermedio

Este trabajo, como ya mencionamos, a riesgo de ser exageradamente reiterativos, busca indagar acerca de las situaciones problema que ubicamos *entre* las así llamadas *educación común y educación especial. Situaciones que situamos* –valga la redundancia como énfasis- en cierta *intersección* podríamos decir, evocando un trabajo previo²⁵, en una conjunción para la cual podemos referenciar diferentes figuras de lo intermedio: intersticio, umbral, frontera, entre. Categorías próximas, asociativas, que vale la pena explorar para acercarnos a ese espacio-tiempo²⁶ tan complejo de asir en una definición.

²⁵ Sanchez, María Belén (2015). Educación y salud. Intersecciones en políticas públicas. Tesis de Maestría. UNL.

²⁶ Esto también pone de manifiesto la inexistencia del vacío, categoría explorada desde la química y la física, por Silvia Martínez y Román Llorens en el marco del cursado del Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la educación. En la presentación aludieron, por ejemplo, al Efecto Casimir.

Hacer referencia a figuras, coloca un énfasis en el uso de las palabras, un detenimiento en el modo de usarlas y los sentidos que las mismas arrastran, velan, conllevan. Recursos discursivos (literarios y cotidianos, como la metáfora, la alegoría, la ironía, la paradoja, entre tantas otros), de los que hacemos uso, rompiendo con la literalidad del lenguaje y sus modismos más convencionales, para generar efectos tales como sorprender, convencer, alertar, enfatizar, emocionar, sugerir.

Así, respecto al término figura y a su interjuego con los efectos, Gabriela Diker y Graciela Frigerio (2010, p.9) plantean que: “Estamos lejos de considerar que sobre figuras y efectos se puede lograr alguna vez una elaboración definitiva. (...) Cada figura produce sus efectos y que los efectos siempre remiten a, al menos, una figura”.

En relación a ello, Barbagelata refiere que *figura* proviene del vocablo latín *figere* (*amasar, modelar, representar, inventar*) y que, a diferencia de las categorías, las mismas no se pueden capturar totalmente, pero producen efectos: “hacen con los huecos cosas diferentes que las categorías” (2010, p. 65).

Por otra parte, Torres, aludiendo a las formulaciones wittgensteinianas, describe que nuestro lenguaje se sirve de figuras (“*Bild*”) para entender el mundo y comunicarlo: “una manera de ver y una manera de interpretar” (Torres, 2004, p. 118). Así, plantea que las figuras serían imágenes o modelos utilizados en la comunicación para organizar la experiencia. De este modo, hablamos de expresiones lingüísticas; recursos expresivos, a veces utilizados intencionalmente y otras, heredados, aprendidos y naturalizados que, de acuerdo al autor, en ocasiones favorecen el entendimiento y, en ciertas oportunidades, llevan a la confusión. Entonces, lo que propone es utilizar las figuras de forma renovada, es decir, desnaturalizadas del uso que se nos ha transmitido, lo que podría ayudarnos a reorganizar la experiencia y ver nuevas cosas. Así también, dejar de lado las figuras que se nos impusieron

en el empleo de las palabras y utilizar otras que nos permitan alcanzar una nueva comprensión.

De este modo, intentaremos sopesar los sentidos que ciertas figuras de lo intermedio podrían aportar al pensamiento sobre las situaciones problema que nos ocupan, valorando las diferentes texturas que cada una aporta.

4.1.a. Frontera

En la exploración de lo que nosotros identificamos como figuras de lo intermedio, De Certeau refiere a las fronteras vinculándolas a relatos de espacios. Él, sostiene que a partir de operaciones de deslinde (y también de mediación), las fronteras *construyen* espacios y, a su vez, “no hay espacialidad que no organice la determinación de fronteras” (De Certeau, 2020, p. 135). De ese modo, habría un espacio otro, tercero, construido a partir de la frontera históricamente trazada entre la educación común y la educación especial. Por ello, las fronteras implican ambigüedad y paradoja, al separar y al mismo tiempo, crear una zona de contacto, de entre-vistas, de encuentro: “la puerta que cierra es precisamente la que uno abre; el río permite el paso; (...) la empalizada, un conjunto de intersticios por donde se cuelan las miradas” (De Certeau, 2020, p. 139). La diferenciación de regiones conlleva a la interacción entre ellas, crea la comunicación y la delimitación entre las mismas, por estar próximas y conjuntas. Así, De Certeau (2020, p.139) sostiene al respecto:

Creados por los contactos, los puntos de diferenciación entre dos cuerpos son también puntos en común. La unión y la desunión son indisociables. De los cuerpos en contacto, ¿cuál de ellos posee la frontera que los distingue? Ni uno ni otro. Es decir: ¿nadie?

Esto, no saber a quién pertenece, genera un problema teórico y práctico de acuerdo al planteo del autor, lo cual nos permite ver un **problema que sin duda nos implica, como ya mencionamos, al abordar los *casos no comprendidos*, los que quedarían por fuera del ámbito de intervención de la educación especial y al mismo tiempo, parecen exceder las posibilidades de abordaje dentro de la educación común. Podrían ser, de este modo, situaciones fronterizas.**

4.1.b. Intersticio

Si pensamos en las figuras de lo intermedio, una categoría vinculada es la de intersticio. Graciela Frigerio (1991), al analizar la textura de la norma, lo define como un espacio abierto, decisonal, que puede tomar diferentes modalidades: la de un depósito, llegando a conformar una cripta (cerrado, monolítico) como último extremo; o la modalidad de puntos de articulación, “centros de irradiación innovadora, sede de lo instituyente”. (Frigerio,1991, p. 5)

Esta autora explica que el origen de dichas nociones puede rastrearse tanto en la lectura que algunos autores realizan de las instituciones como así también en algunas corrientes del derecho que argumentan que toda legislación tiene una estructura o textura abierta, con criterios vagos, ambiguos, por lo que muchas cuestiones quedan sujetas al parecer de las autoridades del sistema judicial, conformando zonas de incertidumbre y habilitando procesos de traducción y creación.

Por otro lado, Roussillon (psicólogo institucionalista) aborda la reanudación de la experiencia vivida en las prácticas institucionales y el tratamiento de su resto, ya que “la elaboración mental nunca puede simbolizar lo integral de la experiencia vivida” (Roussillon, 1989, p. 188), señalando que, a un lado, al margen de la estructura, se organizan otros

funcionamientos o espacios “donde se localiza lo que no puede inscribirse en otra parte” (Roussillon, 1989, p. 190). De esta manera, analiza dos posibles destinos o modos en los que dichos restos pueden tratarse: la liberación o la remisión y el intersticio.

De la liberación, y en ella no profundizaremos, el autor plantea que en espacios o reuniones previstas para *tratar* o *contener* cuestiones propias de la vida institucional, emergen -a modo de desborde-, procesos grupales inconscientes que dan cuenta de la imposibilidad de programar técnica y tajantemente el *contenido* de los encuentros.

Respecto a los espacios intersticiales, para el autor, estos son entendidos como aquellos sitios que son comunes a todos, lugares *de paso*, aunque, en realidad, se *permanezca* en ellos (pasillos, cafeterías, secretarías, salas de reunión, patios, etc.); son lugares de encuentro *entre* actividades institucionales previstas por la estructura más bien organizacional (la que intenta pautar explícitamente tiempos, roles y tareas). En efecto, se trata de lugares que también podrían ser definidos en término de tiempos, *tiempo entre* actividades, tareas, responsabilidades. Como sostiene Roussillon (1989, p. 198) a continuación: **“el intersticio es el espacio-tiempo que obtura y regula los tránsitos del “medio externo” al “medio interno”, tiene su riqueza, pero puede reproducir también sus avatares”**.

Por otra parte, las intervenciones que allí se llevan adelante cargan con cierto riesgo, son precarias puesto que “aceptarlas es aceptar la precariedad de la transición, de ese equilibrio inestable y relativamente imprevisible que sella la puesta en acción de las pulsiones de vida” (Roussillon, 1989, p. 212).

Igualmente, Roussillon (1989) avanza en delinear lo que considera una práctica intersticial para el psicólogo clínico, lo que podría resultar subestimado o *mal mirado* por algunos que lo consideran un espacio que no incumbe a las prácticas profesionales, sino que más bien constituye una pausa; o de quienes, tras la experiencia de quedar atrapados por lo allí sucedido, lo evitan. Una práctica que haría del lugar intersticial, un lugar esencial para la

misma, un sitio extraterritorial, transicional, en “una relación de mutuo soporte con la institución estructurada” (Roussillon, 1989, p. 206), en el que las intervenciones revisten una especial cualidad:

La intervención en el seno del intersticio debe tomar la forma de cierta implicación personal, su paradoja reside en que no será ‘profesional’ sino bajo la condición de no formularse como tal. La práctica en el seno del intersticio no podría definirse como una práctica profesional, aunque sea una práctica de profesional. (Roussillon, 1989, p. 208)

Nosotros ya hemos hecho referencia a nuestra implicación en las situaciones problema, aunque ellas no estén necesariamente contextualizadas en los espacios y tiempos *físicos* descritos por el autor. Sin embargo, es posible anudar lo que se abre en estos lugares de paso, que finalmente se transforman en sitios de permanencia, con lo que nos proponemos pensar, porque de cierto modo, **las ya anunciadas situaciones configuran casos no comprendidos para la normativa, casos sobre los que deberíamos pasar. Y a pesar de ello, en esta tesis nos detenemos allí, entre la riqueza y el riesgo. De modo que permanecemos allí, implicados y complicados al mismo tiempo, para abordar lo que emerge como resto, lo que hasta el momento no encontraría otro sitio de *tratamiento*.**

4.1.c. Umbral

Por otra parte, Graciela Frigerio, Daniel Korinfeld y Carmen Rodríguez -como ya mencionamos- trabajan sobre lo que han dado en llamar los oficios del lazo²⁷. Ellos refieren

²⁷ Ideas sobre las que han profundizado en ya varias obras tales, desde el año 2017 en adelante y que otros autores retoman. Rodríguez Arcolia (2021) los presenta del siguiente modo: “Oficios del lazo es un sintagma que reúne a diversas titulaciones profesionales que, en su heterogeneidad de alcances e incumbencias, coinciden en la compleja tarea de ejercer presencias e intervenir en la vida de

que existen múltiples oficios vinculados a educar, cuidar, acompañar, y cada uno tiene su especificidad, pero, sin dudas, también poseen algunos núcleos en común. A partir de estas elaboraciones también se han ocupado de dar a pensar acerca de los umbrales, sus efectos e implicancias en las prácticas institucionales, para nosotros, otra figura de lo intermedio.

En dicho marco, Rodríguez (2018) reconstruye el sentido del término umbral y señala que deriva del término *luminaris*, que refiere a lo que está primero, en el comienzo de un proceso o secuencia. Asimismo, da cuenta de que refiere tanto a *un lugar* vinculado a una puerta, su espacio inferior (para la arquitectura), a *un momento*, cuando se puede lograr una señal puede ser detectada por un sistema, a *un monto o cantidad*, valor mínimo de una magnitud a partir del cual se produce un efecto determinado. En cualquiera de estos casos, umbral aparece como “(la posibilidad de) comienzo; es un lugar de pasaje de un lado a otro y ese particular sitio donde no se está ciertamente ni en un lado ni en el otro” (Rodríguez, 2018, pp. 102-103). Así también, la autora plantea los umbrales como lugares de detención y de decisión, totalmente paradójales: “ni adentro ni afuera, por donde se puede pasar o por donde se puede impedir el paso” (Rodríguez, 2018, p. 103). Este aspecto está íntimamente imbricado con las situaciones problema a desarrollar en la presente tesis. Entonces, las situaciones serían una suerte de umbral en sí mismas, en las que niñas y niños quedan en una suerte de detención mientras los equipos de las escuelas de nivel y de la modalidad de educación especial dialogan, derivan, evalúan, intervienen, deciden. Además, **las situaciones operan como umbral para nosotros, en el sentido en que nos permiten, en su construcción, detenernos a pensarlas. Las situaciones, de este modo, nos umbralan, de diversas formas en los sucesivos pasajes que habilitan:** trabajar con un sujeto, con cada sujeto que deviene y se hace naciendo en sucesivos ritos de pasaje. Para los hombres, la sociedad (es decir, nosotros mismos) no deja de umbralar, de construir umbrales. En los

sujetos orientadas por las artes del cuidado. La acción de cuidar está en el núcleo de estos oficios anfitriónando y alojando lo no escuchado y lo no atendido del otro.” (p.1)

umbrales coinciden y se entretajan las lógicas del funcionamiento del aparato psíquico singular con las de las resonancias intersubjetivas. Los umbrales marcan territorios, situaciones, configuraciones; definen ingresos, egresos, transgresiones, pasajes, geografías... (Frigerio, 2018, p. 41).

También señala que el umbral entraña la idea de sombra, “conciene a lo que está a la sombra de, a las sombras que caen sobre el/los sujetos” (Frigerio, 2018, p. 44). Así, en el interjuego de luces y sombras no hacemos más que retornar a la idea sobre lo que las mismas situaciones dejan ver y lo que ocultan, por *efecto o defecto* de ser construcciones (desde nuestra mirada, a partir de nuestra posición), aspecto que nos interesa enfatizar. Además, las situaciones que a su vez dan cuenta de las sombras que diagnósticos apresurados y cerrados puedan arrojar sobre ciertas vidas.

4.1.d. Entre

Finalmente, como otra figura de lo intermedio encontramos el *entre* y es, quizá, la más inmaterial de las exploradas. Según la Real Academia Española (RAE), *entre* proviene del latín *inter* y posee diferentes, si no fueran acepciones, variedades de usos. Aunque dentro de las clases de palabras siempre es clasificada como una preposición, puede denotar o expresar diversos sentidos. Por ejemplo, la situación o estado en medio de dos o más cosas; un estado intermedio; cooperación de dos o más personas o cosas; costumbre o reciprocidad. Se trata de un término elemental, de uso muy frecuente, coloquial podríamos decir y que, tal vez es justamente por ello que merece un especial detenimiento, para sopesar sus texturas, sus alcances, sus efectos *entre* otros términos.

En relación a ello, Fernand Deligny plantea que ha *martilleado*²⁸ *el entre* (2021, p. 22) e hizo alusión a su trabajo con las palabras, al de darles nuevos sentidos. Por consiguiente, el *entre debe extraerse* para que aparezca, ya que no es visible en primera instancia y no puede ser creado por lo que está *a los lados* (elementos que existen sin necesidad de nosotros). Así, lo que es posible percibir del *entre*, en realidad, son sus efectos, *efecto de pareja*, de relación. Postula que, para quienes estuvieron junto a él, tramando tentativas para alojar a niñas, niños y jóvenes que *no tenían lugar* en la sociedad-, “**‘entre’ era red, red de presencias**” (Deligny, 2021, p. 21).

Siguiendo este análisis, resuena fuertemente en nosotros la posibilidad de pensar el **término *entre* en la educación común y la educación especial como un efecto de relación y una red de presencias que, tal como señalaba Deligny, hay que martillar y hacer aparecer**. Desde nuestra perspectiva, la construcción de las situaciones problema que abordamos en la tesis es un modo de contribuir con ello, dándole visibilidad a la compleja trama situada *entre* una y otra.

Por otra parte, Graciela Frigerio enfatiza que el *entre* es más que un espacio o un tiempo, no es sólo eso, sino que también puede definirse como:

Cuando decimos *entre* nos referimos a esos puntos suspensivos, a esa materia que no se halla en los extremos de una hipotética opción sino en el transcurrir de los días, en cada actividad, en cada encuentro, como contenido de la cotidianeidad, como transferencia multirreferencial (F. Tosquelles) o como constelación transferencial (Jean Oury), **verdadero material específico de los oficios del lazo**. (Frigerio, 2017, p. 52-53)

Oficios que a su vez tendrían que vérselas con unos *entre* que no necesariamente implican pares antinómicos, sino que “**conciernen pasajes nunca definitivos**” (Frigerio, 2017,

²⁸ En su obra aparecen muchas metáforas vinculadas al taller. También en un sentido similar, refiere a *burilear*, dando cuenta de que hay una acción, una intervención, no es algo dado, sino efecto de un trabajo.

p. 83). Entonces, el *entre* aparece como una tensión irresoluble, entre aquello y esto, aquí y allá; marca una distancia y al mismo tiempo, una forma de proximidad; lo cual habilita la existencia de paradojas y ambivalencias, de estados abiertos y puntos suspensivos. En suma, se trata de aspectos que dialogan con lo propio de las situaciones problema que abordaremos: situaciones que emergen a partir de la interrelación entre las *escuelas comunes* y las *escuelas especiales* y sostienen un trabajo allí, ni en uno ni en otro lado, sino en medio.

Finalmente, tras explorar las figuras de *intersticio*, *frontera*, *umbral* y *entre*, damos por concluido este apartado y optamos por conservar el término mencionado en último lugar. Por ello, decimos situaciones problema entre el *entre* (las así llamadas) *educación común* y *educación especial*, considerando a esa preposición como mucho más que un mero complemento, entendiéndola como ese material que hay que vislumbrar, martillear, *hacer aparecer en lo intermedio*, efecto de la relación que nos proponemos analizar. Así mismo, es una figura quizás incómoda, difícil de habitar y sostener, contraria al binarismo hegemónico que organiza gran parte de la vida social y dictamina pares opuestos, siempre dos y antónimos: normal-anormal; sano-enfermo; hombre-mujer, entre tantos otros. Por otra parte, una figura que, en dicho sentido, opera a contramano, haciendo aparecer un tercer elemento, una tercera posición, que no es aquí ni allá pero tampoco porta grandilocuencias; por uso frecuente se cuela en el hablar espontáneo constantemente, pasando desapercibida. Por ese motivo nos parece más potente aún detenernos en ella, enfatizarla, *martillearla*. Sin embargo, ello no implica que renunciemos a los aportes de las anteriores figuras, los demás autores y tradiciones antes citados -entendiéndose a todos íntimamente relacionados-, así como a los otros rasgos que aparecieron a partir de pensar el intersticio, la frontera y la noción de umbral: la idea de espacio-tiempo, de transición, de paradoja, de decisión, de posibilidad, de detención, de puente, de encuentro y de pasaje, también nutren, matizan y texturizan el nudo del problema que nos convoca.

4.2. Entre la escuela común y la escuela especial ¿un camino a doble vía?

Carretera del regreso
Que sea de doble vía
Para ir y que haya vuelta
Para volver a la ida
Carretera del regreso
Que sea de doble vía
Para ir y que haya vuelta
Para volver a la ida
Que de ida y vuelta tenga
Abrazo de bienvenida.

Dúo Karma. (2013). Canto de ida y vuelta. En ¡Vámonos de viaje! [canción].

La metáfora del camino es una muy *transitada* y en el marco de esta escritura (de este viaje) se nos aparece para dar cuenta de movimiento, de pasaje, de traslados, por qué no, de *derivaciones*, quizás, también de empujones y empellones, de acciones y efectos de *sacar* y *poner*, *llevar* y *traer*, verbos que aparecen reiteradamente en las entrevistas realizadas, aludiendo a alumnas y alumnos *entre* las así llamadas educación común y educación especial.

El camino como una posible materialización del *entre*, ese material constitutivo de los oficios del lazo. De este modo, podríamos pensar que *entre* las así llamadas escuela común y escuela especial se abre una carretera o un camino. Uno que inaugura una posibilidad de

doble vía: “Para ir y que haya vuelta. Para volver a la ida”, como dice la canción²⁹, habitado por la ambigüedad y la paradoja, como es lo propio de dicho espacio tiempo, ya que une y a la vez separa. Además de que también hay diferentes tipos de caminos, algunos fácilmente transitables, asfaltados y de grandes rectas (los menos frecuentes en los contextos rurales que habitualmente transitamos³⁰), hay otros llenos de curvas, con peligrosos baches, de ripio, arena o tierra, los que se vuelven barrocos en temporadas de lluvia y que pueden llevar a empantanamientos. Así como también hay caminos sin salida...

Si retomamos el término *entre* como una figura de lo intermedio, Fernand Deligny (2021) utiliza la imagen de *Los Pirineos* como analogía puesto que están ubicados geográficamente *entre* Francia y España, pero ninguno de los dos países cuenta con la capacidad de haberlos originado. En el caso de las así llamadas educación común y educación especial, no hay cadena montañosa intermedia, pero podemos dar cuenta, martilleando allí, de la existencia de un *entre*, un material, espacio-tiempo, que, en la misma acción de separar, construye una relación, por efecto de la mutua definición por oposición.

Hace un tiempo el mandato de la inclusión llama al acercamiento entre los ¿antes? considerados sistemas paralelos de la educación común y la educación especial; los territorios a uno y otro lado del camino. Se considera en función de ello que la integración escolar sería la estrategia protagonista para lograrlo, sosteniendo que la inclusión sería la meta última, el objetivo final³¹. No obstante, para algunos, esto supone la paulatina eliminación de las escuelas especiales y un arrasamiento del derecho de ciertos estudiantes a recibir *lo que necesitan*, léase esto como una educación especial-izada a partir de propuestas diferenciadas,

²⁹ Canto de ida y de vuelta. Dúo karma.

³⁰ Como esta escritura está atravesada por nuestras prácticas y experiencias profesionales, no podemos dejar de mencionar que ella está fuertemente marcada por los caminos, por las grandes distancias, por la itinerancia cotidiana. Asimismo, no es para nosotros menor que este texto comienza a escribirse cuando, luego de un tiempo lejos, volvemos a trabajar en una escuela de modalidad especial.

³¹ La Ley de Educación Nacional, como la norma de mayor jerarquía nivel país, establece la inclusión como un principio rector.

en contextos diferenciados, que en teoría responderían a lo que –supuestamente- sabemos acerca de lo que los ciertos alumnos *son* y necesitan. Igualmente, para otros, ello implica, por el contrario, hacer que todas y todos los estudiantes realicen sus trayectorias en escuelas *comunes*, contando con proyectos de integración si así lo requiriera, avanzando en materia de derechos e igualdad³².

Además, estos debates se producen en un contexto de redefinición del concepto de discapacidad o -teórico- pasaje: *entre* el modelo médico y el modelo social, tomando como uno de los hitos centrales, la Convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad del año 2006 que, a su vez, tiene fuerza de Ley 26.378 en nuestro país desde el año 2008. En relación con anterior, de forma paralela a la consagración de la inclusión como concepto estelar y a la invención de nuevas entidades psicopatológicas que acarrearán un aumento exponencial de la prescripción de psicotrópicos, para las infancias y juventudes, lo que muchas veces se vincula con la profusa emisión de certificados de discapacidad para acceder a prestaciones educativas y terapéuticas.

Además, hay numerosos autores y documentos que hace mucho tiempo problematizan, en ocasiones bajo la forma de una denuncia, cómo a lo largo de la historia las diferencias de todo tipo fueron mal vistas por la educación *común* y francamente expulsadas (fenómeno a veces estudiado como *fracaso escolar*) o *reubicadas* en ofertas específicas, creando circuitos especial-izados y depreciados socialmente (Frigerio y Diker, 2009). Se trata de operaciones que a veces son ejecutadas de modos sutiles, para proclamar que era *por su bien*, y otras, de modos abiertamente crueles y expulsivos. En efecto, algo que genera Incomodidad frente a las diferencias o la dificultad para *estar juntos* (Skliar, 2009) y que

³² Hay experiencias dentro de nuestro país, como el caso de La Pampa que en el año 2004 transformó las escuelas especiales en servicios de apoyo a la inclusión (Bersanelli, 2022).

conlleva la construcción de diferencialismos³³ y esencialismos en torno a lo que alumnas y alumnos son y pueden ser.

Así mismo, frente al ímpetu de la integración, especialmente a partir de los años '90, se volvió célebre la frase docente que reza “*no nos prepararon para esto*”. Esta, ha sido pronunciada tanto por docentes *comunes* que se sienten inhabilitados para enseñar a alumnas y alumnos *integrados* y, también, de parte de docentes *especiales* que expresan falta de formación disciplinar en los campos específicos en los que intervienen, especialmente en nivel secundario³⁴.

Igualmente, va en franco aumento la cantidad de niñas y niños con apoyos adicionales dentro del salón, servicio que es otorgado, por ejemplo, por las obras sociales. Esta función no es necesariamente llevada adelante por un docente especial, sino que puede ser desempeñada por acompañantes terapéuticos, psicólogos o psicopedagogos, de acuerdo a variables administrativas reguladas por el sistema de salud privado.

Todos esos elementos descritos sucintamente forman parte del camino que se traza entre escuelas comunes y especiales, entre idas y vueltas de unas a otras. A continuación, ahondaremos en dichos movimientos ya que se contextualizan las situaciones problema sobre las que nos proponemos reflexionar.

³³ “Los ‘diferentes’ son sujetos señalados y apuntados, cuya descripción resulta de un largo proceso de construcción e invención diferencial. Ese proceso es llamado de “diferencialismo”, esto es, una forma de categorización, separación y disminución de algunas marcas identitarias vinculadas al vasto y caótico conjunto de las diferencias humanas. Las “diferencias”, cualesquiera sean, no pueden nunca ser descritas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, normales y anormales, etc. El hecho que algunas identidades o marcas de identidades sean consideradas diferentes, nos sugiere que se ha producido un cierto tipo de diferencialismo, es decir, que esas marcas se consideran como negativas y están en oposición con la idea de lo normal, de la normalidad. El diferencialismo, además de ser un proceso político, constituye una trampa cultural y educativa, que hace que, por ejemplo, la mujer sea considerada como la diferente en la cuestión de género, los negros como los diferentes cuando se trata de la raza, los niños y los ancianos como los diferentes respecto de la edad, los deficientes como los diferentes en relación con la normalidad corporal, intelectual, etc.” (Skliar, C. 2008, p. 15)

³⁴6 frente a ello, aparece la premisa de trabajo en pareja pedagógica. Sin embargo, esta pauta no resuelve las *incomodidades* que se siguen expresando al encontrarse en situaciones como estas.

4.2.a. Para ir...

Cuando una escuela de nivel (inicial, primario, secundario) considera que un estudiante requiere del apoyo de la educación especial, solicita dicha intervención y a partir de allí entran en la escena los equipos interdisciplinarios (por mucho tiempo conocidos como *gabinetes*³⁵, término que aún hoy día es a veces referenciado). Este, se compone por un equipo de profesionales en los que es posible encontrar psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, y terapeutas ocupacionales³⁶ que tienen como función, entre otras –aunque de acuerdo a las entrevistas realizadas, esta es la tarea que les demanda mayor cantidad de tiempo–, evaluar y definir el ingreso (o no) de alumnas y alumnos a la modalidad, luego de recibir la solicitud de intervención de una escuela común, de nivel inicial, primario o secundario.

Si retomamos la idea de la integración como principal estrategia para la inclusión y acercamiento entre la educación común y la educación especial, es importante recuperar que, para dar inicio a un Proyecto interinstitucional de este tipo, la normativa provincial vigente en Santa Fe (decreto 2703/11) establece como el mismo podrá ser solicitado:

- a. Por los padres, tutores del/la niño/a, adolescente o joven ante el Director de la Escuela Común o de la Escuela Especial;
- b. Por la Escuela Especial en la que el/la niño/a, adolescente o joven con discapacidad haya iniciado un proceso de escolarización ante la autoridad directiva de la Escuela Común;

³⁵ Término que se desplazó por entender que el mismo aludía a un espacio cerrado, que no contemplaba la dinámica institucional, con un encuadre más bien de “consultorio”.

³⁶ la conformación de los equipos varía de acuerdo a la matrícula de estudiantes y categoría de cada institución. En escuelas ‘más grandes’, existen mayor cantidad de cargos. Pero en términos generales, todas cuentan con psicólogo y psicopedagogo.

c. Por la Institución Educativa Común en la que estuviera cursando algún nivel de escolaridad;

d. Por promoción dentro del Sistema Educativo Común del Nivel Inicial a la Escuela Primaria o de la Escuela Primaria a la Escuela Secundaria, en el marco de la escolaridad obligatoria ante las autoridades directivas del establecimiento de destino.

Cabe resaltar que se alude, específicamente, a un niño, un joven o un adolescente con discapacidad y que, en el marco de este trabajo, las situaciones analizadas se inscriben en lo contemplado en el punto c: solicitudes derivadas de escuelas de los diferentes niveles obligatorios del sistema (inicial, primario, secundario) hacia escuelas especiales. Respecto a ello, la autoridad consultada lo dimensiona del siguiente modo: *“llegan y llegan a la región, es papel, papel, papel... Y son todos pedidos de evaluación”* (entrevista número 4).

Con base en el proceso, cuando una escuela de nivel considera que es necesario *contar con* la intervención de la modalidad de educación especial, realiza la solicitud, aunque la misma no es de forma directa, de una escuela a otra, sino que (en las regiones educativas I y II de Santa Fe, de gestión estatal) intermedian los supervisores de nivel y modalidad. Además, se requiere contar con la autorización familiar³⁷ del estudiante concernido de forma previa.

Acerca de la injerencia de los supervisores, la autoridad responsable entrevistada explica que:

³⁷ Respecto a la autorización familiar para llevar adelante este proceso, cabe abrir la pregunta acerca de qué se moviliza a nivel familiar cuando la escuela, los docentes, comunican que consideran necesario realizar una *evaluación externa* del niño o la niña. Qué miedos, qué angustias, qué fantasmas de la historia personal y familiar, se actualizan o despiertan a partir de esta situación y con qué efectos. Probablemente lo mismo varía en función de cómo esto sea transmitido a la familia, qué se diga en torno al aprender del sujeto, de sus posibilidades y sus dificultades. Lo cierto es que, una vez iniciado el proceso, en las entrevistas, frecuentemente ocurre que los familiares expresan frases tales como *“yo la entiendo a la maestra”*, *“no queremos que sea una carga para ella”*, *“debe ser cansador”*, *“me imagino lo difícil que debe ser”*, en relación al trabajo dentro del aula con los niños. Aspectos que no podremos abarcar con profundidad en la presente investigación.

El verdadero sistema que se armó [...] es: yo docente detecto que un niño no está aprendiendo, pruebo con una cosa, pruebo con otra... no aprende. Comienzo a escribir todo lo que me está pasando. Le pregunto a los docentes de especialidades, que está pasando con música, con educación física, con plástica. Y después le muestro a la directora, le pido a la directora o vice de la escuela que me ayude a mirarlo. Le traigo seguramente alguna novedad para hacer. Constatamos que realmente no logramos la comprensión y un montón de cosas que tiene que ver con esa discapacidad... que tiene que haber un montón de aspectos afectados. Porque yo le digo siempre a los maestros 'vos no me podes traer un informe en el cual solo diga que en matemática no conoce los números. Y en todo lo demás está re bien. El chico con discapacidad intelectual tiene muchos aspectos para que sea discapacidad intelectual. (Entrevista número 4).

A partir de lo anterior, es posible observar que se intenta establecer una suerte de *filtro* para hacer frente a la cuantiosa demanda. Se trata de un tipo de estrategia que, de acuerdo a la persona entrevistada, se implementó a partir del año 2015 en las Regiones I y II de Educación de Santa Fe, por iniciativa de las autoridades, ya que no se procede de este modo en el resto de la provincia. Igualmente, en años posteriores se ha actualizado el procedimiento en función de la renovación normativa.

A manera de ejemplo, la misma persona (entrevista 4) refiere a situaciones en las que supervisores de la escuela *común* interceden en dicho sentido, *¿cómo?*, *filtrando solicitudes*, devolviéndolas a la institución de nivel y poniendo un coto a que el proceso de solicitud de intervención avance, pero generando a partir de ello un espacio de trabajo para revisar las situaciones. Así, lo que se busca es favorecer instancias de reflexión intrainstitucionalmente como primera medida y luego diferenciar entre aquellas situaciones que ameritan la intervención de la educación especial, porque se estaría frente a un caso de discapacidad

intelectual, atendiendo a la pertinencia del campo de la modalidad, y aquellas situaciones que podrían relacionarse con problemas de aprendizaje u otra índole, por ejemplo, de conducta. En este sentido, las profesionales entrevistadas tienen distintos pareceres acerca del efecto de tal procedimiento, algunas de ellas sostienen:

Nuestra supervisora tendría que filtrar algunas cosas. Aparte, que se yo, hay muchos que marcan: “tienen problemas conductuales”, por ahí dice “sale del salón, no entiende, no queda quieto”, que vos decís... “¿será así?”. Por las cosas que vi, no se hace el filtro. (Entrevista número 1)

Mientras que, por el contrario, para otras: *“nosotros también vimos como equipo en estos últimos tiempos que todos los que llegan a evaluación, todos son para inclusión”* (entrevista número 6) o *“lo que nosotros vemos en este último tiempo es que realmente los casos que llegan son casos que realmente son para evaluar, no es como antes. A partir de todo esto que te cambia del protocolo”* (Entrevista nro. 7).

Discrepancias *entre equipos* que son observadas e interrogadas por la autoridad consultada:

Si vos le preguntas esto a esos profesionales que se quedaron con la mirada anterior de decir: ese chico tiene problemas de aprendizaje y lo vamos a poner en la educación especial porque nosotros lo vamos a ayudar a que aprenda: te van a decir que el porcentaje [de los pedidos de evaluación que inician proyecto de integración] es el 90%. [...] dicen “no sabes, todos son para nosotros”. Entonces eso a mí me preocupa, me hace ruido.

Ahora bien, cada escuela especial puede elaborar un *protocolo* propio o una guía para el armado de dicho informe, que sería la forma en que se concreta la antes mencionada solicitud de intervención. A veces también llamado *biografía, formulario, ficha de demanda,*

protocolo para solicitud de evaluación o de intervención. En relación con ello, una de las profesionales entrevistadas, señaló:

Esa guía circula por todas las escuelas comunes. Entonces, recibimos a partir de eso, de forma un poco más apropiada el motivo de evaluación. El objetivo específico es descartar la presencia de una discapacidad intelectual, aunque por ahí desde la escuela común, se confunde con que es encontrarla. (Entrevista número 3)

Veamos ahora qué sucede luego de que el pedido de intervención se concrete.

4.2.b. ... Y que haya vuelta

Luego de que el equipo de la escuela especial recibe la demanda de *evaluación*³⁸ de la escuela de nivel, de parte de la supervisión, como ya mencionamos, se da inicio a la instancia que debe definir si el estudiante ingresa o no a un proyecto de integración. Es en ese punto, que algunos equipos realizan la administración de pruebas psicométricas, pruebas proyectivas o la instrumentalización de otro tipo de estrategias con igual fin (entrevistas, observaciones, situaciones de juego, pruebas pedagógicas, entre otras).

De este modo, frente a este proceso de evaluación (el término más usado para referirse a lo mismo³⁹), según refiere la misma entrevistada, también aparece vinculada la frase “*no me prepararon para esto*” cuando en el marco de cambios contextuales⁴⁰ y lineamientos de política educativa, los supervisores solicitaron que dichos equipos realicen intervenciones en las escuelas comunes de los diferentes niveles, descentrándose de las

³⁸ sostendremos esta denominación por ser la utilizada con mayor frecuencia en los contextos y territorios que nos proponemos indagar y debido a que los propósitos de este trabajo no están relacionados con discutir el uso o los alcances de este término de manera específica, aun reconociendo la amplitud de perspectivas y diversidad de posicionamientos en que se haya concernido.

³⁹ hay instituciones que, al sentirse incómodas con el término, refiere a ello como un tiempo “para conocer al estudiante”

⁴⁰ Como ya mencionamos, fue fuerte el impacto de la Convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad que explicita la necesidad de dejar atrás los abordajes médicos para pensar intervenciones desde un modelo social.

plantas de las escuelas especiales, es decir, *salir* de la escuela especial para realizar observaciones en contexto áulico, por ejemplo, haciendo lecturas que consideren la particularidad del ámbito de abordaje para no trasladar sin más prácticas propias del consultorio, psicologizando las prácticas educativas: “*me pasó en uno de estos encuentros que estoy haciendo...de decirme abiertamente que ella, como psicopedagoga, tenía que hacer si o si el psicométrico*” (entrevista número 4). En relación a ello, Baquero y Terigi (1996, p. 4) advierten el efecto no neutral de dichas intervenciones:

El discurso psicológico aparece legitimando prácticas diversas en el seno de los dispositivos escolares. Las decisiones políticas sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción, etc., se toman, en buena medida, con base en criterios de educabilidad legitimados por argumentaciones psicológicas que juzgan sobre la inteligencia, la capacidad intelectual, la salud mental y la normalidad de los sujetos.

En relación con ello, la autoridad entrevistada señaló:

Un lineamiento puntual de la dirección provincial con respecto a la admisión e ingreso, no hay. Lo único que tenemos es el 2679, el digesto de la modalidad... del año 93, donde están los roles y funciones de cada uno de los profesionales. Lo que en encuentros entre supervisores y la dirección provincial acordamos es que el proceso de evaluación tiene que ser en contexto y tiene que tomarse todo el tiempo que sea necesario para estar seguros de que ese niño o niña tenga discapacidad intelectual.
(entrevista número 4)

En este sentido, es interesante destacar que en las últimas décadas (a 30 años del citado documento), que se conoce como Reglamento de los Servicios Educativos de la Modalidad Especial, no se ha legislado de manera explícita cómo los equipos de las escuelas especiales llegan a admitir o no a un alumno dentro de la modalidad, en vinculación con otras transformaciones que se dieron en el contexto y en el

sistema educativo⁴¹. De esta forma, en los modos de hacer cotidianos, cada equipo y cada escuela, teje unos modos propios, algunos estrechamente vinculados a los diagnósticos médicos y otros, todo lo contrario, tratando de hacer un corrimiento hacia perspectivas más próximas a un modelo social, moviéndose entre intervenciones que, como sostiene Norma Filidoro (2016, p.19) a continuación:

Pueden devenir certificación experta que avala mecanismos de segregación y exclusión por parte de una escuela en particular y de la comunidad educativa en general o puede intervenir para subvertir, para revolver lo común de manera que allí pueda haber lugar para otro y para otra.

Sin embargo, de acuerdo al artículo N°54, del ya mencionado decreto número 2679, la admisión de alumnos de las escuelas especiales se realiza a partir de la elaboración de un diagnóstico integral del alumno, lo que estará a cargo del Servicio psicopedagógico de la institución, información que deberá ser devuelta a la familia de manera posterior. Este documento indica que se deben considerar los siguientes aspectos: factores físicos y neurológicos, maduración psicomotora y visomotora, nivel de pensamiento, capacidad intelectual funcional, rasgos de personalidad, nivel de conocimientos previos, lenguaje, competencia social, nivel socioeconómico y cultural de la familia. Así, se puede constatar que las categorías aludidas refieren mayoritariamente a un marco terapéutico, dominado por (*especial*)istas, y no por un encuadre pedagógico.

Probablemente el antecedente más significativo en la provincia de Santa Fe en torno a estas cuestiones, y posterior al decreto antes mencionado, es el Proyecto *Volver a pensar el*

⁴¹ En contraposición a lo que sucedió en la provincia de Entre Ríos, tal como reseña Marina Chaves (quien generosamente nos ofreció oportunidad para conversar y nos facilitó material) al estudiar la transformación de la Educación Especial desde régimen a modalidad, en la transición entre la Ley Federal de Educación y la Ley Nacional N°26206. En dicho caso, recupera la autora, hubo copiosa normativa destinada a orientar el accionar de los *equipos técnicos* y su accionar.

Sujeto de la Escuela Especial ⁴² del año 2009. Este tiene como objetivo central reflexionar acerca de los criterios de ingreso, la permanencia y el egreso e integración de los alumnos de la modalidad. Cabe mencionar que en él participaron equipos directivos y psicopedagógicos de las escuelas especiales de la provincia, con la intención de que luego lo hagan extensivo a los docentes de las instituciones. Dicho proyecto y los encuentros de trabajos organizados en ese marco produjeron una serie de documentos homónimos⁴³. En ellos se realiza un fuerte cuestionamiento a la asociación entre pobreza y discapacidad; pobreza y fracaso escolar; pobreza y educación especial; enfocando el análisis en clave histórica económica. Allí se enuncia, por ejemplo (p.4):

Este es el contexto del nacimiento de una generación de niños que, existiendo en condiciones de extrema pobreza, pero sin tener una discapacidad demostrable, fracasan en la escuela común. (...) Porque las exclusiones de la escuela común, y la aceptación que muchas veces realiza la escuela especial de esta población, es la trama conceptual y práctica que sostiene porqué reflexionar acerca del sujeto de la escuela especial, de sus capacidades cognitivas y recursos subjetivos.

Sin embargo, este documento, al no tener carácter de normativa, no es frecuentemente citado ni referenciado al momento de tomar decisiones o definir perspectivas de trabajo.

De todos modos, en instancias de reuniones, a través de circulares u otros dispositivos más bien situados, la persona referente de las políticas ministeriales que entrevistamos enfatiza que lo fundamental es:

Que los profesionales puedan acercarse al lugar donde está el niño y focalizarse en lo que es educación, que es lo que cuesta mucho con el profesional. La indicación que

⁴² Disponible en http://www.santafe.gov.ar/index.php/web/guia/proyectos_sub_educacion?proyecto=93317
<http://volverapensar.bligoo.com.ar/>

⁴³ Asimismo, está muy vinculada a ello la elaboración del nuevo Diseño Curricular Jurisdiccional para la Educación Integral de Adolescentes y Jóvenes con Discapacidad, aprobado por Resolución N°1557, el 13 de septiembre de 2011.

estoy dando es esa, que no se termine de escribir algo si no se ha visto al niño en el aula, en el recreo, en horas pedagógicas, en horas de especialidades, que hablen con el director, que hablen con el docente, que hablen con los familiares... y que tengan si una entrevista con el niño. Esa entrevista puede ser donde quieran, eso hay libertad, puede ser en la escuela especial, en la escuela común, eso no lo establezco.

De esta manera y en términos generales –ya mencionamos que cada equipo establece un modo-, además de las entrevistas con los adultos referentes, se realizan entrevistas con los docentes, observaciones en diferentes contextos y entrevistas individuales con los estudiantes. Se trata de instancias que buscan alcanzar una *aproximación diagnóstica*⁴⁴ para determinar si se está ante un caso *comprendido o no comprendido* (modo en que se expresa la normativa) para integración escolar. Respecto a ello, la Resolución 2703 del año 2011 señala:

No serán abordados dentro de un proyecto de Integración los alumnos que presenten dificultades en sus aprendizajes y que no provengan de una situación discapacitante, o aquellas personas con discapacidad que no presenten necesidades educativas especiales. (Inciso 2.2.1 del Decreto 2703/11 del Ministerio de Educación de Santa Fe)

En ese punto, delimitando el campo de intervención y la especificidad de la modalidad, se observa una continuidad en relación al Decreto 2679 (año 1993), Reglamento de los servicios de la Modalidad de Educación Especial, el cual en el artículo N°60 enfatiza que “en ningún caso deberá admitirse el ingreso del alumno sin contar con el diagnóstico inicial que determine su discapacidad”. No obstante, **la complejidad que la normativa no puede saldar son las múltiples posiciones y perspectivas en relación a cómo arribar a un diagnóstico y lo que en el mismo se juega en términos subjetivos.**

⁴⁴ Tradicionalmente, se entiende que no se puede alcanzar un diagnóstico individual dentro de un ámbito institucional por diferencias en torno al encuadre. Discusión en la que no podremos profundizar en el marco de esta tesis.

Acerca del ingreso (o no) a la modalidad de educación especial se torna una cuestión decisiva que impacta fuertemente, entre otras cosas, en procesos posteriores tales como la acreditación y titulación al finalizar el nivel medio, ya que el Decreto provincial N°3467/19 (Santa Fe), derivado de la Resolución CFE 311/19, establece que los estudiantes que egresen en la Educación Técnico Profesional habiendo tenido un Proyecto Pedagógico para la Inclusión⁴⁵ (PPI) recibirán el certificado analítico, pero con una observación que los inhabilita para el ejercicio profesional. Una situación que muchas familias desconocen y que descubren, por sorpresa o casualidad, cuando los jóvenes buscan insertarse en el mundo laboral. De forma similar a lo que sucede con alumnos y alumnas que cursan su escolaridad en las escuelas especiales de planta, sin integración, y nunca reciben certificación por egresar de ningún nivel, ya que la asistencia fue dada en el marco de una modalidad⁴⁶.

En este escenario, pareciera que la decisión es integración si o integración no, con lo que ambas opciones conllevan puesto que en documentos tales como Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: Orientaciones I (Ministerio de Educación de la Nación, 2011), se establecen un abanico de configuraciones de apoyo⁴⁷ posibles, como por ejemplo la orientación o el asesoramiento. Sin embargo, ellas están pensadas para

⁴⁵ En algunos documentos la sigla refiere a Proyecto Pedagógico Individual, en otros a Proyecto Pedagógico para la Inclusión y en otros a Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión. De todas formas, se entiende por ello que “La accesibilidad curricular supone analizar las barreras al aprendizaje y todas las variables que intervienen en su conformación, así como valorar conjuntamente sus necesidades para tomar, en función de ellas, las decisiones más pertinentes sobre los apoyos requeridos. Esto conformará el “Proyecto Pedagógico Individual” del estudiante que contendrá fundamentalmente modificaciones de los entornos (en su sentido amplio) necesarias para garantizar su accesibilidad curricular y una descripción pormenorizada del particular modo de aprender, potencialidades y limitaciones, intereses y expectativas, procesos evaluativos que se llevarán a cabo, criterios que se tendrán en cuenta para la acreditación y certificación.” Res. 25/09/17.

⁴⁶ Actualmente (años 2022-2023), a nivel provincial, los lineamientos de la Dirección provincial enfatizan la importancia de que todos los estudiantes realicen trayectorias continuas y completas en escuelas de nivel.

⁴⁷ Denominamos *apoyos* a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria. (...) Estos apoyos se desarrollan a través de configuraciones prácticas: atención, asesoramiento y orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y colaboración, seguimiento e investigación. (Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p. 32)

favorecer trayectorias educativas integrales de las personas con discapacidad, luego de establecido un proceso de integración.

De este modo, **normativamente no se contempla una intervención de la modalidad que pueda dejar en suspenso un diagnóstico de discapacidad** porque aún en los casos en que los equipos decidan o intenten correrse de esa lógica, se produce una suerte de encerrona, es decir, identificando una situación compleja o una dificultad sobre la que se considere oportuno intervenir (quizás para abrir sentidos, para desarmar barreras para el aprendizaje, para promover prácticas del orden de la hospitalidad y del cuidado...), dicha acción viene anudada al constructo de discapacidad. No obstante, **¿qué sucede allí que, en nombre de la *benévola* inclusión, hace falta clasificar las infancias (con discapacidad/sin discapacidad) para que sólo así se garantice un apoyo que en teoría está dado sólo por el hecho de que las niñas y los niños tienen derecho a la educación?** Es una situación similar a cuando se otorgan Certificados Únicos de Discapacidad (CUD) para que un niño o niña acceda a un tratamiento por una dificultad en el lenguaje o de aprendizaje, por ejemplo. Una dificultad que al mismo tiempo que es *tratada*, queda en riesgo de ser cristalizada, ubicando al sujeto en una posición de sujeción. Esta situación visibiliza uno de los grandes contrasentidos del término inclusión, tal como lo explican Graciela Frigerio y Gabriela Diker (2009, p. 29):

El derecho declarado y declamado pone al sujeto ante la evidencia de su ausencia, ante la tarea de la pelea por su obtención (de aquello que no debería exigir una pelea, sino un ejercicio), lo cual desmiente su posición como sujeto de derechos o advierte acerca de un derecho que solo debe interpretarse como retórica y no como principio rector de la vida de relación entre los hombres.

4.2.c. Para volver a la ida...

Como tercer tiempo, después de la solicitud de intervención (de la educación común hacia la educación especial) y la evaluación (que realizan los equipos de educación especial en respuesta a lo anterior), la devolución es el momento en el que el equipo de la Escuela Especial comunica las conclusiones a las que se ha arribado, tanto a la escuela de nivel como a la familia y propone (o no) el ingreso del estudiante a un proyecto de integración. Para ello, debe establecer si se está frente a un *caso comprendido o no comprendido* según el Decreto provincial N°2703.

Así mismo, la familia puede aceptar o no la propuesta, tal como narran las profesionales entrevistadas. Aunque es infrecuente que la rechacen, “*sigue habiendo familias que deciden prescindir de la escuela*” (entrevista número 3), lo que aparece más frecuentemente vinculado con la posibilidad que el grupo de pertenencia tenga de brindar apoyos al estudiante de forma particular o privada, porque “*les incomoda la escuela especial, ‘la escuelita de los locos’, que el hijo sea asociado, que llegue la integradora y que lo asocien o las vean y que el niño...generalmente es por eso, por esa cuestión*” (entrevista número 3), pero en general, las familias adhieren a las propuestas de integración.

Por otra parte, frente a la propuesta de no integración de parte de la escuela especial, muchas veces se genera rispideces entre las instituciones: en general, porque la lectura realizada por el equipo de la escuela especial no coincide con la de la escuela del nivel. En palabras de la autoridad consultada: “*Ahí se brotan todos y empiezan a revolear cosas*” (entrevista 4). Frecuentemente sucede que en dicha instancia se señala como un hecho fortuito y azaroso que frente al equipo de la escuela especial el niño no muestre las conductas que condujeron al pedido de intervención y aducen que habría una dificultad para ver lo que *realmente pasa* debido al recorte en el tiempo que implica dicho dispositivo, diferente a la

cotidianeidad que comparte el docente de grado, por ejemplo. Esto, da cuenta de una disconformidad o desacuerdo frente a lo escuchado, pero, ¿es posible que una situación no sea alterada por la presencia y mirada de otros? ¿puede la situación permanecer *como siempre*? ¿Se muestran los niños -y los grandes- un patrón de conducta continuo e inalterable más allá de las diferentes cosas que les suceden?

Además, cuando en el marco de la devolución también se realizan sugerencias para el trabajo dentro del aula o la diversificación de la propuesta pedagógica, muchas veces los docentes piden que las mismas sean (de)mostradas *en situación*, para poder *ponerse en el lugar de...*, pero, ¿esto no implicaría borrar al otro?, ¿cómo tomar el lugar del otro sin anularlo?

Por otra parte, las sugerencias quedan entrampadas en la lógica aplicacionista. Si alguien espera que sea *demostrado*, esto parece dar cuenta de que no importa quién lo lleve adelante, como si la acción no estuviera impregnada de subjetividad y los efectos de ella no se relacionarán con el tejido de vínculos en la que la misma ocurre, sumado a que anula la cuota de invención y novedad que puede hacer a una idea mutar una vez puesta en marcha. En relación con ello, ¿cómo leer esta disconformidad?, **¿qué brota cuando se brotan?**, **¿qué encuentro es posible en este aparente desencuentro?** Estas, son algunas preguntas que retomaremos al momento de las discusiones de esta tesis.

Con base en el proceso que estábamos describiendo, vale decir que esta *devolución* suele realizarse en el marco de una entrevista, así como de forma escrita, es decir, hay un informe que señala el camino de ida (el de solicitud de intervención de la escuela de nivel) y otro, el de vuelta (el que elabora la escuela especial dirigido a la escuela común). En relación a esto, desde la supervisión de la modalidad de educación especial se solicitó que no consten

nomenclaturas derivadas de manuales de diagnóstico⁴⁸ o de escalas vinculadas a tests psicométricos, situación con la que algunas de las profesionales entrevistadas también se muestran en desacuerdo:

Vos sabrás que no podemos poner ningún diagnóstico... en una época nos han dicho que no podíamos poner tampoco ningún no, como esto del "no puede", y nosotros como equipo a veces pensamos que no siempre, pero también es necesario poner a veces un no, porque si lo recibe alguien tiene que saber qué cosas por ahí no pudo lograr hacer (...) Me resulta contradictorio lo que se hace en educación y lo que se hace en salud, porque fijate que en salud se sigue... las que hacen consultorio, hacemos consultorio, se sigue tomando tests, se sigue poniendo un diagnóstico. Entonces yo siempre planteo esto cuando tenemos reunión con la supervisora.
(entrevista número 7)

De este modo, con *idas y vueltas*, es posible ver que *entre* las así llamadas educación común y especial se configura un campo en tensión, un territorio de múltiples disputas y entendemos que la *educación común cuenta con la educación especial*, para atender a las situaciones en las que siente *no poder*. Por otra parte, *la educación especial cuenta con que la educación común puede* acompañar a estudiantes en dichas situaciones a partir de apoyos, orientaciones y sugerencias brindadas. No obstante, dichos andamiajes quedan supeditados a despejar si las situaciones (o los estudiantes) son *casos comprendidos o no comprendidos*, siguiendo el marco normativo con el que *se cuenta* actualmente a nivel provincial. **De este modo se corre el riesgo de ser presos de la lógica de la división de las infancias (Frigerio, 2008), nominando a algunos por el negativo,¹³ los (estudiantes) incomprendidos.** En ese complejo *entre* es que situamos las situaciones problema que a continuación nos proponemos desplegar.

⁴⁸ Por ejemplo, el DSM (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales), libro estadounidense de la Asociación de Psiquiatría, en sus diferentes versiones

5. Las situaciones problema

Esta parte de la tesis se enfoca en presentar las tres situaciones problema que ubicamos entre las así llamadas *educación común* y *educación especial* que, como ya mencionamos, son construidas a partir de nuestra *experiencia vital* y las entrevistas. En la primera parte del trabajo, relatamos el pasaje *entre el pensar por caso y el pensar situaciones problema*, que nos permite sustraernos de una implicación paralizante o inhibitoria, y también resguardar el anonimato de los sujetos e instituciones involucradas.

En particular, para nosotros es fundamental resaltar que **estas situaciones no pretenden de ningún modo “describir la realidad”, sino que muestran un modo de mirar y pensar acerca de ciertos nudos problemáticos en nuestro oficio**. Nuevamente, siguiendo a Percia (Percia, 2001a) *contamos con* estas narraciones para acogernos a nosotros mismos. Son situaciones que *nos problematizan*, que nos conducen a la escritura y a la reflexión, y a su vez, son situaciones *problematizadas por nosotros*, recursivamente, es decir, se constituyen en situaciones *problema* a partir de la incomodidad que nos generan y desde nuestra *inmanencia radical respecto a la situación* (Benasayag y Sztulwark, 2000), ratificando la intención de tomar distancia de una hipotética *teoría de la situación* en la que esta sería abordada como un objeto a dominar desde afuera.

En esta tercera parte desarrollaremos, primeramente, la situación tal como ha resultado del ejercicio de condensación que hemos configurado a partir de nuestra experiencia vital (Mendizábal, 2006), en un gesto más descriptivo (con la salvedad que ya realizamos, reconociendo que no existe una realidad externa y fija a captar objetiva y claramente). Posteriormente, ofrecemos un tejido –entre teoría, entrevistas, y la situación- que intenta destacar los sentidos que circulan, sobresalientes en las mismas,

intentando sostener una perspectiva clínica al abordarlas, en un gesto más reflexivo y analítico, entendiendo la clínica como “recepción hospitalaria de un problema sin procurar su cancelación” (Percia, 2001b, p. 66). Para ello, identificamos un nudo problemático en cada una de las tres situaciones. De este modo, buscamos alcanzar una primera *zona de sentido*⁴⁹ (Gonzalez Rey, F. 2006) dentro de la investigación, a integrar posteriormente en una zona de sentido más amplio, a propósito de las discusiones (apartado 6.2). Este modo de proceder a su vez condice con la propuesta del modelo flexible de investigación que hemos adoptado, el cual tiende a romper con los lugares establecidos propios de un diseño estructurado, imprimiendo dinamismo a cada uno de los elementos que forman parte del trabajo y que se articulan y configuran mutuamente a lo largo del proceso. Como señala Mendizábal (2006) “Desde el inicio de la investigación la recolección de datos, el análisis, la interpretación, la teoría, se dan conjuntamente, y esta ida y vuelta entre los datos y la teorización permite generar interactivamente conocimiento fundado en los datos” (p. 69).

5.1. Primer situación problema: el niño que no podía parar de portarse mal⁵⁰

*El niño ha amanecido
con pesadillas,
el médico ha ido
por las pastillas.
Si fue algún fantasma
que vino a asustarlo,*

⁴⁹ En el apartado 1.2.b. las definimos como “espacios de inteligibilidad que se producen en la investigación científica y que no agotan la cuestión que significan, sino que, por el contrario, abren la posibilidad de seguir profundizando un campo de construcción teórica.” (Gonzalez Rey, F. 2006, p. 24)

⁵⁰ Título homónimo al de un libro (Scandar, R. O. (2000). *El niño que no podía dejar de portarse mal: TDAH, su comprensión y tratamiento*. Distal), que aborda el así llamado Trastorno de Desatención con Hiperactividad.

*poner cataplasmas,
pisarle papilla.
Su madre pa' curarlo
le hace cosquillas.*

Monk, S. (2006). El niño. En Nuevas canciones para niños sin sueño [canción]

“Es urgente”, “no sabemos más qué hacer”, “tiene un problema”, “es un peligro”, “no tiene ningún hábito”, “no puede estar mucho tiempo en la escuela”, “grita todo el tiempo”, “los otros chicos le tienen miedo”, “se escapa del salón y tenemos que correrlo”, “no damos más”. La demanda, la exigencia de intervenir, a veces parece en ebullición y se escucha de esta manera, casi como un rugido, porque la *inadaptación* de un niño o niña al encuadre físico y temporal que impone la escuela suele ser muy *mal visto*, tornándose a veces *insoportable*. A diferencia de lo que plantea Deligny, quien defendía la *inadaptación* como un modo de existencia que permite subsistir en ciertas condiciones vitales.

Situaciones como estas, muchas veces son sospechadas de patológicas, incluso respaldadas con certificados médicos que diagnostican, muy frecuentemente, trastornos atencionales con hiperactividad (y, en general, prescriben medicación⁵¹). La cuestión es que frecuentemente esto hace alusión a niñas y niños muy pequeños, del Nivel Inicial o primer ciclo del Nivel Primario, especialmente.

En las entrevistas con las familias es usual escuchar que el niño o la niña está tomando medicación para *“estar más tranquilo/a”, “para que pueda aprender mejor”,* siguiendo las palabras del doctor. También, suelen relatar que el médico indicó determinadas tomas, pero eso hacía que el niño o la niña se durma en la escuela, por lo que ajustan la

⁵¹ Metilfenidato, ritalin, ritalina.

administración a los horarios escolares. Entonces, por ejemplo, toman la pastilla al volver de la escuela.

En ocasiones, la escuela logra reconocer que se observan aprendizajes, que hay logros, que se ven avances, pero en otras oportunidades no. El cuerpo en movimiento tapa todo lo demás. Incluso, a veces parece tapar los moretones con los que llegan desde casa.

Por otra parte, se suele relacionar el malestar o las conductas disruptivas con cansancio, con rechazo a la propuesta escolar, más allá de que a veces el propio niño o niña expresa que le gusta ir a la escuela y que quiere estar allí, que no se quiere ir, que se quiere quedar. Pero, frente a la aparición de un conflicto, la respuesta suele ser la retirada temprana, “*que lo vengán a buscar*”, “*no se puede quedar más tiempo*”, lo que muchas veces decanta en que la familia opte por no llevarlo/a directamente a la escuela. O, formalmente, se inicia la tramitación de reducciones horarias a la jornada escolar y las solicitudes de integración, con acompañamiento dentro del aula, que si no son a tiempo completo... que *por favor* sea la mayor cantidad de tiempo posible.

5.1.a. La nombrería médica-pedagógica en los tiempos que corren

¿Quién le puso nombre a la luna?

¿Habrá sido la laguna,

que de tanto andar por la noche

decidió llamarla luna?

¿Quién le puso nombre al elefante?

¿Habrá sido el vigilante,

un día que paseaba muy campante?

¿Quién le puso nombre a las rosas?

¿Quién le pone nombre a las cosas?

Yo lo pienso todos los días.

***¿Habrá un señor que se llama Ponenombres
que saca los nombres de la Nombrerería?***

¿O la arena sola decidió llamarse arena

y el mar solo decidió llamarse mar?

¿Cómo será?

(¡Menos mal que a mí me puso el nombre mi mamá!)

Mirtha Golberg, M. (2005) *¿Quién le puso el nombre a la luna?*

Sin dudas, el malestar de un niño (y sus múltiples formas de expresarlo), *nos* interpela, convoca y moviliza. Es así que podríamos pensar como un buen indicio que algo de lo escolar *se altere* frente a lo que pasa, que -como primer movimiento- no quede incommovible y ante una puesta en acto, comiencen a tejerse palabras. Así, *apalabrar* es una de las tareas implicadas, concernidas, en los oficios del lazo, como postulan, entre otros, Graciela Frigerio y Daniel Korinfeld (2017, 2018). Dichos oficios a los que aludimos cuando hicimos referencia a diferentes figuras de lo intermedio como entre y umbral; apalabrar cuerpos para que advengan sujetos, buscar formas de poder nombrar lo que nos sucede, decir la experiencia. Sin embargo, lo que decimos puede ser formulado en términos de preguntas,

de hipótesis o de sentencias y veredictos. Una palabra puede traer alivio, puede servir para mitigar ciertas angustias, o volverse un muro clausurante que cierre en lugar de abrir.

Así, en la situación a analizar, habría palabras con distinto peso, con desigual jerarquía; unas que cuentan con mayor autoridad, que son *más escuchadas* que otras o escuchadas de forma diferente y, por ello, desigualmente consideradas al momento de tomar decisiones, por ejemplo. No sólo importa *qué se dice* sino también, *quién lo dice*⁵². A su vez, las preguntas pueden formularse desde una supuesta exterioridad a la situación, con halos de superioridad, objetividad y neutralidad, o desde una posición implicada en ella. Y también, existen preguntas tramposas, que más allá del signo interrogativo, contienen en sí mismas la respuesta que esperan o anticipan, preformateándola. De este modo, nada es simple ni lineal al considerar los efectos de las palabras y cómo ellas se juegan en nuestros modos de hacer cotidianos, en las instituciones y territorios, o en los territorios institucionales que habitamos.

Luego, cabe pensar si darse cuenta de que *algo pasa* o rápidamente buscar etiquetar-nominar la situación es equivalente a escuchar qué le está pasando al sujeto y, fundamentalmente, pensarse *en* la situación. Es decir, algo pasa *en relación con* nosotros, algo pasa *entre* nosotros es diferente a lo que en ocasiones se puede escuchar en las escuelas (tanto de nivel como de la modalidad): “*ya estuvimos averiguando y nos informamos sobre el trastorno que él tiene*”, es decir, localizar de forma fija, poner un nombre como entidad nosográfica a algo que supuestamente *le* sucede (a un niño) y, aparentemente, sería de base biológica o neurofuncional puesto que más allá de las conflictivas subjetivas y familiares, incluso de ciertas condiciones físicas u orgánicas, lo innegable es que *algo* está pasando en la escuela, emerge, se muestra en la escuela, resuena, hace ruido *entre* quienes están ahí. **A**

⁵² En el informe de lectura dirigida, dentro del Seminario de autor del Doctorado, profundizamos en la obra de Michel Foucault, Los hombres infames. En dicho marco hacíamos alusión a la vinculación entre los términos infames e infantes y cómo niñas y niños fueron/ son a veces acallados, por ser considerados faltos de juicio, mentirosos, fantasiosos, exagerados, inmaduros y muchas cosas más. Acción que cobra diferentes matices a lo largo de la historia.

veces, como sucede en otros espacios (o sea, ahí también pasa) y, a veces, aunque esto no sucede en otros espacios (esto solo se percibe ahí). Quizás, al saber que es ahí y sólo ahí, en la escuela, donde alguien podría (algo) escuchar, algo cuestionar-se, una pregunta arriesgar...

En referencia a esta situación, vamos a centrar nuestro análisis en la presencia del discurso médico en las escuelas, como nudo problemático a partir del cual entrarán en diálogo la situación antes descrita, el marco teórico, las entrevistas realizadas.

Si retomamos la situación tal como la hemos planteado, consideramos que en función de ella se abrirán múltiples caminos posibles desde la escuela de nivel (inicial, primaria o secundaria), la *común*: la construcción de estrategias institucionales que albergan el malestar puede ser uno, o el primer nivel de abordaje, un ejercicio artesanal, inventivo, creativo, constructivo. La articulación o derivación⁵³ al sistema de salud, otro, quizás complementario al anterior, pero –si es en el circuito de la gestión pública- sujeto a la existencia de cargos, distancias, servicios de transporte (que haya psicóloga/o en el pueblo, por ejemplo, que se pueda conseguir turno en el Hospital zonal, que esté disponible y en funcionamiento algún medio de transporte comunal, por ejemplo). Por otra parte, si fuera en el circuito de la salud de gestión privada, esto dependerá de las posibilidades económicas de cada familia o la tramitación de un certificado de discapacidad para acceder a espacios terapéuticos o prestaciones de *habilitación* y rehabilitación cubiertas de forma integral por las obras sociales y prepagas y, a través de ellas, el Estado (en el marco de la Ley N°24.901⁵⁴). Como tercera opción de una lista no necesariamente ordenada ni acabada, desde la institución escolar podrían citar la solicitud de intervención de equipos externos a la escuela, pero en el marco

⁵³ Articular y derivar tienen connotaciones muy diferentes. Portan diferentes sentidos. En la articulación suele sostenerse un principio de corresponsabilidad mientras que, en la derivación, opera cierto desprendimiento y toma de distancia.

⁵⁴ Dicha norma establece un sistema de prestaciones básicas de atención integral a favor de las personas con discapacidad.

del propio sistema educativo, como el del equipo socioeducativo circunscripto a la delegación regional o el de la escuela especial. Veamos entonces qué se atisba a partir de cada uno de estos caminos.

5.1.b. Entre la escuela y el centro de salud

Si luego de detectar un malestar, el camino va por la vía de sugerir a la familia una consulta médica, tras la pregunta, ¿qué *le* pasa?, la respuesta (médica) suele ser en términos de diagnóstico. Por otra parte, en el campo de lo educativo también se hace referencia a la cuestión diagnóstica, incluso a veces se mencionan evaluaciones diagnósticas, las que buscan pesquisar saberes previos, por ejemplo. Sin embargo, los diagnósticos médicos obedecen a otro orden (u Orden con mayúscula, según Clavreul, 1983). Sobre ello ahondaremos a continuación, en el apartado “*Pero lo dice la médica...*”. Por lo pronto, señalamos aquí que en los tiempos que *corren*⁵⁵, asistimos a una profusión de nombres que buscan dar cuenta del malestar o padecimientos de los más diferentes, encuadrándolo en cuadros psicopatológicos. Así mismo, aparece asociado a modelos diagnósticos taxonómicos y taxativos, que sancionan todo desvío de la norma y, muchas veces, a situaciones de vida propias del desarrollo o experiencias singulares. Diagnósticos que en general tienden a la eliminación de la conducta *indeseable*, a diferencia de la postura de Deligny, quien –como ya señalamos- defendía la inadaptación como un modo de existencia que, ante las condiciones más hostiles, permiten la supervivencia. Explica Gabriela Dueñas (2013, p. 57) que el fenómeno de la patologización comenzó impactando en sectores de clase media y alta, quienes podían pagar consultas médicas privadas y sostener las correspondientes indicaciones o prescripciones. Sin embargo, luego se extendió a sectores sociales con menor poder adquisitivo, a través de diferentes

⁵⁵ lo cual es una metáfora de las condiciones de época, caracterizadas por la aceleración, por la liquidez (Bauman, 2015).

recursos legales y la tramitación de *certificados de discapacidad*, tal como ya hemos planteado. A su vez, en dicho escenario, se suelen recomendar abordajes específicos, psicofarmacológicos y psicoterapéuticos. De esta manera, a partir de manuales internacionales, como el DSM (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders/Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Psiquiátrica Americana APA), se nombran nuevas *enfermedades*, las que cada vez tienen mayor preponderancia y parecen tomar forma de epidemias⁵⁶. En este sentido, Alicia Fernández (2003) recuerda cómo, en cada época, se *modelizan* enfermedades y prácticas médicas, más asignación de recursos y políticas sociales a ellas asociadas:

En alguna época habrá <médicos> avalando la quema en la hoguera de los epilépticos –principalmente las epilépticas- por estar <<poseídas por el demonio>> y a <<efectos de purificar su alma>>. En otra época la institución médica ya consolidada y en su versión moderna dará fundamentos al asilaje de los <<locos>>, al chaleco de fuerza, al electroshock, la lobotomía o el chaleco químico. Durante el nazismo habrá médicos <<fundamentando científicamente>> los procedimientos de <<purificación de la raza superior>>. (Fernández, 2003, p. 284)

Asimismo, en una investigación anterior (Sanchez, 2016) indagamos acerca de ello en el marco de las intersecciones de educación y salud en políticas públicas, ubicando dicho fenómeno en relación con el campo de lo escolar, como un analizador, al que nombramos como la *renovada modalidad de tratamiento de las infancias y las diferencias en la educación 'común'*. Una modalidad no formalizada, a diferencia que las ocho que estipula la Ley de Educación vigente en nuestro país, sino una notoria y creciente tendencia a patologizar, clasificar y tratar el sufrimiento infantil.

⁵⁶ Gisela Untoiglich, Beatriz Janin, Juan Vasen y otros, refieren al ADHD o TDAH –Trastorno de atención con hiperactividad- así como al TEA –Trastorno del Espectro Autista- como casos testigos de ello, por ejemplo.

En relación a las ideas mencionadas, señalamos que, a partir del uso extendido del DSM, se alerta a profesionales de la salud (pediatras, psicólogos, psicopedagogos, por sólo mencionar algunos), familiares y docentes acerca de ciertas conductas que podrían - precozmente- ser indicadores de padecimientos de orden neurofuncional, ya que la patologización no es excluyente de una u otra profesión, sino que se vincula más bien con una posición, un modo de entender, de explicar e intervenir respecto a las situaciones problema que atraviesan las infancias; una tendencia que invade los diferentes espacios de los que niñas y niños participan. Próximo a ello, Gisela Untoiglich (2013) destaca:

Sin duda los diagnósticos son necesarios, pero no pueden estar por delante del niño, tienen que posibilitar la construcción de estrategias y nunca pueden armarse sólo por las conductas observables, sin tomar en cuenta la multiplicidad de factores que puede ocasionar una manifestación conductual. (p. 217)

También, Clavreul (1983) entiende al diagnóstico como un acto de dominio de parte del médico, por el cual el sujeto es expropiado del saber sobre lo que le pasa. Así, el mismo constituye los síntomas en hechos que, a su vez, organizados, construyen síndromes (Clavreul, 1983, p. 118). Se trata de una construcción que intenta mostrarse como algo dado, sólido, cuando en realidad, no sería más que una semblanza, explica el autor, retomando el ejemplo de Lacan en relación a cómo un grupo de estrellas pasa a ser una constelación sólo porque alguien las agrupa y les encuentra, les asigna una forma:

Al encontrar de manera permanente y casi idéntica los mismos síntomas, la misma evolución de un enfermo a otro, se pueden constituir entidades que cobran el valor científico de su permanencia. Esto no debe hacernos olvidar que en ese trabajo de clasificación que es la nosología se tiende a constituir la enfermedad como un ser, a hacer una ontología de las enfermedades, lo cual no es más sostenible que pretender constituir en seres a las constelaciones celestes. (Clavreul, 1983, p. 94)

Vinculado a ello, el autor advierte que el riesgo es que el semblante de la enfermedad se confunda con el verdadero rostro del paciente. Él, recuerda que la enfermedad es como una máscara, cuestión que la medicina rápida y frecuentemente olvida (Clavreul, 1983). De este modo, “cada paciente es tratado como un ser anónimo perteneciente a una totalidad orgánica, inmerso en una masa donde cada uno es la imagen de un clon” (Rudinesco, 2000 en Fernández, 2007, p. 280). En este sentido, una explicación acerca de lo que sucede cuando *el niño no puede dejar de portarse mal* en la situación problema que estamos analizando, que sólo tenga en cuenta manifestaciones conductuales, clasificadas y significadas a partir de modelos neurofuncionales⁵⁷, se nos presenta como una semblanza, una ontología forzada que individualiza, parcializa y simplifica un malestar.

En dicho escenario suele operarse con prisa, buscando identificar qué es lo que le sucede al sujeto en términos individuales, sin miramientos hacia la historia y el contexto. Apuro abonado por las condiciones de época y los tiempos que *corren* (que, si no corren, *vuelan*); en una prisa que puede ir en contra de los tiempos subjetivos⁵⁸, porque más allá de que el clima epocal ha enfatizado la velocidad como un valor, esta pone en riesgo el *entre tiempo* que podría conjurar los automatismos en el abordaje de situaciones problema, la impulsividad⁵⁹ en dichas respuestas, y los esquemas de acción-reacción que impiden, justamente, la posibilidad de verse problematizados, interpelados, incluidos en la pregunta acerca de qué está sucediendo frente al malestar. De esta manera, el *síndrome de la impaciencia* (Bauman, 2015), puede tornarse una trampa.

Para Bauman (2015), en el tiempo de la modernidad líquida, la percepción reinante es que “el tiempo es un ladrón. Si uno acepta esperar, postergar las recompensas debidas a su

⁵⁷ neurodivergencia es un término que ha adquirido relevancia en los últimos años para referir a lo mismo.

⁵⁸ el famoso dicho “*cuanto antes mejor*” no vale para todos los escenarios, sin lugar a duda.

⁵⁹ En ocasiones se señala el famoso slogan “Just do it” –sólo hazlo- como un posible analizador de lo mismo o, propio de años anteriores, el difundido “llame ya” de Sprayette en décadas pasadas.

paciencia, será despojado de las oportunidades de alegría y placer que tienen la costumbre de presentarse una sola vez y desaparecer para siempre” (Bauman, 2015, p. 24). De este modo, sucede que el tiempo suele estar entrampado en las lógicas del mercado y la producción⁶⁰, lo que genera ecos en torno al cuidado y acompañamiento de las infancias, tal como reconstruye Alicia Stolkiner (2013):

En los últimos años, además, se multiplica exponencialmente la nominación y diagnóstico de cuadros y síndromes con los que se trata de organizar racionalmente y dar una explicación individual y biologicista a las disrupciones de las infancias actuales. Quedan incorporados allí desde cuadros psicopatológicos previos que se consideraban poco frecuentes y resultan ampliados a “espectros” (“autismo”) hasta conductas que transparentan las vicisitudes de la crianza en las épocas de la velocidad, el stress y la crisis de las formas institucionales (“síndrome de oposicionismo”). (p. 78).

De esta manera, el imperativo de la detección o prevención precoz es un argumento fuertemente sostenido desde la perspectiva anterior, lo que lleva a introducir diferentes prácticas para capturar y revertir *rápidamente* los comportamientos “indeseables”, tales como el movimiento “excesivo” o el “portarse mal”, sin dar lugar a la problematización de la situación, porque, como ya planteamos anteriormente, un niño en movimiento puede movilizar o denunciar muchas cosas y allí es donde el movimiento se vuelve desobediencia a lo que muchas veces se responde, tristemente, con interrupción:

Aquello que se interrumpe, entre otras cosas, es: el cuerpo, la atención, la ficción, el lenguaje. El cuerpo debe entrar en un orden –por eso la doble presión de la publicidad y la medicalización–; la atención debe concentrarse, fijarse –por eso todos los niños son sospechosos de hiperactividad, de desatención–; la ficción debe acabarse y

⁶⁰ Otro dicho popular, señala que “el tiempo es dinero”.

reconducirse –por eso la institucionalización, la escolarización–; el lenguaje debe dejarse de embromar, de hacer metáfora y pasar a ser más sintáctico –por eso la gramática y la retórica–. (Skliar, 2015, p. 177)

Sin embargo, mirar críticamente estos modos de intervención no implica desatender ni negar las manifestaciones de posibles sufrimientos de todo sujeto, sino dar cuenta de nuestra dificultad como adultos para sostener un tiempo *entre* (entre preguntarnos por lo que le pasa y cerrar un diagnóstico, entre percibir que está pasando una situación problemática y querer eliminarla sin procesarla o interrogarla). Esta dificultad puede devenir en intervenciones arrasadoras, con efectos devastadores, “cuando la responsabilidad se omite gracias a los usos sostenidos de etiquetamientos descalificadores” (Frigerio, 2016b, p. 35).

5.1.c. “Pero lo dice la médica”

Si retomamos el tema en discusión, las palabras y lo que se dice en las instituciones, en situaciones como la que estamos analizando, la *palabra docente* no es la única concernida. Como ya mencionamos, la derivación o articulación con el sistema de salud y sus profesionales, tanto del circuito público como privado, suele ser una de las opciones o caminos posibles y allí entra a jugar *lo que dice la médica*, por ejemplo.

En dicho sentido, cuando la médica o el médico es convocado, con frecuencia suele formular diagnósticos y prescripciones respecto de lo que sucede en el ámbito escolar, sin tomar contacto con los sujetos allí implicados. Se trata de un modo de abordaje que se distancia de un *acto médico*, al modo en que lo entiende Stolkiner (2013), acto que estaría atravesado doblemente, por una dimensión cuidadora y otra disciplinar:

La dimensión de encuentro, diálogo y escucha singular no es privativa de las prácticas “psi”. Un acto médico es, o debiera ser, un proceso de escucha, y la prescripción del

medicamento —en caso de ser necesaria—debiera acontecer en el marco de tal vínculo, y como parte de una estrategia integral de abordaje del problema (Stolkiner, 2013, p. 71)

En tensión con lo anterior, cuando -frente a una situación problema- las escuelas de nivel orientan a las familias a hacer una consulta médica, una de las prescripciones más generalizadas, además de administrar medicación, pedidos de exhaustivos diagnósticos por imágenes (los electroencefalogramas son muy frecuentes), y un sinnúmero de terapias⁴, es: “*hay que darle intervención a la escuela especial*”, “*que lo evalué la escuela especial*” o, directamente “*que asista a una escuela especial*”, tal como lo expresa una de las personas entrevistadas:

Los padres nos traen el informe de la neuróloga, y vemos dentro de los pedidos que le hacen... “fono, T.O...” , le dicen “evaluación por el equipo de la escuela especial”, o “intervención de la escuela especial”. Y empezamos a leer... y después de la entrevista, después de trabajar con el chico, después de verlo, digo “bueno, el neurólogo ve algo...”, pero también si vemos que tiene potencial, y que no nos necesita a nosotros, por más que el neurólogo lo pida, él puede solo... Aparte también decimos: “él puede solo, ya tiene la psicopedagoga, ya tiene esto, ya tiene lo otro” Por ahí también, de intervenir nosotros, seríamos muchos. (Entrevista número 1)

Hasta aquí, podemos ver que se trata de indicaciones médicas que, al sugerir la asistencia a la planta de escuelas especiales, por ejemplo, o integración cuando la persona no tiene discapacidad, desconocen y contradicen los modos actuales de entender el campo de

acción de la modalidad⁶¹ y, sin embargo, se posicionan como voz autorizada. Una entrevistada refería a propósito de este tema:

Está bien que ella [la médica] pueda sugerir que lo vea una escuela especial, no está mal si lo quiere hacer, pero no puede imponer que lo tenemos que tomar, ¿sí? pero nos pasa y queda como tensa ahí la cosa. (Entrevista número 2)

En efecto, existe una tensión que se manifiesta cuando el criterio de los equipos interdisciplinarios de la escuela especial difiere del criterio médico. Así, tal como en el fragmento de la entrevista anterior, otra profesional consultada, comentaba:

Hay una tendencia en algunos profesionales, pediatras, que tienen como una tendencia, a mi gusto, a patologizar demasiado o a sobre diagnosticar o ya todo amerita un recorrido con un montón de especialistas y con un montón de test, circuitos que ya están armados.

Por ahí, chocamos mucho con algunos profesionales externos que trabajan con niños, que mandan informes con un montón de números e indicadores, que no hablan del niño que nosotros vemos, entonces a veces cuesta por ahí, llegar a acuerdos. (Entrevista N° 3)

En tales términos, la palabra del médico puede invalidar la mirada de los equipos que trabajan desde el ámbito escolar (tanto de escuelas *comunes* como *especiales*), porque la misma está investida de otro poder, goza de otra jerarquía, tiene *otro peso*, en palabras de otra de las profesionales entrevistadas: “*Para nosotros no tiene tanto peso, pero para la familia que un médico, que un pediatra, que un neurólogo pida una inclusión o un monitoreo, es como super pesado, tiene mucho peso más. Mucha importancia.*” (entrevista N° 8), a pesar de que:

⁶¹ En el territorio provincial, durante los años 2022-2023, se realiza un movimiento hacia la disolución de las secciones escolares en planta escolar para pasar a integrar a la totalidad de las y los estudiantes por ella comprendidos en escuelas de nivel.

Para los procesos escolares hay muchas personas encargadas de la parte escolar, desde ambos equipos directivos de ambas escuelas, psicopedagogas, psicólogas, docentes de apoyo, docentes de nivel, o sea, hay muchos que estamos pensando cómo armar redes para acompañar o no, de qué modo, cómo intervenir o no en los procesos escolares. (Entrevista número 2).

Aun así, frente a una situación problema como la que estamos analizando, la intervención médica tiende a la unilateralidad de las decisiones, ellos *dicen* lo que hay que hacer, lo que puede ser fuente de malestar: *“La psiquiatra y la neuróloga sabrán de psiquiatría y de neurología, no tienen por qué venir a decir que tenemos que tener un proyecto [de integración]”* (Entrevista número 2). De este modo, vemos que es posible que un diagnóstico médico puede conducir y direccionar procesos pedagógicos o el ingreso de un estudiante a la modalidad de educación especial, por ejemplo, con acuerdo o no de los equipos escolares intervinientes: *“Hay otras situaciones en las cuales directamente nos llega o por supervisión directamente, de que ya mandaron la narrativa, o de que este niño tiene que ingresar porque tiene tal diagnóstico, ¿no? Y que tal profesional ya lo sugiere.”* (Entrevista número 6).

Los efectos múltiples a los que pueden conducir estas intervenciones, en términos de Jean Clavreul “lo que el médico dice” bajo la fórmula de un diagnóstico puede resultar tentador ya que lo mismo lograría disipar algunas angustias, construyendo un sentido en lo que hasta entonces era un puro no-sentido, ofreciendo *una explicación que resolvería el problema*, o al menos despejará la incógnita acerca de qué sucede, qué (le) pasa. Este acto es la entrada al discurso médico para el autor, ya que, a partir de allí, lo que le sucede al sujeto (y a quienes están implicados en la situación, de acuerdo a nosotros) es captado o capturado por los significantes del discurso médico: *“Todo eso que experimentaba, y que no se podía relacionar con lo que podía interpretarse a partir de su saber sobre sí mismo, toda esa oleada*

de sensaciones penosas, dolorosas, angustiantes, muchas veces cargadas de culpabilidad” (Clavreul, 1983, p. 108).

El médico promete dominar ese no-sentido, pero al costo de disociar o distanciar a los sujetos de sus vivencias personales sobre lo que les ocurre. Un *dominio* que, sin embargo, no siempre implica una comprensión más profunda de lo que sucede, sino que muchas veces se reduce a una tautología. Esto es, palabras repetidas, frases circulares, que sólo por el hecho de ser pronunciadas por el médico, cobran un halo de verdad y científicidad. El autor ejemplifica con las siguientes afirmaciones: "Usted está deprimido, y la depresión es una enfermedad, usted es alérgico, y la alergia es una enfermedad, usted es alcohólico, y el alcoholismo es una enfermedad" (Clavreul, 1983, p. 109).

Así, podríamos agregar otros testimonios que dan cuenta del intento de dominar lo innominable, para alcanzar la sensación de saber sobre lo enigmático, sensación de poder sobre cuestiones que, al menos aún, *la ciencia* no tiene certezas, aunque no pueda admitirlo. Por ejemplo, si un niño tiene dificultades para escribir, entonces “es disléxico”. Igualmente, si el niño escribe con errores es porque “es disléxico” y “es disléxico” porque escribe con errores. O, en relación a lo que venimos pensando, “usted se mueve mucho y *no puede dejar de portarse mal*, el movimiento excesivo acompañado de mal comportamiento es una enfermedad que se llama TDA, usted tiene TDA”.

Respecto a ello, Alicia Stolkiner (2013, p. 79) postula:

Con o sin “organicidad” se trata de padecimientos que se producen indefectiblemente por la combinación de cuerpo, subjetividad y vínculos sociales, en sujetos singulares que tienen potencialidades a desarrollar. Por ello, con o sin “organicidad”, la atención no puede reducirse a medicación y entrenamiento, no puede eludir la escucha.

En efecto, esas complejas combinaciones (cuerpo, subjetividad, vínculos), por escapar a las lógicas explicativas y resistirse a la transparencia absoluta, las que quedan por fuera del

Orden médico, aunque él mismo se resista a renunciar a ellas. Un intento que nace de la necesidad humana de dominar y organizar el medio y que se funde, en gran parte, con la discriminación de lo que sería *normal* y de lo *patológico*, de acuerdo con Georges Canguilhem (1982). Sin embargo, para él, estas categorías no serían tan antinómicas o polares, sino que responderían a la dinámica de la vida:

Es posible denominar “normal” -sin caer en el absurdo- al estado patológico, en la medida en que éste expresa una relación con la normatividad de la vida. Pero esa normalidad no podría ser identificada -sin caer en el absurdo- con la normalidad fisiológica, porque se trata de normas diferentes. Lo anormal no es tal por ausencia de normalidad. No hay ningún tipo de vida sin normas de vida, y el estado mórbido es siempre una manera de vivir. (Canguilhem, 1982, p.175)

En consonancia con lo que también planteaba Deligny, Canguilhem (1982) destaca que, si existen normas biológicas, es porque la vida, al no ser pura sumisión o adaptación al ambiente, va construyendo sus propias normas, sobre el ambiente y también en el propio organismo. A esto es a lo que él denomina “normatividad biológica”. Entonces, es el individuo el que crea normas para subsistir, para poder vivir, entendiendo que: “vivir significa aceptar unas cosas y rechazar otras, eliminar obstáculos, desechar lo que impide un desarrollo pleno, pero, al mismo tiempo, aceptar y acrecentar aquello que reafirma la posibilidad de vivir” (Pérez y de la Cruz, 2016, p. 6). Por ello, **lo normal es tratar de conservar la vida, aunque ello implique variaciones cuantitativas y creativas, originales, respecto a lo que ciertos parámetros dictan como esperables.**

De modo análogo, el autor refiere a normatividad social: “La diferencia entre la normatividad vital y la social reside en cómo son experimentadas tales normas por el sujeto: mientras en la primera las normas son algo intrínseco al viviente, la segunda es establecida por un agente externo” (Canguilhem, 1982, p. 8). Se trata de normas que revestirían un

carácter de endebles, ya que bastaría con que un individuo las cuestione, se interrogue o impugne para hacerlas tambalear e, incluso, transformar (LeBlanc 2004, p. 76 en Pérez y de la Cruz, 2016, p. 9).

Así, en la situación antes descrita “*Cuando el niño no puede dejar de portarse mal*”, habría un conflicto entre uno y otro tipo de normas, las internas y las externas ya que encontrando el sujeto un *modo de vivir*, como podría estar sucediendo con el *no poder dejar de portarse mal*, ello es sancionado como anormal o patológico, sin poder por ello –al menos aún- generarse un cuestionamiento a nivel social sobre dicha tensión.

En relación a la fuerza de las normas externas es que Michel Foucault y Georges Canguilhem⁶² encuentran una importante discrepancia puesto que para el primero, la fuerza y pregnancia de las normas sociales prevalecen por sobre cualquier intento de transgresión:

Mientras Canguilhem coloca la normatividad interno-biológica sobre la normatividad social, Foucault asume que la normatividad social, que siempre se expresa a través de procesos de normalización, ha terminado frecuentemente imponiéndose sobre los ímpetus normativos de los individuos. (Pérez y de la Cruz, 2016, p. 11)

Respecto a la medicina, Michel Foucault expresa que ella en sí misma, como práctica social, no es el problema (en su carácter controlador y punitivo), sino el modo en que se desarrolló el sistema médico en Occidente a partir del siglo XVIII, bajo una impronta mercantil en la que las intervenciones desoyeron en gran medida al sujeto, sus padecimientos y los efectos del sistema tanto en lo individual como en la vida social. En este sentido, Foucault destaca que la intervención médica a lo largo de la historia ha dejado huellas en la biología de la especie, ya que el organismo no resultó indiferente a la introducción de medidas terapéuticas como la administración de ciertas medicinas que han generado resistencia a diferentes bacterias o virus, por ejemplo. De igual modo, autores y

⁶² mentor y director de tesis doctoral del primero.

organizaciones contemporáneas (como Forum Infancias⁶³) denuncian el efecto –silenciado y silencioso- que la administración de psicotrópicos produce en las infancias:

La patologización y la medicalización de los comportamientos «disfuncionales» de niños y adolescentes forman parte del problema que estamos analizando y contribuyen en buena medida a generarlo. Al parecer, esto es lo que está ocurriendo con la cantidad de chicos/as cuyos «problemas de atención», «trastornos de conducta» y/o «hiperactividad» en la escuela son cada vez más rápidamente diagnosticados como add (déficit atencional) y tratados mediante la administración de ritalina, una droga cuya seguridad, eficacia y efectos a largo plazo son aún inciertos (Untoiglich, 2004 en Kantor, 2008, p. 97).

Un comportamiento que es catalogado como disfuncional es, por ejemplo, “*no poder dejar de portarse mal*”, como ocurre en la situación que estamos analizando y en la que la posible administración de una medicación puede aparecer como un elemento que “resolvería” el problema.

En estrecha vinculación con lo anterior, Foucault originalmente planteaba que, una creciente red de *medicalización* se esbozó muy tempranamente, incluso a partir del siglo XVIII, cuando el sistema médico, la conducta y el cuerpo humano se vieron inmersos en un tejido que los anudó junto al capitalismo y, finalmente, ello dio origen a una *economía de la salud*, pasando a ser esta considerada como un bien de cambio y un elemento central en el desarrollo de las sociedades más ricas.

Su argumento estriba en que el capitalismo socializó e impulsó un control del cuerpo, “una cierta tecnología del cuerpo social” (Foucault, 1983, p. 56) a manos del Estado para asegurar la fuerza productiva. Por ello, entiende que “el cuerpo es una realidad biopolítica; la

⁶³ el mismo se autodefine como un movimiento federal de profesionales de diferentes disciplinas del ámbito de la salud, de la educación, de las ciencias sociales, que desde el año 2005 trabaja para promover prácticas y políticas públicas sectoriales vinculadas a las infancias y adolescencias.

medicina es una estrategia biopolítica” (Foucault, 1983, p. 56), dicho de otro modo, el organismo de cada individuo ganó centralidad en la medida en que fue importante para impulsar el crecimiento económico, de allí el imperativo de controlarlo y mantenerlo sano para que resulte útil, lo que lleva a introducir las prácticas médicas como el instrumento necesario para tal fin.

Vinculado a ello, Jean Clavreul (1983) destaca la importancia de **hablar de la medicina como de un discurso ya que ello permite tomar distancia del carácter científico, neutral, objetivo, que la misma intenta realzar sobre sí misma y pensarla desde otro lugar, atendiendo a sus condicionamientos contextuales y políticos, los que desde el propio Orden (el médico) intentan ser invisibilizados o minimizados.**

Sobre el empleo de este término, Clavreul plantea (1983, p. 49):

Se impone la necesidad de hablar de la medicina como de un discurso. Y de entrada para destacar lo siguiente: que subjetiva. Despoja por igual al médico, llamado a acallar sus sentimientos porque lo exige el discurso médico. Al mismo tiempo que el enfermo se borra ante la enfermedad en cuanto individuo, el médico se borra en cuanto persona ante las exigencias de su saber. (...) participamos del discurso médico, aun cuando no poseamos su saber ni tengamos su práctica.

Para Clavreul (1983), este discurso posee elementos identitarios establecidos ya desde la época de Hipócrates de Cos (considerado por muchos como el padre de la medicina), aunque el desarrollo tecnológico haya contribuido a aumentar su poderío y alcanzar una suerte de imperialismo, entendiendo que amplía su campo de dominación de forma constante y avasallante, prácticamente, sin encontrar otras voces que se le opongan o respondiendo con gran fuerza si alguien lo intentara, tal como relata una de las integrantes de los equipos de escuelas especiales entrevistadas: *“nos pasó el año pasado que una psiquiatra nos mandó barbaridades en forma escrita, porque le dijimos que no coincidimos con el diagnóstico”*

(entrevista número 2). Un discurso que opera como ley y tiende a la eliminación de todo elemento contradictorio que pueda ponerlo en duda.

Por ello, resulta significativo cuando “*un niño que no puede dejar de portarse mal*” empieza a mostrarse de otra manera y dicho cambio suele ser rápidamente atribuido al Orden médico, a partir de hipotetizar que el *estar distinto*, necesaria y directamente debería estar relacionado con haber empezado a tomar alguna medicación o haber iniciado algún tratamiento. Se desoye en tales casos otro tipo de intervenciones que se pudieran haber realizado, por ejemplo, en el contexto escolar, subestimando el peso de sus efectos frente a la presencia de una prescripción del médico.

Otro aspecto sobresaliente del discurso médico es su posición disciplinadora: “Es una disciplina de evaluación de los hechos, e impone una disciplina a quien mantiene ese discurso” (Clavreul, 1983, p. 90). Elementos que llevan a creer en él en una medida que, para dicho autor, “supera ampliamente la creencia en cualquier religión” (Clavreul, 1983, p. 40).

Por otra parte, el discurso se erige principalmente en “el acto médico propiamente dicho, el que se produce junto al lecho de los enfermos: la clínica” (Clavreul, 1983, p. 108). Una clínica que comparte sus orígenes, pero difiere de la que hemos presentado *la posición clínica como clave para orientarnos en el camino*, aquella centrada en la escucha y el miramiento por lo singular, propuesta por Daniel Korinfeld (2019), justamente, como desmedicalizada y despsicologizada.

De este modo, resulta visible como el Orden médico se impone, aún por fuera de su campo específico, nos atraviesa socialmente y también con diferentes prácticas, incluso las no-médicas, como por ejemplo las prácticas escolares. Se vislumbra una impregnación que, de modo creciente, tiende a la patologización de las infancias y las diferencias en educación, tal como testimonia una persona entrevistada: “*Si uno se guía por la parte médica, siempre van a necesitar [de la educación especial]. Porque ellos, por ejemplo, ven una dificultad, por*

ejemplo, del estilo de pronunciar alguna palabra, una dificultad en el habla y ya es para un proceso de inclusión y ya pueden llegar a hacer un certificado y poner que necesita acompañante, un montón de cosas así”. (Entrevista número 8)

Históricamente, la educación especial estuvo fuertemente impregnada por la medicina, pero esto también se observa en las escuelas de nivel, las *comunes* y entre unas y otras, donde se contextualizan las situaciones que estamos problematizando. Aunque actualmente, este fenómeno va en franco aumento y ha iniciado un proceso de expansión con características novedosas. Vinculado a ello, Carlos Skliar (2000, p. 6) señala:

La medicalización se ha infiltrado de una forma muy sutil en otras disciplinas del conocimiento, gobernándolas, debilitándolas y descaracterizándolas. Existe, es claro, una práctica de medicalización directamente orientada hacia el cuerpo (del) deficiente, pero existe, sobre todo, una medicalización de su vida cotidiana, de la pedagogía, de su escolarización, de su sexualidad. Así, la medicalización puede ser interpretada en términos de una ideología dominante⁶⁴. Como tal, creó un sentido común y complicidades dentro y fuera de su campo específico. Una de esas estrategias fue la de encapsular a la pedagogía, obsesionándola con la corrección y, en estas últimas dos décadas, aventurando, prometiéndolo y experimentando la solución final de las deficiencias.

En relación con ello, Korinfeld (2017, p. 8) así mismo señala como fenómeno actual la creación de nuevas disciplinas, antecidas por el prefijo neuro, que dan cuenta de una expansión de magnitudes alarmante. Surgen así, la neuroeconomía, neuroestética, neuroética, neuromarketing, por ejemplo, e inclusive, la neuroeducación. Un hecho en el cual el autor encuentra “algo paradójico de un campo que se pretende regido por las estrictas normas del

⁶⁴ la negrita es nuestra.

método científico que sostiene la necesidad de la validación, fiabilidad, la contrastación y la provisionalidad entre sus principios” (Korinfeld, 2017, p. 8).

Entonces, al análisis de dicho fenómeno, el de la medicalización, descrito inicialmente por Michel Foucault, con énfasis en el rol de los gobiernos, autores contemporáneos le agregan nuevos actores que se encuentran interviniendo en el mismo y colaborando en el crecimiento de su imperialismo: las compañías de seguro y la industria farmacológica que da lugar a una “mercantilización de la salud” (Laurell, 1994, en Stolkiner, 2017, p. 4). En relación a ello, se ha descrito el fenómeno denominado *disease mongering* o creación de enfermedades, relacionado con los intereses de centros de investigación y desarrollo científico tecnológico que encuentran en la salud una veta rentable a explotar con fines económicos. Un proceso que también interviene en grandes campañas preventivas que generan expectativas en torno a un estilo de vida promocionado como ideal a través del uso de medicamentos de venta libre que resolverán o alivianará los malestares cotidianos. De este modo, el poder ya no lo ostentarían -únicamente- los médicos, sino también los laboratorios que producen las drogas administradas por los médicos.

En este sentido, Alicia Stolkiner (2013) señala acerca de la expansión de la medicalización que:

Avanza sobre ellos [los niños] como población pasible de ampliar los mercados. La medicalización los incluye, y se fortalece por el hecho de que en la base de la crianza y de las políticas de infancia actuales está el temor. En el caso de los niños “incluidos” el temor a que fracasen, la necesidad de que se mantengan en el espacio de la inclusión, la búsqueda de “éxito”. En el caso de la niñez en situación de precariedad o desamparo el temor es directamente a su potencial peligrosidad.

También sirve para encauzar sus disrupciones y reducirlas en muchos casos a

“enfermedades” individuales obturando las preguntas que deberían desencadenar con respecto a las instituciones y la sociedad⁶⁵. (p. 77)

Si nos detenemos a pensar, ¿a qué tememos en las instituciones? Sobre los temores de los más pequeños, mucho se habla (a veces también se medican), pero sobre los nuestros, los de los grandes, es más difícil encontrar palabras. Probablemente, algunos se viven como inconfesables ¿Miedo a no saber?, ¿a no poder?

Respecto a la medicalización, Alicia Stolkiner señala como importante **“no renunciar al saber médico sino someterlo a la arqueología y a la crítica**, dado que ‘la medicina no debe ser rechazada ni aceptada como tal’ (Stolkiner, 2013, p. 74). En este sentido, el camino que estamos explorando a partir de la situación problema, desde la escuela hacia los centros, sistema o profesionales de salud, podría implicar casi una apuesta necesaria: recuperar el acto médico en su dimensión de cuidado y tender una red entre actores e instituciones del territorio para sostener e intervenir en situaciones de dificultad, para *problematizarlas* entre varios, con el riesgo de que prevalezca el discurso médico en su vertiente de control y sobre adaptación, medicalizadora, y no en su componente de escucha.

5.1.d. Entre la escuela y otros equipos educativos

Si recuperamos las diferentes vías de intervención que se abren cuando a nivel institucional una situación da cuenta de cierto malestar, cuando *“un niño no puede dejar de portarse mal”*, mencionamos la posibilidad de convocar al equipo socioeducativo⁶⁶ o el

⁶⁵ la negrita es nuestra.

⁶⁶ El Ministerio de Educación cuenta, desde el año 2008, con Equipos socioeducativos. Uno por cada regional educativa. De acuerdo a la página web oficial del Ministerio de Educación de la provincia, el total de los nueve equipos están formados por “más de 90 profesionales (psicólogos, trabajadores sociales, antropólogos, abogados, lic. en comunicación social, psicopedagogos, lic. en ciencias de la educación, entre otros), abordando situaciones de deserción, vulneración de derechos y situaciones

equipo de las escuelas especiales. Una de las primeras diferencias que podríamos identificar entre ambos es que las escuelas se encuentran distribuidas a lo largo de todo el territorio lo cual permite inferir que hay escuelas especiales *cerca*⁶⁷ de escuelas *comunes*. A diferencia del equipo socioeducativo regional, que tiene sede en la delegación misma. Estos últimos suelen intervenir en mayor medida en situaciones como interrupción total de las trayectorias escolares, violencias y abusos. Si fuera de ello, hay alguna variable involucrada con el aprendizaje, la recomendación es, primeramente, realizar evaluación con equipo de escuela especial. Dado lo anterior, la escuela especial suele ser la primera receptora de demandas frente a una situación como la que estamos analizando.

De todos modos, en la historia de la educación especial, el abordaje de situaciones problemáticas vinculadas a la conducta (o el *portarse mal*), estaban contempladas dentro de la normativa. El artículo N° 62 del Decreto provincial N° 2679/93 preveía la posibilidad de realizar *admisiones condicionales* en la Modalidad de Educación Especial:

Los alumnos que por presentar trastornos de conducta (como expresión de una perturbación de desarrollo de la personalidad que lo conduce a adoptar formas de comportamiento socialmente no aceptables) constituyan motivo de duda para su incorporación permanente, podrán ser admitidos en forma condicional. El Equipo Escolar, a través del pronóstico de su evolución determinará la incorporación definitiva al establecimiento o la correspondiente derivación a otras instituciones que garanticen la protección y asistencia integral de los alumnos.

institucionales conflictivas, que se manifiestan en las escuelas e inciden en el ingreso, permanencia y egreso de niños/as y adolescentes en el sistema educativo”.

Sugerimos la lectura de la investigación realizada por la colega Josefina Gomitolo: Las prácticas técnico-profesionales en el campo socioeducativo en el marco de la política pública de la provincia de Santa Fe (2015-2020). El acompañamiento a las trayectorias en escuelas secundarias ante las demandas actuales. UNL.

⁶⁷ Cerca o lejos, nociones cargadas de relativismo, por supuesto. Más aún en contextos rurales donde, por momentos, todo parece quedar lejos. Sin embargo, en ese escenario, la escuela se suele percibir como lo más cercano.

En este sentido, la *condición* hace alusión a una posición especulativa respecto de lo que podría ocurrir en el futuro. Se trata de una posición emparentada con la construcción de profecías, aspecto sobre el que no pocos investigadoras e investigadores han estudiado en relación a los contextos educativos, bajo la categoría de profecías de fracaso, profecías autocumplidas, efecto Pigmalión y también, lo que antes mencionamos sobre la facultad de diagnosticar pronosticar propia del Orden médico, es decir, creer en la posibilidad de anticipar o conjeturar lo que ocurrirá en relación a un sujeto en un tiempo que no es el presente. Una posición que entendemos en tensión con habilitar la posibilidad de *la duda*, como señala el decreto.

Esta situación posteriormente fue revisada en el Decreto N° 2703 de la Provincia de Santa Fe, año 2011, que señala, como ya establecimos, que cuestiones vinculadas a la conducta o el comportamiento quedarían bajo el rótulo de *caso no comprendido* para los proyectos de integración escolar.

Sin embargo, las demandas de intervención frente a estos casos siguen existiendo, como relatan diferentes profesionales entrevistadas acerca de situaciones en la que la Escuela Especial es convocada:

Entrevista número 5: *Un nene con problemas de conducta, con mucho problema de identidad porque le dieron un apellido, pero el Señor no es el papá, la mamá se fue a (otra provincia), quedó a cargo de los abuelos. Cuando apareció el tema de la escolaridad virtual el chico se mantuvo un año más con escolaridad virtual porque claro, con serios problemas de conducta...*

Entrevista número 6: *Si es muy activo, es como que... seguro se va a consultar...*

Entrevista número 7: *Deberíamos dejarlo solo, pero si lo dejas solo es también todo un tema porque... hay un nene que teníamos, yo creo que ahora está en segundo. ¡La conducta era una cosa que no quedaba en el salón! y era impresionante todo lo que*

sabía. Ingresó a primer grado, pero la maestra integradora tenía que tenerlo ahí quieto porque no sabes... y la maestra común ni te digo. Entonces si no tiene esa maestra integradora ¿qué hace la maestra común? ...y tiene también la de apoyo [adicional]...

Entrevista número 1: *Cuando vemos que hay mucho tema conductual, dejamos en claro que la gran parte es el tema conductual que está dificultando que avance en lo pedagógico, y que ahí no ingresa. (...) hemos evaluado cuestiones conductuales muy fuertes, entonces, la devolución con la institución, acá la parte es esto: “se le sugirió a la familia tal y tal cosa, busquen la posibilidad de tomar terapia familiar, terapia con el niño”*

De este modo, es posible ver cómo la demanda insiste, persiste y resiste, a pesar de la revisión en el plano normativo. Una vez que es recibida, diferentes equipos profesionales tienen diferentes posiciones respecto a ello y definen intervenciones, asimismo, distintas. Incluso opuestas entre sí. En ocasiones, proponen procesos de asesoramiento, en otras, ingresos a proyectos de integración o articulaciones con salud:

Yo siempre les digo no perdamos nunca el vínculo, escuela especial – escuela común. Tampoco es soltarlo y decir bueno “no tiene discapacidad”, chau. Porque hay muchos niños que tienen un problema conductual y entonces en ese problema tampoco es despegarnos totalmente, si nosotros tenemos el profesional psicólogo que puede dar herramientas al docente. Además de que le consiga el tratamiento psicológico. Pero podemos hacerlo, no nos debería costar hacerlo porque el trabajo tiene que ser una articulación. (Entrevista número 4)

A partir de las entrevistas antes citadas es posible ver cómo una conflictiva del orden subjetivo o identitario es una posible vía de ingreso a la educación especial, entendiéndolo como modo de *ayudar*. Aunque lo anterior corra con el riesgo de que esa dificultad sea luego

nomenclada como psicopatología y capturada por el discurso médico bajo un acto de *nombramiento* con halos de cientificidad que, tal como ya establecimos, subjetiva. Una de las personas entrevistadas narraba a propósito de lo mismo: “*Se van visibilizando los cuadros, y se les va poniendo nombre, y se va haciendo también un ejercicio, como te decía del diagnóstico; “mira un poquito para allá”, “habla medio raro”, chau, “es autista”, es así”*. (entrevista número 3).

Respecto a ello, cabe reiterar que la patologización no es una acción privativa de quienes portan el título médico, no responde directamente a una profesión o formación de grado, sino a un modo de entender el malestar. Tampoco la portación del discurso médico es excluyente ya que puede ser sostenido desde diferentes disciplinas cuando, nuevamente, se imponen clasificaciones y abordajes que operan taxativamente sin dejar lugar a la voz del sujeto.

5.1.e. "Alguien lo tiene que ayudar. Esa escuela tampoco puede sola"

Recapitulando, frente a un niño que “*no puede parar de portarse mal*”, cuando se tiende la demanda a la educación especial, estamos ante un caso *no comprendido* para integración escolar, según la normativa provincial. Por el contrario, frente a dicha situación el discurso médico parece *comprenderlo todo*. Médicos y médicas, a quienes también se recurre, son quienes tendrían la clave para *resolver* el malestar. Sin embargo, sosteniendo también su propio halo de eficacia y eficientismo, la escuela especial sigue siendo convocada. Quizás por su propia historia, profundamente ligada al discurso y Orden médico. Finalmente, **entre la educación común y la educación especial, quedarían los niños y las niñas incomprendidos: aquellos con quienes la educación común no sabe cómo actuar cuando no pueden dejar de portarse mal; y quienes, al mismo tiempo, quedarían actualmente -**

según la normativa vigente- por fuera al ámbito de la educación especial, y aun *comprendiendo esta incomprensión* (estando quienes trabajamos en el sistema, más allá de la modalidad, *notificados-avisados-alertados* de la limitación a las intervenciones en tales casos), la situación nos sigue interpelando. Respecto a ello, la autoridad consultada señalaba al ser entrevistada: *“en ese problema de conducta decimos... ‘bueno, pero alguien lo tiene que ayudar’. Esa escuela tampoco puede sola”* (entrevista N°4), agregando que, si la educación especial define no ofrecer el apoyo, la solicitud se deriva hacia el sistema de salud, habilitado para prestar apoyos adicionales –que según la norma deberían ser excepcionales-:

- Las chicas me traen un curso de Acompañante Terapéutico de 40 horas, y yo le tengo que decir que sí. Pero es por la presión que hay desde el otro lado. Yo también me pongo en el lugar de ese maestro. Porque vos te vas a las escuelas... siempre digo que yo estoy más en las escuelas comunes que en la especial últimamente. Y realmente se matan algunos chiquilines... está ese que sobresale porque muerde, tira, rompe... le hacemos una evaluación, no arroja una discapacidad intelectual y vienen y me dicen ¿vos me firmarías un apoyo adicional? Si, te firmo el apoyo adicional.

- ¿Aún sin integración?

- (...) Si, lo único que tratamos es que esa figura sea un psicólogo o un AT⁶⁸. Que no sea un docente. Porque es solamente para eso. Que haya alguien que lo corra...

Entonces, ¿qué insiste allí donde las escuelas de nivel demandan y las escuelas especiales dudan? Allí donde el médico diagnostica (con la consabida tranquilidad que ello puede arrojar) pero la escuela no de acuerdo con lo que narraron diferentes profesionales entrevistadas, más allá de que una de ellas, expresaba que ello le resulta contradictorio y que, de manera encubierta, se continúa haciéndolo:

⁶⁸ Acompañante Terapéutico.

Siempre digo yo que me resulta contradictorio lo que se hace en educación y lo que se hace en salud (...). Por un lado, esto de no poner un diagnóstico, pero cuando vos tenés que hablar de quién va a un proyecto de inclusión o quien ingresa a un proyecto de inclusión, el que ingresa tiene que tener un retraso mental moderado (...), O sea, no salió del sistema el tema del retraso severo, moderado y (...) nosotros, creo, que estamos capacitadas como para [hacerlo]... (entrevista número 7)

Otras de las profesionales que entrevistaba aludían a la importancia del diagnóstico también, sin llegar a hacerlo ellas mismas, pero sugiriendo diferentes consultas, por ejemplo:

Entrevista número 3: En el momento en que no se detecta la discapacidad intelectual, pero sí alguna otra cuestión: problemas de psico aprendizaje, cuestiones psico emocionales, distintas cuestiones. Entonces, se informa eso, se describe lo que pudimos observar nosotros, como perfil cognitivo de ese niño, y se sugiere también algún otro especialista, en caso de que no tenga en forma ya diagnóstico, o no esté con profesionales externos.

Entrevista número 7: A veces vienen ya con un diagnóstico, a veces nosotros vemos indicadores y no diagnosticamos, sino que con esos indicadores ponemos en el informe y lo derivamos a un neurólogo, por ejemplo, (...) que nos parece que tienen que ir para un buen diagnóstico, para saber si realmente es así.

Entrevista número 6: Nosotros tenemos un niño en primer grado que el principal problema es la conducta, que ya habían consultado en sala de cinco, después entonces, hacemos ahí el nexo con salud, porque aparentemente hay otras cuestiones y demás, y con la familia intentamos que tengan intervención las otras instituciones porque si no, lo que pasa mucho en educación especial, es que nos hacemos cargo de realidades, que no nos corresponden.

Así vemos como “lo que dice el médico” tiene un plus, porque aun expidiéndose sin participar de la situación, su palabra es buscada y considerada, tanto por las escuelas *comunes* de nivel como por los equipos de las escuelas *especiales*, a veces, a riesgo de entrar en una lógica derivacionista.

Como también señalaba otra persona entrevistada: “*Hay niños que ya vienen con diagnóstico, que como somos una ciudad chica nos conocemos con esos profesionales, también siempre que se puede, se hace un intercambio [con ellos] con miradas y observaciones*” (entrevista número 3). Así, se busca saber qué tiene el médico para decir sobre esta situación que refiere a un malestar vivido en el contexto escolar. Sobre ello resulta importante recuperar el planteo que realiza Alicia Stolkiner (2013), quien postula que no sería necesario abandonar las categorías diagnósticas como parte del proceso de atención-cuidado, propias de las intervenciones en el ámbito de salud, sino “tener absolutamente presente que son constructos sobre cuales hay que ejercer una vigilancia epistemológica estricta, y que es imposible reducir el sujeto a ella” (Stolkiner, 2013, p. 79). Así como también es imposible reducir la complejidad de la intervención educativa a las mismas, extrapolando sin más modos de hacer propios de unos campos que pretenden colonizar otras áreas.

Sumado a ello, una vez dictado a modo de sentencia el diagnóstico, que si es de orden biológico presenta un destino inexorable, ¿qué lugar de libertad para otro discurso queda disponible? Es entonces cuando ese sujeto pierde, se-pierde, porque la mirada del adulto sobre el niño condiciona la percepción que él mismo puede construir sobre sí (Mannoni, 2014). Porque, en primer lugar, esta etiqueta es recibida en un movimiento que va desde afuera hacia adentro; desde lo que los otros dicen de uno, hacia lo que uno puede decir de sí. Y puede haber una fractura allí. Pero cuando estos dichos tienen tal preponderancia, mediática, médica, farmacológica, social, escolar, ¿cómo salir de allí? La situación del sujeto se transforma en una sujeción:

Una sujeción real nace de una sujeción ficticia. De suerte que no es necesario recurrir a los medios de fuerza para obligar al condenado a la buena conducta, al loco a la tranquilidad, al obrero al trabajo, al escolar a la aplicación, al enfermo a la observación de las prescripciones. (Foucault, 1983, p. 234)

Tampoco se trata de renunciar a todo ejercicio de nombramiento, porque a su vez, sabemos que: “Somos, primero, porque hemos sido convocados, nombrados, deseados, inscritos en una historia anterior que no nos pertenece, pero de la cual nos hallamos formando parte. Somos el resultado del ejercicio poético de ser nombrados” (Bárcena, 2012, P. 23). Quizás se trate, tan sólo, de poner en suspenso la nombrería médica y biologicista que insta a reducir complejas problemáticas a lógicas monocausales e individualistas. Se trataría de poner un coto al nombramiento patologizador, porque uno de los riesgos que aquí se juegan es que la educación, y quienes trabajamos en/por ella, dejemos de pensar (nos) como, justamente, educadores, para ser parte de una maquinaria diagnosticadora, desplazando toda energía a encontrar indicadores desfasados, observar conductas disruptivas, evaluar por medio de cuestionarios. El peligro es que quedemos atrapados en los diagnósticos que vienen dados. Porque –reiteramos- un diagnóstico puede surtir un efecto *tranquilizador*, pero a costa de que ya nada se espere de ese sujeto o, al menos, nada que no sea congruente con el cuadro patológico:

(...) Después de todo, la imposición de un nombre (vulnerable, pobre, marginal, desertor, repetidor, incluso niño, adolescente, alumno), es un acto de institución de una identidad, toda vez que una sentencia descriptiva termina funcionando como preformativa, provocando de alguna manera que se realice el resultado que anuncian. (Da Silva, 2000 en Dueñas, 2012, p. 171).

Entonces, en función del recorrido hasta aquí realizado, observamos cómo la presencia del discurso médico en las escuelas, el nudo problemático que propusimos a

partir de esta primera situación problema, toma cuerpo entre las (así llamadas) educación común y educación especial. La presencia de este discurso es muchas veces convocada, a veces resistida, en ocasiones enaltecida y en ciertas oportunidades, subestimada. En el espacio-tiempo entre escuelas, cuando un niño no puede dejar de portarse mal, se visibilizan dichas tensiones que no encuentran un único modo de tomar cauce. Lo que nosotros hemos intentado presentar respecto a ello, hasta aquí, es un paisaje más amplio (Brailovsky, Uanini y Zamanillo, 2023) para pensar sobre la construcción y las características de este discurso. También establecimos unas advertencias sobre su ímpetu imperialista y los posibles riesgos o trampas que lo mismo implica en relación con el trabajo en las escuelas. En el apartado titulado *Discusiones*, retomaremos estos elementos para integrarlos a una zona de sentido más amplio, siguiendo la categoría que ya introducimos, propuesta por Gonzalez Rey (2006).

5.2. Segunda situación problema: algo tiene que tener

*“Vamos a correr un rato que hay tiempo nomás,
hay tiempo nomás, todo el tiempo.
(...)*

Mil relojes no marcan las horas como vos.”

Los Piojos. (2003). En *Máquina de Sangre* [canción]

De las niñas y los niños se esperan ciertos comportamientos a tales o cuales edades. Lo mismo suele ser tildado de evolutiva o cronológicamente esperable, sano o, incluso, *normal* (palabra que muchas veces se susurra por lo bajo, conociendo sus bemoles, pero sin

dejar de evocarla). Si hay conductas que no aparecen *a tiempo* o que se sostienen cuando se considera que ya deberían haber desaparecido, rápidamente se sentencia “*algo tiene que tener*” y se hace referencia a ello como *desfasado, inmaduro o retrasado*. Esto puede leerse en informes pedagógicos, de profesionales del área psi, pediatría, neurología, entre otros. A veces estas pautas tienen que ver con aprendizajes *escolarizados* y en otras ocasiones, con cuestiones que van allá del ámbito de la escuela. Actualmente, y pareciera que cada vez más, las escuelas *comunes*, especialmente de nivel inicial y primario, solicitan intervención de la escuela especial al encontrarse con estudiantes que acceden con dificultad al lenguaje (“*no le entendemos lo que quiere decir*”, “*habla en su idioma*”, “*habla como un bebé*”, “*no le conozco la voz*”, “*habla como dibujito animado*”), que encuentran desafíos en la sociabilización (“*no me mira*”, “*está solo/a todo el tiempo*”, “*juega sólo con una cosa*”, “*le pegó a la maestra/a los compañeros*”,) y –como en la situación anterior- rompen con normas o pautas del encuadre de trabajo escolar (“*se la pasa tirado/a en el piso*”, “*se escapa*”, “*deambula todo el día*”, “*hay que tener ventanas cerradas y puertas con llave*”, “*tenemos que correrlo/a por toda la escuela*”, “*abre y se va*”, “*sale y no vuelve*”, “*rompe todas las hojas*”, “*raya lo que hace*”). Situaciones que son vividas como desbordantes por muchos docentes y por algunas instituciones. Niñas y niños que, en ocasiones, están acompañados por profesionales tratantes (médicos y del área psi) y en otras, no. En ocasiones, por sus familias y en otras, no. Niñas y niños, que expresan un malestar de diferentes formas. Un malestar que también aparece a nivel institucional porque algo no encaja en lo esperable, no responde a las expectativas, y esto nos perturba.

Frente a lo antes descrito, -nuevamente- se suele solicitar -a veces en tono de exigencia- saber *qué es lo que tiene*, asistencia a la escuela con acompañamiento y/o con reducción horaria. Allí, aparece la posible intervención de la figura de la docente integradora de la escuela especial y/o sistemas de apoyos adicionales brindados por el sistema de salud o

dependiente de gobiernos locales que prestan apoyo dentro del aula porque “*la situación no da para más*”.

5.2. a. Entre tiempo (s)

*Tengo un juego de relojes
Que van marcando mi tiempo
Uno va siempre apurado
Otro camina tan lento
Está el que anda a los saltos
Y el que se queda durmiendo
Un reloj que tiene alas
Suele volar de repente
Tardes, mañanas y noches
En un instante se pierden
Cuando yo estoy cerca tuyo
El tiempo desaparece
Voy a hacer una trampita
Y a nuestro próximo encuentro
Llevaré el reloj tranquilo
El que hace más largo el tiempo
Para verte un poco más
Y extrañarte un poco menos*

Canticuenticos. (2013). Zamba de los relojes En Nada en su lugar. [canción].

Describir un comportamiento como *desfasado, inmaduro o retrasado*, parte de establecer una vara temporal y a partir de allí calificar si determinada situación está sucediendo *a tiempo* o no, pero lo que valdría considerar aquí, para poner en suspenso dicha sentencia, es la polivalencia del término *tiempo* y cómo diferentes concepciones acerca de esta misma variable se entrecruzan en la situación problema antes descripta. **De este modo, el nudo problemático en el que nos centraremos a partir de esta situación problema será la convivencia del tiempo social y el tiempo subjetivo en las escuelas.** A partir del mismo, tal como en el caso anterior, entrarán en diálogo la situación problema que describimos, el andamiaje teórico, y las entrevistas realizadas, para intentar pensar estos tiempos en plural. El de cada niño y cada niña en singular, el tiempo de la conciencia, tiempo subjetivo, inaprensible, por un lado. Y el tiempo cronológico, aquel que es medible y ordenado, el de los almanaques, el tiempo institucional, el tiempo escolar, el tiempo histórico, el tiempo social (García Molina, 2005), los tiempos que *corren (si no vuelan)*, nuevamente. Aunque todo tiempo subjetivo se inscribe en un tiempo social que marca ciertos límites, los mismos operan desde lógicas diferentes. Señala García Molina:

En el tiempo no se juega sólo el paso del tiempo como mera sucesión de momentos sino el acontecer de la elaboración (tiempo subjetivo) de cada conciencia, cada memoria y cada sujeto, que produce efectos que escapan a cualquier pre-visión o predicción. La elaboración niega la fugacidad del instante y nos remite a un proceso, a la exigencia de un plazo entre lo que llega como, digámoslo así, materia prima y el producto elaborado. (2005, p. 10)

Es así que nos encontramos ante la convivencia de más de un tiempo, como si tuviéramos un juego o manojito de diferentes relojes, tal como canta Canticuénticos, con sus

desencuentros, tensiones y disputas que los atraviesan. Unas que no podemos desoír, o ignorar, advertidos que:

Entre un mundo (que ya concluyó) y otro (que aún no toma forma) **en el entre tiempo, transcurre el tiempo de las vidas...** para algunas se trata de una biografía de las marcas para otras se trata de vidas marcadas. Para unos de la posibilidad de disfrutar de la privacidad en sus vidas, para otros de vidas privadas de. (Frigerio, 2016 b, p. 36)

Si retomamos los sentidos diversos, plurales y complejos que se entrelazan para pensar la cuestión de los tiempos, podemos establecer que un niño, una niña, es un sujeto en devenir, atendiendo especialmente a los importantes procesos que ocurren en las primeras etapas de la vida. Tiempos que podríamos nombrar como inaugurales, instituyentes o fundantes, y que dan lugar a la emergencia del sujeto (aunque permanece en movimiento a lo largo de toda su vida) con las múltiples posibilidades y aperturas posibles que ello conlleva. Procesos que suceden en *el tiempo*, aunque valga poner esta idea (la del tiempo único) en suspenso por *un momento*, como propone Denise Najmanovich (1994, p. 1):

Nuestra idea de EL TIEMPO es una invención de la modernidad. Que nace en el seno de la ciencia clásica y que esta marca de origen es fundamental para entender su inserción en la cultura de Occidente, al menos desde el siglo XVII hasta la actualidad. Sin embargo, este tiempo absoluto y matemático no es la única forma en que el hombre ha concebido la ordenación temporal. Existen muchas temporalidades y EL TIEMPO newtoniano es apenas una de ellas, aquella que expresa la racionalidad científica y la cultura de la modernidad. Otros pueblos concibieron otras temporalidades.

En consonancia con ello, Concheiro (2016, pp. 11-12) plantea:

Cada etapa histórica se distingue por una manera particular de experimentar el tiempo. La nuestra es la época de la aceleración. La concepción temporal de la Modernidad era como una escalera ascendente sin fin: rectilínea, arrojada hacia el futuro y articulada por la noción de Progreso. En cambio, la concepción temporal que hoy predomina es más bien como una página web de scroll infinito (es decir, como funcionan Facebook, Instagram y Twitter). Percibimos una sucesión constante de eventos que se desplazan unos a otros rápidamente. No hay dirección, no se va a ningún lugar. Es un ciclo interminable cuyo único elemento constante es la aceleración.

Situación que, para dicho autor, ha tenido como efecto, entre otras cosas, la constitución de “sujetos dispersos, estresados, ansiosos, deprimidos, necesitados de sustancias estimulantes, que siempre están de prisas” (Conchiero, 2016, p. 2016). En relación con ello destacamos que esta prisa adulta atraviesa los modos en que criamos, educamos y acompañamos a los más pequeños, quienes quedan atrapados en la lógica dominante.

Por otra parte, atendiendo a la pluralidad de tiempos posibles, cabe recuperar que en el mundo griego existían tres dioses, tres figuras clásicas vinculadas al tiempo que autoras como Senda Sferco (2015) y Amanda Nuñez (2007) describen del siguiente modo⁶⁹: Kronos, el tiempo entre la vida y la muerte, el tiempo del reloj, de lo mensurable, el de la duración; Aión, el tiempo pleno de la vida sin muerte, del placer y del deseo donde el reloj desaparece, el tiempo de lo permanente y de la eternidad; y Kairós, el instante, el tiempo del acontecimiento, de la ocasión y la reinención, de la oportunidad o del momento oportuno, el de “la propia medida”: “Es un tiempo que, lejos de poder encontrarse en algún lado (en el pasado o en una promesa de futuro) se actualiza en aquello que va aconteciendo

⁶⁹ Nosotros hacemos una referencia extremadamente sucinta de este tema que sin dudas no da cuenta de la profundidad con la que se podrían explorar cada una de estas categorías, como de hecho, se puede constatar en diferente bibliografía y otras investigaciones, destacando en tal sentido los desarrollos de Senda Sferco.

efectivamente” (Sferco, 2015, pp. 31-32). Figuras que dan cuenta de los matices implicados en una experiencia del tiempo, y que en las situaciones y los tiempos que actualmente corren parecen sucumbir ante la preponderancia de Kronos. Los griegos advertían acerca de aquello que parece por nosotros olvidado, plantea Senda Sferco: “la imposibilidad de asimilar la vivencia del tiempo a los términos de una dicotomía” (2015, p. 29).

Así también, Benasayag y Sztulwark (2000) hacen una crítica a lo que llaman la *topologización del tiempo*, fenómeno que “ubica la representación burguesa del tiempo en el lugar del real de los procesos y luego expone esta representación como un espacio físico ubicado en la línea de medición” (2000, p. 118), lo que entienden que ha generado la base para la política moderna, subsumiendo o acotando lo multidimensional a lo unidimensional y generado una espectacularización del tiempo, en el que el presente “es”, preso del pasado y a la vez también del futuro, incierto, inasible, lejano, frente al cual quedamos temerosos y anhelantes. A contrapelo de ello, y aludiendo también a la idea de *tiempo estallado* de Walter Benjamin, proponen un presente ontológico, “más espeso” y consistente, que permita habitar el aquí y ahora en su multiplicidad: “Se trata de ser potentes, de actuar en lo que existe, en la única -y plural- dimensión que existe. Este presente multidimensional se ubica más allá del tiempo disciplinario del capataz y de la sociedad panóptica” (Benasayag y Sztulwark, 2000, p. 119).

En relación con el desarrollo de Denise Najmanovich (1994), la misma explica que la necesidad de medir el tiempo con precisión es una necesidad social relativamente nueva. La necesidad inicial tenía que ver más con *seguir la marcha del tiempo*, reconocer los ciclos, las fases, para estar preparados ante los cambios. Esto, lejos estaba de la concepción actual que encasilla al tiempo en un patrón externo de cuantificación.

Pero el devenir subjetivo presenta pliegues y no podría ajustarse ni reducirse a un tiempo único, como plantea Núñez, no puede homologarse al “tiempo vacío de la física”

(Núñez, 2007, p. 2). Este tiempo no se ajusta a los arbitrios de los relojes y rehúye de toda medida que lo quiera atrapar. No se asemeja a Kronos, la figura griega. Un tiempo que no es lineal ni uniforme, que es singular. Para Gimeno Sacristán (2009), quien también reconoce diferentes dimensiones del tiempo, esta podría ser la dimensión del discurrir, la que da cuenta de “procesos que son personales y subjetivos, que es el contenido de la experiencia que da sentido de lo que es el tiempo para quienes viven, desarrollan las actividades y acciones más diversas” (p. 28), una dimensión complementaria a la de otros tiempos: el físico-matemático, biológico, biopsíquico y social. En este último se inscribe fuertemente la lógica escolar: las escuelas están fuertemente organizadas por el calendario escolar, los grados o años, los niveles, los ciclos, los trimestres. Y en su surgimiento, el tiempo escolar y el tiempo de trabajo fueron mutuamente condicionantes. El tiempo de la escuela y el tiempo de la fábrica aparecen como complementarios, habilitando conjuntamente la instauración del *tiempo social*. Es decir, la escuela define, recorta, delimita tiempos para la enseñanza y, en consecuencia, esto también segmenta el tiempo no escolar. Gimeno Sacristán (2009) plantea:

Son muchos los temas, problemas y acciones en los que en educación se toca alguna de las acepciones del tiempo, bien sea en aspectos relacionados con el alumno y la alumna, con las familias, los profesores y profesoras, el proceso de aprendizaje, el desarrollo de la enseñanza, la organización escolar, la vida cotidiana, la escolarización... Son aspectos sobre los que se discute, se investiga, se plantean reformas, se legisla... (p. 21)

Y posteriormente agrega que, además de las acciones antes mencionadas, en las escuelas se puede constatar que se *controla* el tiempo. Práctica que deriva, asimismo, en el control del conocimiento y de los sujetos, lo que se manifiesta claramente en la determinación de períodos de la escolarización de forma secuencial, el establecimiento de ciclos, niveles, de un calendario y horario escolar, entre otras cosas. Para Carlos Skliar (2018)

esta situación representa una *tiranía* en la que la urgencia de la época es espejada por las instituciones. Sin embargo, el autor plantea que no tendría por qué ser así. Sino que la escuela podría ofrecer justamente lo opuesto, un ejemplo de lentitud, construyendo otra relación con el tiempo, una que no esté signada por la prisa. Considera que no sólo se podría ir más lento, sino que también se podría crear un detenimiento (otro tiempo y otro espacio), un tiempo diferente al de la casa, el del trabajo y los medios de comunicación, otro tiempo gobernado por el instante. En consonancia con ello, Maarten Simons y Jan Masschelein (2014), sostienen que lo que la escuela ofrece es, justamente, «tiempo libre», recuperando el origen de la misma en las ciudades-estado griegas. Un tiempo ofrecido para el estudio a quienes no tenían derecho a acceder a él, librado de otras tareas que impedirían detenerse a conocer y compartir el bien común, suspendiendo un presunto orden natural desigual. La escuela entonces configuraría un tiempo en cierto modo desvinculado del orden social moderno productivista, así como del hogar y la lógica familiar:

Cuando se produce la suspensión, las exigencias, las tareas y los roles que gobiernan lugares y espacios específicos, la familia, el lugar de trabajo, el club deportivo, el pub o el hospital dejan de aplicarse. Sin embargo, eso no significa la destrucción de esos aspectos. (Masschelein y Simons, 2014, p. 33).

Respecto a esta posibilidad o potencialidad que limita las reacciones causa-efecto, pasado-futuro, los mismos autores, resaltan:

Por medio de esta suspensión los niños aparecen como estudiantes, los adultos como profesores y los conocimientos y las destrezas socialmente importantes como materias escolares. Es esta suspensión y esta producción del tiempo libre lo que liga lo escolar con la igualdad del comienzo. (...) La escuela crea igualdad precisamente en la medida en que logra suspender o postergar (temporalmente) el pasado y el futuro, creando así

una brecha en el tiempo lineal de la causa y el efecto (Masschelein y Simons, 2014, pp. 36-37).

En el mismo sentido, Carlos Skliar y Daniel Brailovsky (2020) retoman la idea de la escuela como *tiempo libre* e invitan a construir una comunidad que escuche a niñas y niños:

Dándoles tiempos a los niños para que puedan conversar entre sí y con otros, fuera de la regulación del conocimiento abrumador de las leyes del mundo o con otra relación con esas leyes, donde el saber y el sabor no se opongan, se proteja la vida de ese lenguaje a flor de piel y esa piel a flor de lenguaje, y se puedan pronunciar todas aquellas cosas que todavía no tienen nombre. (p.16)

Una experiencia que permita que infancia y niñez coincidan y “ya no se desamarre jamás en la vida” (Skliar y Brailovsky, 2020, párr. 58), que permita *ir hacia la infancia* todo el tiempo que fuera posible.

Una oferta para ellas y ellos que, de nuestra parte, como adultos, garantice y sostenga como premisas:

Mirar las acciones de los niños sin juzgarlas como apropiadas o inapropiadas, valorar la desatención, el desatino, crear pausas, alejarse de las formas abusivas de la normalidad y crear atmósferas de igualdad y de conversación. (Skliar y Brailovsky, 2020, p. 16)

Una oferta que, en medio de las disputas o convivencia de estos tiempos, el social y el subjetivo, pueda suspender el apremio del *furor educandis* y el *furor curandis*, en palabras de Daniel Korinfeld (2019):

Revalorizar el silencio, la demora, la abstención en el momento oportuno que también tienen valor de palabra. Estar advertidos del furor curandis, o del furor educandis que se juegan en cualquier escenario y situación impulsado por las expectativas, los

ideales y también por la angustia que producen aquellas situaciones complejas ante las cuales no atisbamos inicialmente el modo de abordarlas.

5.2.b. Gente urgente

*Tanta gente que pasa urgente,
requeteapurada y sin mirar.*

*Tanta gente que pasa urgente,
requeteapurada y sin mirar,
si no mira donde camina...*

¡A que no se salva de tropezar!

*¡Ay! Qué gente
que camina!*

*Gente urgente
que no mira.*

*¡Ay! Qué gente
que pasando va...*

¡Uy! ¡Sin saludar!

*Qué le pasa a esta gente urgente
que no mira para saludar?*

Canticuenticos. (2009). Gato urgente. En Embrujados [canción]. GOBI Music

Podríamos decir, como la canción, que hay gente que camina *requeteapurada*, tanto que eso le impide mirar. Gente urgente, para *Canticuénticos* o gente que, del *puñado de relojes*, usa el *reloj apurado*, retomando la zamba con la que iniciamos el apartado anterior. Pero también encontramos, a partir de Gabriela Diker y los diferentes pliegues que las temporalidades, los entre-tiempo(s), ofrecen, lo imperioso que se vuelve intervenir en determinadas situaciones, descubriendo que existe otra manera de pensar lo *urgente*:

Porque no hay tiempo, o más bien, porque los pibes no tienen tiempo. De hecho, en Argentina muchos de ellos hoy –mientras escribimos esto– están dejando la escuela, se están subiendo al techo de un tren arriesgando la vida, están tomando ritalina o paco o pegamento, están siendo sometidos a condiciones de explotación infantil; hoy un padre está diciendo “no sé más qué hacer” y muchos chicos quizá se sientan solos. Entonces, mientras los censamos, mientras analizamos los cambios actuales para ver si al fin entendemos algo, mientras desarrollamos investigaciones sin dudas imprescindibles, pero que duran varios años y que requerirán luego de otros tantos para circular y tal vez impactar en lo que hacemos con los más chicos, **queda jugado el futuro de generaciones enteras, se les va la vida.** (Diker, 2009, p. 8)

Urgencias frente a las que valdría hacernos una nueva advertencia, una que nos prevenga de caer en posiciones heroicas y omnipotentes en las que el apuro aparece como excusa para no pensar ni dar posibilidad de pensar, dando paso a la acción directa, atendiendo a que:

La subjetividad heroica no necesita pensar qué hay que hacer... ya sabe. Y si el tiempo apremia, no hay tiempo para pensar: se necesita un héroe. Para la subjetividad heroica, los problemas se presentan de un modo tal que urge una resolución. Y, además, el héroe sabe cómo se debe resolver esa urgencia, monta su discurso en la

urgencia: no hay tiempo para pensar, hay que actuar ya –es preciso apagar el incendio–. La subjetividad heroica siempre tiene que llegar a tiempo. (Lewkowicz, de la Aldea, 1999, p. 4)

Se trata de un aspecto de gran complejidad que atraviesa las situaciones que proponemos pensar y que es inherente al trabajo en las instituciones. Apremios frente a los que muchas veces resulta difícil sustraerse, aunque en ocasiones, hay corrimientos que intentan dar lugar a otras cosas, a otro tiempo, tal como relata una de las personas entrevistadas:

Antes se ha trabajado mucho con la urgencia y el “quedar bien”, entonces ahora... con mucho trabajo en equipo, mucho [trabajo de] la psicóloga... por ahí entonces a ver, [nombre del directivo] ponele: “no es urgente, nadie se está muriendo, no trabajemos sobre la urgencia, esta semana no podemos, vos mirá la agenda, no vamos a hacer algo apuradas, pero sí ya vamos a planificar para la semana que viene”. (...)

Esto venimos luchando hace unos años, que se trate de respetar; por supuesto que, sí irrumpe un caso de violencia, abuso, un desborde... pero no es urgencia sólo que nos llame desesperada la escuela. (Entrevista número 2)

Resulta importante pensar, ¿Qué le urge a una escuela? ¿Qué la des-espera y torna tan difícil *hacer tiempo*, esperar? En muchos casos, situaciones problema como las que estamos analizando. A veces parece no poder esperar la escuela *común* que convoca de forma urgente a la escuela *especial*. Y otras, la que no puede esperar para responder es la escuela especial. Entre ellas nos parece encontrar una tensión que se condensa en el nudo problemático que estamos abordando: tiempo social, tiempo subjetivo. El tiempo del calendario, el escolar, ciclado, homogéneo, que sitúa la vara y en ciertas situaciones lleva a decir “algo tiene que

tener”. Y aquel otro, al que ya referimos también, enlazado a una historia singular, regido por otras reglas que difieren de las establecidas por Newton.

Pero también cabe pensar la urgencia y las urgencias en relación a los avatares subjetivos⁷⁰ de cada niña o cada niño:

Es la urgencia de un niño en crecimiento que nos convoca y frente a esto el tiempo es fundamental. **Hay una urgencia dada por el sufrimiento de un niño que nos impone trabajar del mejor modo para paliar ese dolor.** (Janin, 2003, p. 37)

En relación a ello, Korinfeld entiende que existen dos vías para pensar las urgencias subjetivas. Una de ellas, vinculada a la categoría de *malestar en la cultura* construida por Freud, aquella que nos permite “dar cuenta de las renunciaciones pulsionales que posibilitan el lazo social” (Korinfeld, 2019, p.5), y a la categoría de *malestar sobrante*, acuñada por Silvia Bleichmar. Un malestar, como es posible evidenciar a continuación:

Efecto de la intensa transformación histórica -que es posible situar en las últimas décadas del siglo veinte – que deja a cada sujeto sin un proyecto trascendente – individual, común- que posibilite imaginar modos de disminución del malestar reinante. Perplejidad que se expresa en una disociación entre las transformaciones sociales generacionales- las nuevas subjetividades- y las propuestas y políticas institucionales. (Korinfeld, 2019, p. 5)

Un tipo de urgencia que habla de un tiempo de perplejidades e incertidumbres ante los cuales “no estamos preparados” (frase ya referenciada en el segundo apartado de este trabajo), dice el autor; y tampoco podríamos (sería imposible dada la infinitud e imprevisibilidad de posibles escenarios) estarlo.

⁷⁰ Las categorías de padecimiento o sufrimiento psíquico, así como la de urgencia subjetiva o situación problema buscan tomar distancia de la posición que refiere a “enfermedades mentales” desde la lógica psicopatológica. Esta otra mirada busca dar lugar a las diversas maneras en que el dolor forma parte de los procesos vitales y puede tramitarse, para que aquellas dificultades no se coagulen ni cristalicen. Retomando también la noción de Maud Mannoni que refería a sujetos *en situación de dificultad*.

La segunda vía para pensar las urgencias subjetivas que señala Korinfeld (2019), es la de las situaciones específicas que pueden atravesar algunos sujetos en momentos *singularísimos*. Situaciones en las que es importante, dar y darse tiempo para pensar, atentos a que el malestar de un niño o niña siempre convoca e implica a muchos otros, aquellas que llaman a alojar el sufrimiento de otro, a acompañarlo. En tal sentido, el autor marca que la medicina distingue urgencia de *emergencia*. En la primera, no habría riesgo peligro inmediato para la vida y salud del sujeto, mientras que, en la segunda, la amenaza es mayor. Sin embargo, en las prácticas de salud mental, tal distinción nunca es clara o sencilla, todo lo contrario.

Apoyados en lo anterior, vemos como hay *gente urgente* que camina requeteapurada, niños que no tienen tiempo porque *se les va la vida* y otros en situación de *urgencia subjetiva*. Y las prácticas se tejen allí, surfeando entre los pliegues y diferentes sentidos puestos a jugar en las escenas en las que intervenimos. Si continuamos la zamba de Canticuénticos, ¿con qué reloj ir al encuentro, entonces? Las intervenciones demandan encontrar un ritmo que pueda poner en tensión o en diálogo el tiempo como categoría que ordena las prácticas escolares y muchas veces las rigidiza, junto con los tiempos de las infancias y las urgencias que allí pueden emerger, poniendo un coto tanto a los apuros heroicos como a los administrativos y burocráticos, como señala una de las personas entrevistadas:

*Muchos son niños que tienen **tiempos distintos**. Tempranamente se los ubica en un diagnóstico y a la larga terminan actuando el guión que los demás les escribimos, por eso también por ahí, **no somos partidarios de apurarnos, sacar conclusiones, de medirlo todo, porque si uno mide encuentra, si uno busca y busca, encuentra.***

(Entrevista número 3)

5.2.c. El “último tiempo” y la “nueva demanda”

Como ya mencionamos, hay autores (Korinfeld, 2019; Janin, 2003) que refieren a la existencia de *urgencias subjetivas*. Lo que da cuenta de un sujeto *en situación de dificultad*, siguiendo la expresión que utiliza Mannoni a lo largo de toda su obra. Sin embargo, desde otras perspectivas, muchas de estas situaciones son encuadradas en diagnósticos que responden al Orden médico y su discurso hegemónico, sobre el que profundizamos en apartados anteriores. En relación con ello, muchas de las personas entrevistadas señalan que, en el *último tiempo*, cuando las escuelas de nivel solicitan la intervención de las escuelas especiales porque “algo tiene que tener”, como en la situación problema que estamos analizando, hay una categoría diagnóstica que se reitera significativamente en comparación a cualquier otra: autismo. Una de las personas entrevistadas refiere a lo mismo caracterizándola como “*la nueva demanda*”, frente a la cual manifiesta “*estamos azoradas*” (entrevista número 2) y agrega:

Son niños que en los informes dicen que tienen autismo, así dicen, directamente, no características de... ¡Que tienen autismo! Ya vienen con el diagnóstico, vienen con el certificado de discapacidad, y te diría que este año [2022] en el 90%, no coincidíamos con ese diagnóstico. Niños que en post pandemia han pasado situaciones complejas como la vida misma. Ni siquiera coincidimos, ni siquiera vemos... a veces ni siquiera características. (Entrevista número 2)

Otra de las personas sitúa el crecimiento de este tipo de demanda, un poco antes y narra:

Nos ha pasado algo que hace aproximadamente dos años, desde un año antes de la pandemia hasta ahora, que estamos recibiendo muchos niños con diagnósticos de

espectro autista. Son entonces menores, muchos que tienen desde tres, cuatro años.

(Entrevista número 3)

Dicha persona lo vincula con la Resolución del consejo federal N°311/16, que refiere a la acreditación, titulación y certificación de alumnos con discapacidad, y en la cual, dentro del Anexo III, se hace específica referencia al Trastorno del Espectro Autista, además de mencionar discapacidad motriz, auditiva, visual e intelectual. La misma persona expresa, acerca de dicha normativa:

Es bastante ambigua, porque es como que va haciendo una descripción de cada cuadro y está: discapacidad intelectual de este tipo, sensorial, que se yo, y Trastorno del Espectro Autista, y no dice en ningún lado de la ley o la norma esta, que tiene que estar asociado a una discapacidad intelectual, por otra parte. (Entrevista número 3)

Es decir, esto daría pie a que niñas y niños con dificultades en la comunicación y socialización (aspectos destacados para alcanzar el controvertido diagnóstico de trastorno del espectro autista) sean incluidos en proyectos de integración, como sucede en situaciones de discapacidad, sin que lo mismo conlleve necesariamente dificultades para acceder a los aprendizajes escolares.

Por otra parte, dicha persona señala que luego de una baja percibida durante unos años en la demanda de escuelas comunes hacia especiales, la misma se ha acrecentado en el *tiempo post pandemia*:

*Hubo épocas en que, por cualquier razón, mandaban a la escuela especial a evaluar, entonces era muchísima la demanda, después mermó, ahora **post pandemia** estamos **re sospechando de cualquier razón por la que un niño no aprende, parece ser que pueda tener una discapacidad intelectual o un trastorno del espectro autista, también ahora.** (Entrevista número 3)*

De modo muy similar, otras tres personas plantean:

Entrevista número 1: *Está mucho el tema del autismo en este momento*⁷¹. *El que no comprende bien la información que vos le brindas, o la consigna que vos le brindas, necesita otro tipo de estrategia. Pero como no conecta, y no te presta atención, y deambula, y está como desconectado de lo que sucede alrededor, está con la etiquetita de “autismo”.*

Entrevista número 4: *Lo que nosotros vimos en este último tiempo como algo para destacar es que recibimos muchos niños de inicial con trastorno del espectro autista, impresionante (...) Nos llama la atención porque es cada vez más lo que vamos viendo. Por año va aumentando...y otra cosa, tenemos...estos chicos que vemos tienen indicadores de Trastorno del Espectro Autista, que tienen una inteligencia normal y algunos que se nota que tienen un retraso también, que viste que supuestamente no tienen retraso... pero algunos sí.*

Entrevista número 5: *Ahora nos habían pedido para un nenito de cuatro años, sala de cuatro de la [número de la escuela]. Te voy a contar qué pasó. El nene no tiene lenguaje, digamos y qué pasa... al no poder comunicarse con palabras los chicos tienen reacciones disruptivas, golpean viste, pero tiene que ver con el tema de la comunicación. Gracias a Dios, no aletea, porque capaz si aletea lo mandan a hacer [se ríe] el examen de..., porque viste que esos signos son tan característicos que enseguida piensan que es TEA.*

En un trabajo de investigación anterior, a la que ya hicimos alusión, titulado Educación y salud, intersecciones en políticas públicas (Sanchez, 2015), dentro del apartado *La (renovada) modalidad de tratamiento de las infancias y las diferencias*, que refiere al creciente fenómeno de patologización y medicalización de niñas y niños, abordamos *Del espectro y sus sombras, o lo que se ensombrece*. Lo que ahora aparece como elemento

⁷¹ Trastorno Específico del Lenguaje (TEL).

novedoso es la referencia a la pandemia, marcando un corte en el tiempo, generando *otros tiempos*, en los que las dentro de las dificultades por las que las escuelas de nivel solicitan intervención de la escuela especial toma especial preponderancia el diagnóstico de autismo asociado fuertemente a desafíos para la comunicación y socialización, pero no necesariamente a los aprendizajes.

5.2.d. El tiempo de la pandemia

Referir a *al tiempo de la pandemia*⁷², requiere, como marca Graciela Frigerio (2021), de gran prudencia y mesura. La misma señala que al pensar la *vida covidiana* y después, debemos considerar que la impresión de la huella (de lo sucedido) es en tiempo diferido, extra temporal y territorialmente, por lo que es imposible saber o anticipar cuándo y de qué modo han de presentarse los efectos de la experiencia atravesada y cómo vamos a dar lugar a la elaboración colectiva de la misma⁷³. Frente a ello, lo que se puede sin dudas señalar es que tal fenómeno produjo una afectación de los lazos sociales y una conmoción en el universo de relaciones entre grandes y chicos, como señala Frigerio (2021b):

A las angustias propias a cualquier existencia, el covid agregó con desparpajo, angustias nuevas. Miedos recientes andan sumándose a los miedos de siempre, condicionando y reconfigurando las relaciones. Los potenciales y límites de las organizaciones, las fragilidades de instituciones y los efectos subjetivos en la comunidad, los grupos y sujetos contribuyen a crear un escenario tenso, de complejidad densa. (p. 11)

⁷² La declaración acerca del fin de la emergencia de salud pública de emergencia internacional por la COVID-19 fue realizada por la Organización Mundial de la Salud el 5 de mayo del año 2023.

⁷³ Asistimos a un acontecimiento de gran complejidad y proximidad temporal para atrevernos a indagar sobre lo mismo. Sin embargo, es imposible hacer caso omiso ya que, como señalamos en el diario de este viaje, enmarcó en gran parte nuestro proceso de escritura, de formación, y fue traído por las personas entrevistadas de forma espontánea e insistente.

Otro aspecto a valorar que Graciela Frigerio (2021b) destaca, es que la pandemia debe ser considerada como una situación de emergencia, no como desastre o catástrofe, porque hubo formas de hacerle frente, a diferencia de lo que ocurre en los otros escenarios.

Entre dichos modos de accionar ante lo emergente, podemos situar el distanciamiento social preventivo y obligatorio (DISPO) que derivó, entre otras cosas, en una virtualización del sistema educativo sin precedentes. Frigerio, refiere a lo mismo como *guardar casa*, a diferencia el tradicional *guardar cama* que se recomendaba en situaciones de salud que así lo requerían, conllevando cierto reposo o suspensión de actividades y movimiento para quien se encontraba enfermo.

En contraste con lo anterior, Dussel, Ferrante y Pulfer (2020, p. 12) optan por hacer alusión a la pandemia como una catástrofe:

Entendida como un «fenómeno perfectamente visible, una discontinuidad observable, un “hecho patente”» (Thom, 1976), distinto a otro proceso con el que estamos acostumbramos a convivir, como es la crisis, que «puede estar latente o disimulada» (ibíd.). El lazo entre una y otra parece claro: la crisis precede, provoca o anuncia la catástrofe. No es lo que sucedió en nuestro presente. La catástrofe nos abrazó sin «aviso de incendio» (Lowy, 2003).

Asimismo, otros autores refieren a su carácter de extraordinario (Baquero, 2020; Terigi, 2020), como un tiempo de excepción (Redondo, 2020) y un fenómeno que pone las temporalidades en revisión (Southwell, 2020). En este sentido, Pedro Núñez (2020, p. 176) señala que:

La cuarentena -o, dicho más formalmente, el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO)- trastrocó las temporalidades de cada una y cada uno de nosotros. Los tiempos se superponen, se desdibujan las diferencias entre días hábiles y fines de semana o feriados, se confunden los horarios. Trabajo, cuidado, limpieza, pedidos

online, abastecimiento de alimentos y cuestiones esenciales son tareas que se suceden de manera circular.

Por otra parte, el uso de barbijos y máscaras de los más diversos tipos, propio del período más agudo del proceso, sumado a las interacciones mediadas en gran parte por las pantallas, en sus diversos dispositivos (celular, computadora), el enmascaramiento y la pixelación, generó una *restricción de la rostreidad*, señala Frigerio (2020), lo que condujo a perder la posibilidad de codificación propia del encuentro con otros. Asimismo, la autora marca que distancia social existió siempre (lo que se leía como existencia de diferentes clases sociales), por lo que la distancia *covidiana* no sería una de las irrupciones inéditas producidas en *este tiempo*. Sólo que la pandemia la profundizó y, para algunos, la tornó visible. Pero en términos más amplios, se puede establecer que la limitación de los contactos, la reconfiguración de los modos de estar con otros, la preponderancia de la escena familiar, como elementos a destacar, son factores que despliegan otras formas identitarias sobre las que aún no tenemos idea y construcciones subjetivas sobre las que no podemos saber ahora (Frigerio, 2020). De esto modo, el tiempo de la pandemia imprimiría huellas, no sólo en el tiempo social sino quizás también, en los subjetivos.

Seguidamente y en forma consecuente al aislamiento, asistimos a la migración del sistema educativo desde el formato presencial a uno de modo remoto (Dussel y Pulfer, 2020, p. 13) lo que podemos ubicar como una medida alternativa a la presencialidad en el marco de las políticas de prevención y cuidado (Tenti Fanfani, 2020). Esto no sólo implicó reorganizar los soportes técnicos para la enseñanza, sino que, en algunos casos, fue una toma de posición contra el desistimiento (Frigerio, 2020) ya que, como señala Brailovsky (2020, p. 150), “para muchas y muchos que estaban en el borde de la escolaridad, esta pandemia está representando el empujón que puede tirarlos por la borda”. Respecto a ello, Flavia Terigi (2020) reconstruye la etapa inicial del proceso del siguiente modo:

En Argentina, una semana antes del aislamiento (DECNU-2020-297-APN-PTE), el Ministerio de Educación, con acuerdo del Consejo Federal de Educación, determinó la suspensión de las clases presenciales en todo el territorio nacional (RESOL-2020-108-APN-ME). Otros países tomaron la misma decisión, con distintos ritmos, lo que ha tenido como efecto inmediato que, según la UNESCO, 1.300 millones de escolares y estudiantes universitarios no tienen clases. Es una escala de la inasistencia escolar que nunca antes había sucedido; es un suceso extraordinario, en el que **no concurrir a la escuela (a esa institución que tiene como una de sus funciones el cuidado de lxs humanxs más jóvenes) pasó a integrar las políticas de cuidado.** (párr. 2)

Por otra parte, Terigi (2020) aclara que este proceso forzado y paliativo de “educación en la virtualidad”, “educación remota” o “educación a distancia” (reconociendo que no son sinónimos y poseen diferentes alcances en el lenguaje especializado) de ningún modo fue concebido al modo de “homeschooling” o “escolarización en el hogar”, porque, como ya se explicitó, esta no fue una opción o elección para las familias sino que fueron propuestas dirigidas por la escuela, pero concretadas en el hogar con las posibilidades de acompañamiento que cada entorno pudo ofrecer y con el singular acceso a soportes tecnológicos de cada caso.

Pasada la etapa más crítica, a fines del año 2020 y con mayor claridad en el 2021, se inició el lento y progresivo retorno a las aulas, en etapas, por grupos⁷⁴, con horarios diferenciados y medidas de prevención y distanciamiento al interior de las escuelas. De los otros modos de hacer escuela que nos supimos dar en ese/este tiempo, se abren innumerables preguntas, entre ellas, qué de ello queda, puede permanecer, querríamos que no se borre o que se habilite a partir de ello, temiendo que el dispositivo escolar se haya reinstalado inmovible después de tamaña experiencia y, por qué no, oportunidad de inventar otras

⁷⁴ Se denominaba *burbujas* a aquellos subgrupos de estudiantes que se reencontraban y mantenían interacción presencial, aunque sosteniendo medidas de cuidado y distanciamiento relativo.

cosas. No es objeto de este trabajo continuar dichas indagaciones, aunque nos (pre)ocupa, quizás de modo más tangencial, advertidos que el deseo de escuela no es equivalente a desear un nuevo formato de escuela (Frigerio, 2020).

En las entrevistas realizadas en el marco de esta investigación, aparece la marca de la pandemia señalando una disrupción. Resta pensar ahora cómo lo mismo se juega en las situaciones problema que construimos y qué margen de visibilidad contemplamos para que la pandemia, sus condiciones y efectos, no queden velados tras “*algo tiene que tener*”, como mote de un sujeto aislado, permitiéndonos contextualizar e historizar lo que atraviesa las subjetividades y nuestras prácticas actuales, recordando la inédita y profunda afectación que el brote mundial de covid-19 conlleva desde inicios del año 2020 en adelante.

5.2.e. “Al momento necesita de un otro”

Decíamos que las escuelas muchas veces se encuentran ante situaciones complejas como la que estamos abordando, donde parece haber prisa por explicar lo que pasa, ya que “*algo tiene que tener*”. Situaciones como ésta, que desafían el límite entre los casos no comprendidos y los comprendidos para proyectos de integración; que ponen en jaque la posibilidad de comprensión que pretenden alcanzar las escuelas; que señalan la convivencia y también las disputas entre el tiempo social y el tiempo subjetivo. En relación a ellas, desde los equipos interdisciplinarios de las escuelas especiales a veces se propone *un tiempo* que permitiría diferentes intentos antes de decidir el ingreso (o no) a un proyecto de integración: ofrecen *apoyar, asesorar, orientar, monitorear...* Figuras que habilitan un (entre)tiempo; tiempo *dado*, allí producido, creado, ¿inventado?, por momentos casi robado a la lógica de los tiempos que *corren (sino vuelan)*, los epocales y los de la burocratización de la administración escolar. Un *entre para poder contar*, hablar, conversar sobre las situaciones

problema; y así también, *saber que se puede contar con otro* que oficiaría de interlocutor, tal como aparece en diferentes entrevistas:

*En algunos casos también hacíamos que venga la escuela o íbamos nosotros a asesorar casos cuando ya es demasiado o que vemos que realmente tienen o tenían estas dificultades que quizás no era para tanto, como para que entren en un proyecto de inclusión, pero necesitan un asesoramiento. Entonces se iba y se asesoraba cada caso, pero directamente, porque a veces cuando vos das la charla [general] veíamos que ellos no quieren escuchar mucho lo que vos le decís, **ellos quieren contarte el caso.** (Entrevista Número 7)*

Aparece así la necesidad de hablar sobre casos singulares, que no tienen proyectos de integración ya que no presentan discapacidad. Pero la escuela de nivel solicita la intervención: “*Ahí me acorde, un caso de un niño que vimos. Él no está ni en integración, está en asesoramiento, pero más que nada para que la escuela, ante la duda, consulte*” (Entrevista Número 1).

Así, aun reconociendo que el estudiante no tiene discapacidad, lo que normativamente circunscribe el marco de acción de la modalidad de educación especial, *entre escuelas* se construye un espacio-tiempo que pone en pausa algunos aspectos (la decisión del ingreso, por ejemplo) y habilita la posibilidad de que surja una tercera cosa. Es decir, donde antes era - dicotómicamente- ingreso si o ingreso no, se vuelve *disponible* otra vía:

*Tenemos la disponibilidad de que, si tenemos que asesorar [como equipo interdisciplinario], **asesoramos incluso cuando no corresponde** porque a veces tenemos alguno que vemos que no va a ingresar al proyecto de inclusión, nosotros también hacemos como un asesoramiento. (Entrevista número 7)*

Las personas entrevistadas expresan que “no corresponde” porque, más allá de que los diferentes procesos de apoyo, asesoramiento, orientación o monitoreo que

operan en el *entre (educación 'común' y educación especial)*, están establecidos normativamente dentro del sistema, son siempre referidos a personas con discapacidad. Desde esta perspectiva, son una posibilidad luego de haberse iniciado el proyecto de integración, no antes, no ante la duda. Concretamente, las figuras de apoyo antes mencionadas comenzaron a definirse e implementarse, especialmente, a partir de la sanción de la Ley de Educación N° 26206/06 y la publicación del documento Educación Especial, Orientaciones 1, del Ministerio de Educación de la Nación, en un contexto que comienza a hacer foco en los entornos como habilitadores o no de la plena participación de las personas con discapacidad, en orden a eliminar las posibles barreras allí detectadas, en congruencia con un modelo social para abordar la temática, en detrimento del llamado modelo médico que lo precedió. A partir de ello, la definición misma de la educación especial se asoció a la idea de apoyo: “La Educación Especial se concibe como un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo educativo, especializados y complementarios, orientados a la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para quienes presenten discapacidades” (Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p. 14).

En realidad, el documento antes citado refiere que la trayectoria educativa de (todos) los estudiantes, requiere **configuraciones de apoyo** en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo. Lo que especifica es que las mismas, en caso de personas con discapacidad, serán brindadas desde la educación especial, precisándolo del siguiente modo:

Denominamos apoyos a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria. Estos apoyos procuran diseñar, orientar, contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y

potencialidades del Sistema, las instituciones y los equipos. (Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p. 32)

Es decir, la escuela común podría contar con apoyos para todos los alumnos, pero sólo si ellos presentan discapacidad los mismos serían brindados por escuelas de la modalidad de educación especial. Sin embargo, la situación problema y las entrevistas llevan a pensar que la red de apoyos más fuerte y constituida es entre *escuela común* y *escuela especial*, excediendo el condicional (sólo si...) arriba explicitado. Porque muchas veces la docente integradora “ya está ahí” (en función de acompañar algún proyecto específico), según aparece en las entrevistas. Tanto con ella, como también podría ser con el equipo interdisciplinario, ya que con ellos la escuela de nivel posee experiencia de trabajo conjunta, próxima, habitual. Por ello, ante una dificultad, el vínculo, la demanda, la solicitud se instala *entre ellas*, impliquen o no a personas con discapacidad, y más difícilmente con otras instituciones o actores sociales:

*[Ante dificultades de aprendizaje] Si, nos consultan. Por lo general, más que nada, a la docente integradora, por alguna actividad, y en alguna temática o en algún contenido. En otros casos, tenemos al chico [en proceso de evaluación], **no va a ingresar al proyecto de integración**, va a estar con este asesoramiento, va a estar más presente la docente integradora; **es cuando tenemos dudas**, bueno, que haga un par de adecuaciones, vemos cómo va a avanzando.* (Entrevista número 1)

Por otra parte, en Orientaciones 1 (Ministerio de Educación de la Nación, 2011) se aclara que un recurso en sí mismo no constituye un apoyo, sino que requiere ser “activado” por una persona o grupo, siguiendo una intencionalidad o propósito educativo y que **estos apoyos se materializan a través de configuraciones prácticas: atención, asesoramiento y orientación, capacitación, provisión de recursos, cooperación y colaboración, seguimiento e investigación**. Se trata de *configuraciones* que refieren a *prácticas* que para

algunos podrían resultar inherentes al trabajo educativo e institucional. ¿Cómo ejercer nuestros oficios sin *atender* a lo que otros y otras requieren, necesitan, demandan?, ¿de qué manera hacer lo que hacemos sin *ofrecer recursos*, sin *cooperar*, sin *colaborar* en una tarea común?, ¿sería posible sostener nuestro trabajo cotidiano sin *investigar*, sin preguntarnos por lo que (nos)sucede?

En el marco de la normativa, como ya mencionamos, el asesoramiento y la orientación revisten una especificidad y son caracterizados del siguiente modo:

Informa lo que se puede y lo que se debe hacer. Su carácter es preventivo. Se parte de un enfoque institucional, de las concepciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, de las prácticas educativas y de los modelos de gestión y organización. Favorece la eficacia de las reuniones, la corresponsabilidad de los implicados en el cumplimiento de los acuerdos, el seguimiento de las acciones y su puntual y correcta evaluación y revisión. Facilita la creación de redes de comunicación en la comunidad educativa. (Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p. 33)

Sin embargo, en las entrevistas el asesoramiento aparece ante la situación de *duda*, cuando los equipos necesitan *más tiempo* antes de definir el proyecto de integración con su consabida asociación a la categoría de discapacidad o aun cuando reconocen que decididamente están ante una persona sin discapacidad. Las personas entrevistadas refieren a asesoramiento y monitoreo, especialmente, marcando que “*un asesoramiento, una configuración real de apoyo tiene que ser algo pautado, a término, con cierta fecha y con ciertos tiempos. Un monitoreo es algo más abierto, o dar intervención a otros*” (entrevista número 4). Una configuración de apoyo que se propone cuando “*la escuela sola no puede*” (expresión explorada en el marco de situación problema número uno) y cuando se decide “*vamos a darle tiempo*” (dimensión que exploraremos en el marco de esta misma situación

problema, en el apartado inmediatamente posterior). Intervenciones que inicialmente abordan la situación vinculada a un estudiante pero que muchas veces generan efectos a nivel grupal:

*Viste que está la maestra integradora generalmente ahí en la escuela y a veces tiene el alumno incluido, pero asesora también respecto de los otros que tienen algún problema, siempre le preguntan, y ellas cuentan que **trabajan con ese chico, pero en realidad trabajan con todo el salón.** (Entrevista número 7)*

Expresado en términos similares por otra persona entrevistada:

*Ella [la docente integradora] fue con eso [un proyecto sobre alfabetización] y la estaba ayudando ahora a hacer este taller, porque **hay tres chicos que están en asesoramiento, pero vio que hay otros chicos que no leen, no escriben, están en sexto grado, bueno “¿qué te parece?” [le dijo] y esta escuela se prendió y está por empezar a hacer un proyecto de alfabetización para todos.** (entrevista número 2)*

En dicho sentido puede aparecer una situación paradójica. La escuela especial asesora, acompaña, pero dice no acompañar... u opta por *no figurar* ya que entiende que un apoyo ofrecido por la modalidad no es inocuo:

*Cuando se complica mucho, o cuando estamos muy en duda, porque a veces hay situaciones que entramos en duda porque por ejemplo, no tienen discapacidad intelectual pero tienen muchas dificultades en su estructura psíquica, ¿sí?, pero no tiene discapacidad intelectual, entonces decimos **“al momento necesita de un otro”**, como un yo auxiliar que acompañe este proceso, y es ahí también donde capaz lo anotamos en el sistema, eso por ahí me pierde un poco la parte administrativa, pero no hay firma de libreta, no figura que la escuela especial está acompañando y se le explica y se pone en las conclusiones: “no será acompañado mediante una docente de apoyo a la inclusión de la escuela especial. Una hora, una vez a la semana, durante un tiempo el equipo hará reuniones cada tres meses, pero la niñita fulana de*

tal no tendrá firma de libreta de la escuela especial”, es como que un monitoreo...

(Entrevista Número 2)

La escuela dice “no será acompañado”, pero sin dudas, dedican mucho tiempo de reuniones, tiempo de pensar juntos, a *no-acompañar*. Un tiempo (que a veces se extiende por el plazo de uno o dos años). De este modo, el interrogante que se desliza es de quién es “la necesidad de otro”. Qué otro se ofrece y para quién **¿A quién (no) se acompaña?, ¿a quién sí?, ¿es la escuela especial la que ofrece un otro, un apoyo, para el estudiante, para el pequeño en cuestión?, ¿o es la oferta, el apoyo, es en realidad entre grandes?** Por ahora las dejamos abiertas y retomaremos estas preguntas en las discusiones finales.

Asimismo, la propuesta de asesoramiento puede ser una forma de retirada gradual de los apoyos para estudiantes que estaban transitando su escolaridad en el marco de proyectos de integración cuando los equipos consideran que lo mismo no estaría justificado, o que pasaría a ser un caso no comprendido ya que el estudiante no presenta discapacidad, aún persistiendo dificultades en el aprendizaje:

Hay otro nene a la mañana que está en asesoramiento desde el año pasado... bueno ahora no recuerdo, pero que ella lo ve bien, que sus dificultades están en la parte de lógico matemáticas, así que, es muy probable que ya a fin de año, hagamos un cierre y sigan para adecuaciones lógico matemática, quedamos a consulta, pero ya no va a estar más interviniendo la escuela con la integradora. (Entrevista Número 1)

La autoridad ministerial, en el marco de la entrevista, relata que del total de solicitudes de intervención que reciben de parte de las escuelas de nivel, se decide trabajar en modalidad de asesoramiento en aproximadamente un 40% de dichos casos (en un 10 o 20% se inician proyectos de integración y en los restantes, sólo devolución del proceso realizado). Asimismo, otra profesional entrevistada como integrante de un equipo interdisciplinario, expresó: “[Este año] Hubo quince [solicitudes de evaluación], de las cuales ya trabajamos

con diez, once... de las cuales, solo uno [alumno] ingresó en un monitoreo, otro en asesoramiento y el resto no ingresó” (Entrevista Número 2). Y explica que el inicio de un proceso de asesoramiento no implica doble matriculación (en escuela común y especial), como sí sucede en las situaciones de integración. Por lo tanto, este trabajo no queda registrado en el sistema administrativo, aunque desde la regional educativa consideran que debería ser visualizado. En tal sentido, la autoridad ministerial consultada comenta que:

*Ahora se va a pedir que se agregue a SIGAE⁷⁵. Como una sección de asesoramiento. (...) Creemos que ese trabajo se tiene que ver en algún lugar. Porque o si no, fijate los pedidos de cargo. Los pedidos de cargo se basan todos en un número. Pero **no podemos ingresar cualquier niño a la educación especial. Pero tenemos muchos chiquitos con asesoramiento. O que le contamos la escuela común no tiene discapacidad intelectual, pero lo vamos a acompañar igual...** y entonces te dicen “pero si tiene 50 alumnos”. Son escuelas chiquitas, pero para esas escuelas es mucho. [Desde las escuelas] Me dicen “nos estamos enloqueciendo, no nos dan los tiempos”. Habría que encontrar que eso se visualice.*

A ese 40 % si nosotros le decimos que no... seguro hay una maestra de apoyo que va a ir por la obra social digamos. Y ahí aparece esa presión por este recurso humano.

Lo cierto es que, de múltiples formas, sin atender a diagnósticos de discapacidad, en el borde de lo que la normativa señala, como una acción invisible para el “sistema” porque “la escuela sola no puede”, entre las así llamadas educación común y educación especial, lo que parece importar es que haya un otro, a modo de una presencia, un apoyo, un sostén. Configuraciones que no parecen aludir a otra cosa que, a dispositivos de palabra, una oferta de tiempo (y, a la vez, contra EL tiempo) para conversar y pensar

⁷⁵ SIGAE Web es un sistema informático integrado, provisto por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, disponible en Internet y desarrollado para ser empleado en la gestión administrativa de establecimientos educativos.

entre varios, para (entre)ver -idear, hipotetizar, imaginar- acerca de las situaciones problema que nos convocan, casi a modo de una apuesta. De este modo, se martillea –al decir de Deligny- el tiempo social para *hacer aparecer* en lo intermedio *otros tiempos*, unos que sepan alojar, que sean más amables y comprensivos respecto a los tiempos subjetivos. En referencia a lo mismo, Korinfeld (2020) señala que la complejidad de determinadas situaciones demanda la construcción de respuestas provisorias “no para ‘hacer tiempo’ sino para producirlo, para dar el tiempo donde siempre está en falta” (Korinfeld, 2020, p. 111). Veamos con más detalle que implicaría *dar tiempo*.

5.2.f. “Vamos a darle tiempo”

Quiero tiempo, pero tiempo no apurado
Tiempo de jugar que es el mejor
Por favor, me lo da suelto y no enjaulado
Adentro de un despertador.

Walsh, M. E. (1966). Marcha de Osías. En *El país de no me acuerdo* [canción]

Retomando el apartado anterior, decíamos que cuando los equipos interdisciplinarios de las escuelas especiales se encuentran en situaciones complejas como la que estamos abordando, donde parece haber prisa por explicar lo que pasa, ya que “*algo tiene que tener*”, a veces, lo que éstos ofrecen bajo la figura de *apoyar, asesorar, orientar, monitorear...* no es ni más ni menos que tiempo. Un entre-tiempo(s) que frena la reacción, que corta con el automatismo del par que asocia evaluación-integración. Las personas entrevistadas se refieren a ello de diferentes maneras. Algunas de ellas dicen “*vamos a darle tiempo*”, una

expresión que, sin embargo, puede resultar extremadamente ambigua y difusa. Puede que, para unos, dar tiempo se relacione con los dispositivos o construcción de configuraciones como las ya mencionadas, o con la repitencia de un grado o año bajo el argumento de que así la niña o el niño tendría *más tiempo* para aprender lo que se espera de ella o él, que permanezca *más tiempo* allí donde está hasta ponerse a la altura de determinadas expectativas (situación que no es tan frecuente a partir de la normativa ministerial que indica el cuidado de trayectorias continuas y completas⁶). Otro sentido podría tener que ver con *dar tiempo de terapias* pensando en ello como una posibilidad o apertura que permita movimientos en el sujeto o consideramos que lo mismo llevaría a una rehabilitación o readaptación de las conductas entendidas como no satisfactorias (llegando al extremo de haber niñas y niños que hacen una suerte de doble escolaridad, entre el tiempo en la escuela más el tiempo de los tratamientos o asistencia a centros educativos terapéuticos). A veces, el dar tiempo aparece como respuesta a la duda –elemento que ya apareció en la primera situación problema –, ¿esperar hasta saber mejor?, ¿hasta despejar la incompreensión que sobrevuela la situación? Respecto a ello relataban las personas entrevistadas que, en ocasiones, lo mismo está estrechamente vinculado a esperar y/o acompañar procesos terapéuticos, escolares y familiares, una vez que la demanda se instala entre las así llamadas educación común y educación especial, entendiendo que en lo intermedio algo se está (con)moviendo (o esperando que así sea):

Este año [2022] fue estadístico, de doce casos dudábamos algunos y dijimos “vamos a darle tiempo”, sí había cosas, “sí necesita un tratamiento psicológico”, “sí necesita de algunos ajustes”, entonces capaz yo o la docente, depende, si hay alguna docente con disponibilidad va la docente, sino voy como psicopedagoga acompañando a una maestra, a una escuela y vamos viendo; no le decimos “no, no”, vamos viendo, vamos a darle tiempo, vamos a ver qué pasa, empezó recién un tratamiento, recién

*hablamos con los papás..., no [creemos] tampoco que un tratamiento va a hacer mágico, pero **hay cosas que se están moviendo en este sujeto, vamos a darle tiempo**, y sí vamos pautando encontrarnos cada dos meses, cada dos meses y medio...(Entrevista número 2).*

De modo muy similar, otra persona entrevistada se refería a que, frente a la duda de dar inicio o no a un proyecto de integración, se propone instancia de monitoreo:

***Porque se le da este tiempo**, no de que ya presente las dificultades y ya ingrese, se le da un tiempo, una observación. Se intenta ver si la familia puede hacer determinados tratamientos, acompañar a la docente en estrategias, en las dificultades. Pero entonces, se ve, porque a veces, esto se revierte en un tiempo, y no es necesario la integración, más en esos casos en que, ahí estamos, que no se tiene muy en claro, el diagnóstico, ¿no? (Entrevista número 6).*

Mientras que, en otras ocasiones, el (entre)tiempo -hecho de palabras, encuentros, lecturas- sucede antes incluso de llegar a transformarse en demanda hacia la educación especial, como relata la autoridad ministerial en entrevista:

[Da el nombre de una supervisora de nivel] me dice: ‘tengo todo esto, pero te doy uno solo. Porque [sobre] estos acá voy a hablar con la directora porque no puede ser’. [...] eran de una misma escuela, dos docentes diferentes, un alumno de primero y otro de cuarto. Decían exactamente lo mismo. (Entrevista número 4).

En tal sentido, Korinfeld (2020) señala que, especialmente en situaciones complejas, necesitamos tiempo, “eso que parece que nunca sobra, que siempre falta, y que sin embargo es un aspecto esencial para el trabajo con otros” (p. 111):

Ese tiempo que “ganamos” en la acción directa e inmediata demandada, exigida va en detrimento de los tiempos que aún en las urgencias es importante otorgarse y otorgar a los demás, un tiempo en el que sea posible pensar, un tiempo que es y no es

cronológico, cuando logramos desmarcarnos de su tiranía encontramos pliegues y modos de dar lugar a los tiempos y procesos subjetivos y colectivos, a los tiempos y procesos que requieren las intervenciones (Korinfeld, 2020, p.112).

Un tiempo que las organizaciones a veces recelan, retacean, mezquinan, pero, a la vez, un tiempo que permite que las niñas y niños no sólo tengan *tiempo por delante*, sino también, *futuro* (Bleichmar, 2005, p. 4). Que no sólo haya sobrevivencia o autoconservación sino también proyección. A ello aluden algunas de las personas entrevistadas del siguiente modo:

Los casos que más tiempo llevan, es decir, que más veces volvemos a citar, son los más confusos, porque no se puede redondear para arriba con una discapacidad, sería muy poco ético. Entonces, a veces las escuelas no entienden esos tiempos, y demandan, y preguntan... (Entrevista número 3)

Lo anterior, en consonancia con la autoridad ministerial, quien señala que “*lo que acordamos es que el proceso [de evaluación] tiene que ser en contexto y tiene que tomarse todo el tiempo que sea necesario para estar seguros de que ese niño o niña tenga discapacidad intelectual*” (Entrevista número 4).

Si ponemos en suspenso la posibilidad de alcanzar alguna vez la seguridad absoluta, nos parece importante recuperar aquí que respecto a *dar (el) tiempo*, Derrida alude (apoyado en la obra de Marcel Mauss, aunque con un planteo singular) en un texto homónimo, que el don⁷⁶-si lo hay, aclara- debe pasar inadvertido para quien da y quien recibe para poseer la

⁷⁶ Advertimos que la categoría de don reviste una gran complejidad e integra una larga tradición filosófica con referentes destacados, tales como Marcel Mauss. No es objetivo de este trabajo detenerse o profundizar en ello sino ofrecer las asociaciones a las que llegamos en relación con las situaciones problema que nos proponemos pensar. Asociación que es posible a partir de haber abordado un seminario sobre la temática en el marco del presente Doctorado.

Por otra parte, respecto al vínculo entre la obra de Derrida y Mauss, García Molina (2005) señala que entre ellos se establece un encuentro (o desencuentro) al modo de una “conversación que continúa en una escritura que deja sus huellas y se disemina en la voluntad de *darse cita*, de *dar la réplica* a quien habló y escribió antes que uno mismo” (p.1).

cualidad de ser tal, a diferencia de lo que ocurre en un intercambio. Es decir, no puede ser *pedido* como hace Osías en la canción de María Elena Walsh (“*quiero tiempo...*”) ni restituido. Lo caracteriza como no retornable, inintencional y sujeto al olvido absoluto, para que nadie quede prendado o ubicado como eterno deudor, al no poder retribuirlo.

Para que haya don, es preciso que el donatario (...) no reconozca el don como don. Si lo reconoce como don, si el don se le aparece como tal, si el presente le resulta presente como presente, este simple reconocimiento basta para anular el don ¿Por qué? Porque éste devuelve, en (el) lugar -digamos- de la misma cosa, un equivalente simbólico. Lo simbólico aquí, ni siquiera puede decirse que reconstruya el intercambio ni que anule el don con la deuda. (Derrida, 1995, p. 22)

Por otra parte:

Lo mismo sucede en lo que respecta al donador que, si da, «no debe verlo ni saberlo tampoco, pues de no ser así, empieza, de entrada, en cuanto tiene intención de dar, a dar por descontado un reconocimiento simbólico, a felicitarse, a aprobarse a sí mismo, a gratificarse, a congratularse, a restituirse simbólicamente el valor de lo que acaba de dar, de lo que cree haber dado, de lo que se prepara a dar» (Derrida, 1995, pp. 22-23).

Entonces, identificar el don lo destruye; para ser tal debe escapar a toda anticipación o cálculo posible. Y su no identificación implicaría la neutralización de todo intercambio y circulación, por lo que, de acuerdo con el autor, se transforma en *aneconómico* (Derrida, 1995), interrumpiendo la lógica de la economía: “No porque resulte ajeno al círculo, sino porque debe guardar con el círculo una relación de extrañeza, una relación sin relación de familiar extrañeza. Puede ser que sea en este sentido en el que el don es lo imposible” (Derrida, 1995, p. 17). Pero al mismo tiempo, lo imposible (lo aneconómico, el don) es condición de posibilidad de lo posible (la economía, lo dado), en la medida en que lo motoriza y funciona como apertura:

Porque, a fin de cuentas, el desbordamiento del círculo mediante el don –si lo hay– no conduce a una mera exterioridad inefable, trascendente y sin relación. Dicha exterioridad es la que pone en marcha el círculo, ella es la que da movimiento a la economía. Es ella la que (compro)mete en el círculo y la que le hace dar vueltas. Si es preciso rendir cuentas (a la ciencia, a la razón, a la filosofía, a la economía del sentido) de los efectos de círculo en los que se anula un don, dicho rendir-cuentas requiere que se tenga en cuenta lo que, no perteneciendo simplemente al círculo, (compro)mete en él y lo pone en movimiento. (Derrida, 1995, pp. 38-39)

Derrida reconoce dos situaciones:

Habría, por una parte, el don que da alguna cosa determinada (algo dado, un presente de cualquier tipo, cosa personal o im-personal, cosa «natural» o símbolo, cosa o signo, signo no discursivo o discursivo, etc.); y, por otra parte, el don que da no ya lo dado sino la condición de algo dado presente en general, un don que da, por consiguiente, el elemento de lo dado en general. Así es como, por ejemplo, **«dar (el) tiempo» no es dar un presente dado sino la condición de presencia de todo presente en general;** «dar a luz» [en francés: «donner le jour»] no da nada (ni siquiera la vida que se supone que da, digamos por comodidad, «metafóricamente») sino la condición de todo lo dado en general. Dar (el) tiempo, dar a luz, el día o la vida, es no dar nada, nada determinado, pese a que **es dar el dar de todo posible dar, pese a que es dar la condición de dar.** (Derrida, 1995, p. 59)

En el marco de la situación problema que estamos analizando, cuando las personas entrevistadas enuncian “vamos a darle tiempo”, generan un espaciamiento (un entre), asumen un cierto riesgo al arrojarse a lo imprevisible e incalculable, quizás, al menos en ciertas ocasiones, sin notar que ello inauguraría (potencialmente) un nuevo tiempo para el sujeto. Respecto a ello, señala García Molina (2005, p. 10):

Si el don remite a un deseo de dar, y de dar tiempo, es porque el deseo sólo se halla ahí donde no se puede saber, de ninguna manera, lo que nos espera. El deseo de dar está inscrito en el tiempo condicional, porque siempre está allí donde uno querría dar lo que no puede dar, bien porque no es un objeto, bien porque no lo tiene en posesión: la palabra, el amor, la vida, la muerte o el tiempo.

De este modo, retomando el nudo problemático que esbozamos en esta situación, respecto a la convivencia de tiempos, cuando las escuelas dicen “vamos a darle tiempo” hay un pleno reconocimiento del tiempo administrativo, del plazo en el calendario escolar sobre el cual se ofrecen diferentes apoyos; existe conciencia del tiempo social. Pero tal vez no siempre, cuando se da –si se da- hay advertencia respecto al *otro tiempo* que allí se cuele, una transformación posible, un proceso impredecible, un movimiento incalculable en el plano del tiempo subjetivo a partir de un pliegue en el tiempo social. Y probablemente, es mejor que así sea, sosteniendo la dimensión de lo imperceptible. Dando lo que, en un punto anterior, también nos fue donado, aquello que nosotros también recibimos y por ello, dando lo que en realidad nunca fue totalmente nuestro. Reivindicando un compromiso ético político, como condición de un mundo vivo y humano:

Reivindicamos el acontecimiento y la experiencia en un mundo donde lo impredecible del don parece no tener cabida porque las lógicas de la previsión, la seguridad, la prevención, el diagnóstico y el experimento controlado (incluso en educación), lo asemejan cada vez más al insostenible rigor de la muerte. (García Molina, 2005, p. 19)

Para dar cierre a este apartado, en el que abordamos la segunda situación problema, encontramos que la convivencia del tiempo social y el tiempo subjetivo en las escuelas toma a veces la textura de una disputa. Que frente a situaciones complejas como la que titulamos “algo tiene que tener” hay, por un lado, un impulso proveniente la lógica

imperante, la de la gente que anda *requeteapurada*⁷⁷, la del apuro, la eficacia y la eficiencia, que intenta encerrar qué es lo que un sujeto tiene bajo un diagnóstico (categoría que abordamos en el marco de la primera situación problema, asimismo), cristalizando allí dificultades que está atravesando, las que podríamos pensar como urgencias subjetivas, o dando entidad nosográfica a modos de estar en el mundo vinculados a condiciones de época y a *los tiempos que corren*. Por el otro lado, hay también un movimiento que, *entre la educación común y la educación especial*, intenta habilitar otros tiempos, (entre)tiempos, para hacer lugar a la escucha, a la conversación, al apoyo... porque alguien, por el momento, *necesita de un otro*. La pregunta que se desliza de ello es ¿quién necesita de otro? ¿son las niñas y los niños? ¿o son los adultos? Por otra parte, en esos casos muchas veces se enuncia “vamos a darle tiempo”, construyendo un hiato que posterga la decisión, apostando a que opere en medio alguna transformación. Aunque esta oferta, en su costado administrativo y normativo, no tenga resguardo ni visibilidad dentro del sistema.

En el Discusiones, retomaremos estas preguntas e hilos de reflexión, integrando el análisis de este nudo problemático a los dos restantes que proponemos en relación con las situaciones problema número uno y tres.

5.3. Tercera situación problema: “no les salió lucecita”

Las metáforas acerca de luces y sombras suelen ser evocadas para referirse a los aprendizajes de niñas y niños. “*Es una luz*” o, por el contrario, “*no les salió lucecita*” (aludiendo a la familia).

Cuando se solicita la intervención de la Escuela Especial, las referencias suelen estar plagadas de sombras. De las dificultades, de lo que niñas y niños no pueden, no les sale. A

⁷⁷ retomando la canción de Canticuénticos, citada en apartado anterior, a propósito de esta misma situación problema.

veces, de forma asociada, en tales situaciones se agrega: “*falta mucho*”, “*no viene nunca*”, “*hace rato que no la/lo vemos*”, “*está desaparecido/a*”.

Al leer los informes a través de los que se solicita intervención, a partir de los cuales *llega la demanda*, en la trayectoria escolar es muy frecuente encontrar que tal estudiante ha repetido uno o varios grados, porque no alcanzó... no llegó... no logró. O, “*aprende lento*”, “*avanza, pero muy de a poco*”, “*hace, ‘trabaja’, pero sólo en las materias que le gustan*”, “*requiere de mucha ayuda*”, “*hoy lo sabe, pero mañana ya se olvidó*”, “*es muy demandante*” (incluso cuando el grado -o plurigrado- no llega a la decena de estudiantes). Como contracara, destacan el comportamiento: se suele subrayar la *excelente conducta* (“*no molesta en clase*”) e, incluso, la prolijidad o la *belleza* de la letra y el cuaderno. La inicial del nombre y las afamadas vocales se dibujan y repasan todos y cada uno de los días, pintándolas, moldeándolas, recortándolas, uniendo puntos y líneas para llegar a una forma, pero “*cuando le pregunto, no sabe qué letra es*”. La fecha y el estado del tiempo se colocan como un infaltable ritual, aunque “*copia todo lo del pizarrón, pero no sabe qué dice ahí*”.

Así también, es frecuente que *se conozca* a la familia y que los hermanos mayores ya hayan pasado por la escuela o incluso la madre o el padre muchas veces fueron alumnos de la misma maestra. “*Me recuerda a...*”, “*es igual a tal otro*”, “*ya los conocemos*”, “*no me extraña que...*”, se escucha muchas veces en las escuelas.

5.3.a. "Sabemos que no es de la discapacidad..."

Hay nidos que están vacíos...

Será que no se dan cuenta

que hay pichones afuera

y están cerradas las puertas.

Canticuénticos (2015). Hornero, *¿Qué ves? En Algo que decirte* [canción]

“No les salió lucecita” condensa un sinnúmero de historias anónimas, en las cuales el contexto de origen y el desempeño escolar de muchos niños y niñas se entrelazan, se cruzan, y se enredan, entre (las así llamadas) educación común y educación especial. En referencia a esta situación y con el objetivo de profundizar en su análisis, tomaremos **la vinculación entre pobreza y fracaso escolar en las escuelas como nudo problemático, a partir del cual entrarán en diálogo la situación antes descrita, nuestras indagaciones teóricas y las entrevistas realizadas, siguiendo la modalidad que hemos desarrollado en las situaciones problema 1 y 2.**

Cuando abordamos “Algo tiene que tener” (situación problema 2), hemos referido al documento *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: Orientaciones 1*, el cual estipula los diferentes tipos de configuraciones prácticas de apoyo tales como asesoramiento, monitoreo, atención, evaluación, entre otros. En el marco del mismo, que busca sintetizar acuerdos alcanzados a nivel federal en el contexto del cambio de ley educativa y la anunciada transformación de modelo para pensar la discapacidad (desde el médico hacia el social), explicitan que, al abordar la matrícula propia de la modalidad, también: **“se hizo necesario incluir la categoría alumnos sin discapacidad, para evitar que se fueren las actuales definiciones sobre alumnos que actualmente asisten a la escuela especial o reciben apoyo de ella”** (Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p. 18), junto a las categorías de discapacidad visual, auditiva, motora pura o asociada con otras problemáticas, personas con más de una discapacidad, retardo mental y trastornos generalizados del desarrollo. Respecto a ello, expresan que “la categoría se refiere, por ejemplo, a la matrícula que, dependiendo de cada jurisdicción, era consignada en

‘desviaciones normales de la inteligencia’ y/o ‘alto riesgo social’”⁷⁸(Ministerio de Educación de la Nación, 2011, p. 18).

Vinculado a ello, en el documento “Volver a pensar el sujeto de la educación especial” (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2011), se establece que: **“Encontramos niños/as que por cuestiones culturales - sociales y de carencias socioeconómicas se hallan segregados de la escolaridad común y terminan por ser alumnos de la escolaridad especial”** (p.4). Dicho documento intenta poner en tensión el ingreso de estudiantes a la modalidad, sin tener discapacidad, destacando: “Por supuesto que también existen situaciones de fracaso escolar de niños que no viven esas situaciones. Sin embargo, **las condiciones socioeconómicas son muy relevantes en la producción de fracaso escolar**” (2011, p. 4). Este sería el caso de las niñas y los niños que *“no han salido lucecitas”*.

Frente a situaciones como la que vamos a analizar, una de las personas entrevistadas relata –como ya planteamos en el apartado 3.3.f.- que en ocasiones cuando la escuela de nivel solicita intervención de la escuela especial y luego de la evaluación, la escuela especial decide no dar inicio a un proyecto de integración, la primera se muestra en desacuerdo o “se ofende” (entrevista número 2). Sin embargo, sucede también que esa negativa no es tan absoluta y se idean sistemas de apoyo transitorios, se proponen procesos de asesoramiento, pero intentando que la marca de la Escuela Especial pase *desapercibida* (tal como surgió a partir de la situación problema anterior) ya que entienden que están operando por fuera de lo que limita y encuadra al abordaje de la modalidad especial de forma específica:

⁷⁸ Esta investigación aborda situaciones en el norte de la Provincia de Santa Fe aunque, como desarrollamos en Exploraciones Previa, Cristina Pereyra (2015) también ha indagado sobre los procesos de derivación de educación común a educación especial de niños y niñas que habitan en contexto de pobreza en la provincia de Chubut, señalando que lo mismo lleva a la patologización los sujetos y genera experiencias escolares caracterizadas por procesos de rotulación y estigmatización, exclusión y discriminación escolar, generando el efecto opuesto con el que fueron fundamentadas las políticas de integración educativa.

Tenemos varios **proyectos transitorios**, esto que no hay firma de libreta, capaz hay una docente que acompaña y ahí preguntamos, depende cómo es la situación, a la supervisora si hacemos o no PPI, porque a veces no, y a veces sí, pero **no queremos firmar**, en eso mi directora se pone muy firme: **no vamos a firmar libretas porque no tiene discapacidad**, [aunque] vamos a hacer todo el trabajo, [la docente] va a ir dos horas por semana. Y le explicamos que [el proyecto] es año a año, a veces son dos años, un año y nos corremos. También apelamos y tratamos de entusiasmar que en la escuela de nivel se gesten proyectos donde puedan abordar estas situaciones. (Entrevista número 2)

En el marco de la misma entrevista, la profesional relataba que dichos casos están generalmente asociados a problemas de aprendizaje o a "**eso que no se contempla**". **Niños muy humildes**. Capaz pasaron insatisfechas sus necesidades básicas, pasaron hambre, frío, situaciones adversas. Obviamente su energía psíquica está puesta en otras cosas y por eso les está costando poder aprender" (Entrevista número 2).

Otra de las personas entrevistadas, a propósito de los procesos de evaluación, narra que como equipo, muchas veces intervienen en situaciones que caracterizan al modo de "contexto sociocultural desfavorable" o "contexto discapacitante": [el niño o la niña] "viene, por ahí, de una familia con padres que tienen primaria incompleta, secundaria incompleta, son varios chicos, una familia numerosa de escasos recursos sociales, en un contexto sociocultural desfavorable, falta de estimulación en las primeras infancias" (entrevista número 1). Frente a ello, en contraste con lo que expresa la persona referenciada a partir de la entrevista número 2 sobre proyectos transitorios, esta profesional relata que el estudiante:

A veces va a Integración, aun reconociendo que no hay una discapacidad, que no hay una discapacidad intelectual. O sea, acá hay algo que por ahí yo lo supe ver mucho en [menciona una localidad del noroeste de la provincia], pero por la zona

también. Zona rural, peón de campo, viajando continuamente, alumnos golondrinas. Que es el contexto un poco discapacitante también. Hay lugares que... no sé si lugares, pero familias que vienen de generación en generación, donde la escuela no tiene la importancia, donde la escuela pasó a un segundo plano... Y nos pasa que sabemos que no es de la discapacidad (Entrevista número 1).

Si tomamos decisiones diferentes, a partir de ambas entrevistas vemos cómo la situación problema toma cuerpo *entre* las escuelas. Se instala una demanda de escuelas de nivel hacia escuelas especiales y se interviene, con o sin firma de libreta, mediando proyecto de integración o no, pero lo cierto es que se teje allí un vínculo para atender a lo que resulta problematizador para ambas partes.

Con base en el diálogo con la persona referida en la entrevista número 2, la misma agrega que al momento de decidir si el estudiante en cuestión ingresaría a un proyecto de integración, evalúan los recursos que la familia tiene disponibles, si podrían acceder a espacios terapéuticos, por ejemplo. Aunque en general concluyen que no, ya que las familias no cuentan con obra social, los costos para la atención privada son muy altos y los servicios de salud pública de la zona (rural) no ofrecen los abordajes sugeridos (psicopedagogía, fonoaudiología). Entonces deciden lo siguiente: *“le brindamos nuestro servicio, pero también lo estamos etiquetando y estigmatizando al chico; pero sabemos que, sin nuestra ayuda y guía, mucho no va a poder avanzar, y entramos en dudas”* (entrevista número 1).

Como un elemento que se reitera, aparecen la duda y la paradoja. Está por un lado la intención de ayudar, pero al mismo tiempo, el reconocimiento de los efectos iatrogénicos que lo mismo puede arrastrar, desnudando una vez más las tensiones y la complejidad que habitan el *entre* que nos proponemos analizar. Observamos así los contrasentidos que porta la inclusión, recuperando los aportes de Frigerio y Diker (2009) que, muchas veces, son

reconocidos por quienes intervienen en estas situaciones, aunque no sepan cómo salir de dicha encerrona. Las autoras antes mencionadas señalan:

Decir que la exclusión se puede transmitir entre generaciones como si fuera una herencia significa, en el marco de ciertos posicionamientos, considerar que se «transmiten» la vulnerabilidad y los factores de riesgo. Estas posiciones relativizan de entrada toda consideración acerca de intervenciones que podrían modificar el orden de las cosas. (Frigerio, y Diker, 2009, p. 19)

Frigerio, y Diker (2009) señalan que son las propias acciones de discriminación positiva (políticas asistencialistas y de prevención) las que vuelven heredable la exclusión, interviniendo sobre los sujetos singulares y no así sobre las condiciones que generan la desigualdad. Se trata de sujetos que quedan marcados y definidos por un rasgo de carencia, lo que los transforma en destinatarios de las políticas de inclusión, llevando a la paradoja de que “se construyen desheredados por herencia; **se transmite la exclusión de una generación a otra a través de los intentos de inclusión**” (Frigerio, y Diker, 2009, p. 18). En tal sentido, al igual que las autoras, no dudamos del ánimo bienintencionado de estas acciones, a la par de que entendemos que las mismas no logran modificar el orden injusto de lo dado ni la desigualdad “cuyo origen no encuentra en la naturaleza ni en la esencia del sujeto argumentos aceptables que las expliquen o justifiquen” (Frigerio, y Diker, 2009, p. 18).

El documento santafesino Volver a pensar el sujeto de la educación especial (2011) hace alusión al término fracaso escolar para referirse a este tipo de situaciones, en las que “sabemos que no es de la discapacidad” (como se titula el presente apartado), pero de todos modos se produce una intervención desde la modalidad. De modo similar podríamos citar otras categorías próximas que abordan lo que allí sucede: trayectorias fragilizadas, de baja intensidad o, como enumeran Frigerio y Diker, “trayectorias nunca iniciadas, inconclusas o no satisfactorias: analfabetismo, repitencia, sobreedad, desgranamiento, fracaso, abandono,

derivación a circuitos desimbolizados y desjerarquizados” (Frigerio, y Diker, 2009, p. 18) o, retomando la situación problema que estamos analizando, algunos podrían decir, alumnos que *no salieron lucecita*. A continuación, ahondaremos en la categoría de fracaso escolar, ya que es la mencionada en el documento provincial diferenciándola a su vez de problema de aprendizaje.

5.3.b. La producción de fracaso escolar

El fenómeno del fracaso escolar es estudiado por numerosos autores (Perrenoud, 1996; Terigi, 2009; Kaplan, 2005; Baquero, 2000; Serra, 2003) que denuncian cómo afecta de forma particular a alumnos provenientes de sectores vulnerados, populares o pobres, siguiendo las diferentes nominaciones que al respecto se utilizan. Los mismos evidencian que esta problemática no ha perdido vigencia con el paso del tiempo, sino todo lo contrario, que el mismo tiende a profundizarse o agravarse en la medida que avanza la precarización en las condiciones de vida de gran cantidad de personas. A su vez, expresan que las explicaciones que se han construido en torno a ello suelen culpabilizar a los propios estudiantes, dejando por fuera del análisis las condiciones de escolarización. Culpabilizan, responsabilizan e individualizan la problemática. Respecto a ello, Ricardo Baquero (2000) señala que:

Los índices elevados de repitencia y deserción temprana, acompañados de estrategias de "detección", diagnóstico y derivación en muchos casos a la escolaridad especial pone en cuestión, en los hechos, la educabilidad de los alumnos provenientes de sectores populares, al menos dentro de los parámetros de la escuela "común". (p. 1)

Sospechar de la educabilidad de los estudiantes conduciría entonces a solicitar la intervención de la educación especial, generando un *entre escuelas*. De este modo, por educabilidad el autor entiende “la delimitación de las condiciones, alcances y límites que

posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas” (Baquero, 2000, p. 2). Además, el mismo señala como casos paradigmáticos, los diagnósticos de "debilidad mental" y "retardo mental leve", que afecta, *curiosamente*, dice Baquero, de un modo significativamente superior a los alumnos provenientes de sectores populares, retornando sobre una concepción biologicista y, por ende, transmitida por herencia genética, de la inteligencia. De este modo, el fracaso escolar podría ser explicado bajo la lógica de un déficit de orden orgánico o patología que afecta endémicamente al sector más vulnerable o vulnerabilizado de la sociedad. Así, quedan atrapados en esta situación los propios estudiantes y también sus familias, aspectos que la acción pedagógica no podría *revertir*, sumado a que la misma no es ponderada al analizar la problemática (Baquero, 2000). Lo mismo, plantea el autor, contradice los principios comenianos, que insistían en no sospechar de la *naturaleza* del alumno, ya que, al ser el hombre obra divina, no cabía un déficit originario, sino que correspondía, por el contrario, replantearse la suficiencia del método de enseñanza (Baquero, 2001). Por ello, para el autor, la educabilidad debería pensarse en términos relacionales, o como “recepción o reluctancia a un método que aspira a ser universal y justo en su armonía con la naturaleza humana, pero que resulta de una construcción y de un oficio, y en tal sentido de una historicidad o una contingencia posibles” (Baquero, 2001, p. 6). De modo contrario, estaríamos ante una falacia de abstracción de la situación, es decir, que para dicha perspectiva (la planteada en primer lugar, que sospecha de los estudiantes y desconfía de sus posibilidades de aprender) las condiciones de enseñanza y la situación educativa serían neutrales y no generarían efectos de ningún tipo en los resultados de aprendizaje, explicados unívocamente por las condiciones inherentes al sujeto.

A la misma falacia alude Carina Kaplan (2005), indicando que para analizar el fracaso escolar muchas veces se hace referencia a las capacidades de los sujetos y no a las injusticias

y desigualdades sociales que signan de modos diferentes las vidas de ellos. Discursos de corte individualista que se encarnan como profecías de *lo inevitable*:

Puntos de partida desiguales se transforman, por una suerte de magia social, en déficit de aptitud individual o en carencia familiar. Ya mencionamos cómo, a partir de este tipo de discursos individualizantes, se ayuda a configurar en los sujetos una suerte de efecto de destino en función de marcas o sellos que tienen la apariencia de lo inevitable. (Kaplan y Llomovate, 2005, p. 94 y 95)

Asimismo, Baquero (2000) explica que en ocasiones *las diferencias* son situadas de forma excluyente en el campo de la educación especial, generando una suerte de ficción según la cual en las escuelas comunes prevalecería una cierta homogeneidad.

Desde una perspectiva diacrónica, buscando pensar este fenómeno en su constitución a través del tiempo, sin hacer de ello el tema central de nuestro trabajo de investigación, nos parece importante recuperar los aportes de Cordié (2007, p. 19), quien analiza cómo la escolarización, en un contexto de despegue fabril y mercantil en las sociedades, introdujo un mecanismo de observación, sospecha, separación en las infancias y, de este modo, instituyó una forma de dividir los cuerpos, las vidas. Dividirlos, por ejemplo, por cuán *inteligentes* eran.

En concordancia con lo anterior, Mannoni (1996, p. 57) retoma una investigación que ratifica lo anterior: “La investigación llevada a cabo bajo la dirección de Claude Veil es ilustrativa pues pone en evidencia la responsabilidad de la Escuela y de los poderes públicos en la ‘fabricación’ de los inadaptados escolares”.

Para lo anterior, se diseñaron e implementaron diferentes instrumentos y herramientas. Y eso dio pie a distinciones tales como lo normal y lo anormal, lo esperable o lo retrasado, lo común y lo especial. El convencimiento generalizado era que la inteligencia respondía al orden de *lo natural*... por ende, así también el fracaso.

En vinculación con ello, Flavia Terigi (2009) describe a la «escuela moderna» a partir de sus rasgos identitarios sobresalientes: la simultaneidad, la presencialidad, un cronosistema que fija regímenes de tiempo escolar, descontextualizando las experiencias de aprendizaje, la heteronomía de quienes se incorporan en calidad de alumnos. Es decir: todos aprendiendo al mismo tiempo y en los mismos tiempos, dentro de la escuela (por la famosa transposición didáctica) cuestiones que son para ‘afuera’ de la escuela. Escenario de masificación, además, en el que rápidamente se pudo advertir que había niños que no aprendían de acuerdo a *lo esperado*. Es decir, dicho modelo con fuerte carácter homogeneizador experimentó tempranamente grandes dificultades para escolarizar exitosamente a *todos*.

De allí en adelante y a largo del siglo XX la escuela ha realizado enormes avances incorporando nuevos sectores de la sociedad y cada vez, con la edad de obligatoriedad en aumento, por mayor cantidad de tiempo. Sin embargo, de forma paralela, al ampliarse el universo de destinatarios, se producen nuevos grupos que quedan fuera. Es decir, al correrse el límite de “quienes deben estar” se visibilizan aquellos que no “venían estando”. Uno de los casos más recientes probablemente tiene que ver con la obligatoriedad de la educación secundaria en nuestro país, por ejemplo, instituida a partir del año 2006.

Sin embargo, a pesar de lo anterior (recibir grupos para lo que inicialmente la escuela no había sido pensada), la forma o gramática de lo escolar permanece inalterable en sus rasgos centrales, para Terigi (2009). Es así que aún hoy hay muchos niños, adolescentes y jóvenes que ingresando a la escuela no se adaptan al ritmo y a la forma impuesta por la misma, lo cual genera trayectorias educativas incompletas o discontinuas por lo que el denominado fracaso escolar se refiere, generalmente, a este fenómeno. La autora expresa: “cuando se habla de fracaso escolar, se habla de desgranamiento, de repitencia, de bajo rendimiento, de dificultades de aprendizaje, de sobreedad. Se habla también de logros diferenciales según género, según sector social, según etnia, etcétera.” (Terigi, 2009, p. 4).

Terigi explica que, frente a lo masivo del fracaso, la sospecha debería haber caído sobre la escuela y sus rasgos organizativos. Sin embargo, esto no fue así y la misma se volcó sobre los sujetos haciendo que el fracaso pase a ser interpretado desde un modelo patológico individual y el fracaso masivo, una suma de fracasos individuales. Se trata de una operación legitimada a partir del discurso psicologista y/o médico que establecieron “parámetros de normalidad” así como estrategias para individualizar a los sujetos con *escolarizaciones fallidas*. En consonancia, Kaplan refiere que “la explicación de la carrera del alumno en el sistema escolar se fórmula en referencia a ‘sus capacidades’. En semejante perspectiva, cuyos apoyos objetivos no tienen base firme, hay un gran riesgo de salirse del debate pedagógico” (1997, p. 153). Del mismo modo, María Angélica Lus (1987, pp. 20-21) enfatiza que:

El fracaso escolar es un elemento indicador de la relación entre el individuo y la escuela y debería ser considerado no como el fracaso del individuo, sino como el fracaso de la escuela. Pero el hecho de **explicar los fracasos escolares por perturbaciones individuales proporciona una salida al sistema escolar que puede, de ese modo, desprenderse de sus responsabilidades y no cuestionar su propio funcionamiento.**

Por otra parte, la psicopedagoga argentina Alicia Fernández (2003) postula que el fracaso escolar podría entenderse también como un problema de aprendizaje reactivo a partir de un choque o desencuentro entre el estudiante y el contexto de enseñanza, a veces en el marco de procesos de violencia simbólica. Fernández explica el fracaso a partir de una metáfora con la función alimenticia, la “*desnutrición*”. Ella refiere a la situación en la que se encuentra un sujeto luego de ser privado de alimento/conocimiento, del mismo modo en que lo hace Inés Rosbaco en *El desnutrido escolar*: (niños que) “habían sucumbido al intento de incorporarse a la cultura hegemónica. Se sentían derrotados; tenían una resignación pasiva”

(2000, p. 120) ⁷⁹, por lo que además no requiere de intervenciones terapéuticas, sino de un abordaje que permita repensar las modalidades y escenas de enseñanza. Explicaba Fernández:

El conocimiento (mejor aún, la información) es el alimento que el sujeto aprendiente necesita incorporar, transformar, metabolizar.

Nadie diría de un desnutrido que no se alimenta porque tiene un problema en el aparato digestivo, aún no detectado por las radiografías, o porque padece de disritmia digestiva o de desatención estomacal. (2003, pp. 19-20)

Sin embargo, luego de pasar hambre mucho tiempo (alcanzado un grado de desnutrición, retomando el planteo de Alicia Fernández e Inés Rosbaco), un sujeto puede “olvidarse” de registrar las señales de hambre/deseo de conocer (lo que Alicia Fernández metaforiza bajo la figura de la anorexia), a modo de defensa... lo que no es lo mismo que negarse a alimentarse.

Por ello, Terigi (2009) propone reconceptualizar el término fracaso escolar, distanciándolo de una situación a nivel individual y colocando el problema en una relación entre los sujetos y las condiciones de escolarización. No se trata de negar que existen niños y jóvenes con problemas de aprendizaje (problemas también considerados en términos relacionales) ni de desconocer las dificultades que encuentran maestros y profesores para enseñar en contextos específicos:

Se trata de evitar que el conocimiento psicoeducativo funcione como coartada para convertir en problemas de los alumnos lo que en verdad son límites en la capacidad de los dispositivos de escolarización para dar respuesta a la diversidad de condiciones en

⁷⁹ metáfora utilizada por la psicopedagoga Alicia Fernández para dar cuenta de los problemas de aprendizaje, desde una lectura psicoanalítica. Para ella, un problema de aprendizaje implica un atrapamiento de la inteligencia por deseos de orden inconsciente, a partir de causas múltiples, en una historia singular, enlazada a una trama familiar y escolar, lo que lleva a construir modos de relacionarse con el conocimiento rígidos y en los que las operaciones de asimilación y acomodación se ven desequilibradas (por exceso o por defecto).

que se produce la crianza y la escolarización misma de los sujetos. (Terigi, 2009, p. 17)

Límites en la capacidad de los dispositivos o en, en palabras de Frigerio y Diker, *las múltiples pobrezas de las políticas de la pobreza*, es decir, “la preocupación por la pobreza de los repertorios de acciones que se ofrecen, y se siguen ofreciendo aun cuando se ha advertido que no solo no revierten aquello que dicen querer modificar, sino que, en ocasiones, lo refuerzan” (Frigerio y Diker, 2009, p. 30).

Esto nos permite retomar que, dejando de lado las explicaciones del fracaso escolar por fallas en la naturaleza de los alumnos o sus familias, habría una tercera vía o línea de reflexión posible, señala Baquero. De este modo, cabría la posibilidad de contemplar, aun reconociendo las diferencias individuales:

Cómo estos rendimientos diferentes son significados bajo el signo de la deficiencia sólo en relación al sistema de expectativas escolares - en cuanto a tiempo, ritmos, secuencia, procesos y condiciones- que define sus propios criterios de normalidad. El fracaso escolar sólo puede dibujarse sobre la grilla de la interacción de los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos en interacción con el régimen de trabajo escolar (cf. Perrenoud, 1990; Lus, 1995). (Baquero, 2000, p. 4)

Entonces, respecto al nudo problemático propuesto en esta situación problema, en este punto podemos establecer que la *vinculación entre pobreza y fracaso escolar* da cuenta de una problemática histórica, de la cual muchos autores se han ocupado, y que revela una fuerte tensión entre la oferta escolar y su dispositivo, los contextos de vida y crianza de los estudiantes y las múltiples lecturas que a partir de dicha relación se pueden establecer. Una problemática que parece equiparar desempeño escolar y aprendizaje, anulando la especificidad y complejidad de cada noción, ambas atravesadas por múltiples factores. Aspectos relacionados entre sí, pero no son mutuamente determinantes.

5.3.c. Entre la casa y la escuela

Las familias son continuamente traídas desde el discurso cuando se evalúan las trayectorias escolares y sus avatares, éxitos y fracasos. Su presencia en temas educativos es a veces calificada como excesiva y otras, tildada de insuficiente. Por una u otra razón suele ser considerada un factor determinante respecto de los logros escolares que los estudiantes alcanzan o no. Sobre ello, vale decir que todas las niñas y todos los niños provienen de *un Hogar*. Ahora bien, está ampliamente constatado que el mismo puede configurarse de innumerables formas diferentes: que pueden ser hogares en el que los lazos están dados por consanguinidad o por medidas excepcionales tomadas por el sistema judicial. Asimismo, sabemos que ninguna de estas dos situaciones garantiza que los modos de vincularse respondan a prácticas del orden del alojar y del cuidar.

En la situación problema que ahora estamos analizando, la familia (a veces homologada en términos de contexto dentro de las entrevistas) resulta un factor trascendental que muchas veces opera como elemento decisivo para la solicitud de intervención de educación especial y el inicio o no de proyectos de integración, tal como relataba una de las personas entrevistada cuando aludía a una experiencia concreta:

*La niña ya tenía 10, 11 años, y los contenidos eran de un nivel inicial, primer grado, entonces como que necesitaba sí o sí, una intervención, porque **el contexto también discapacitaba de alguna manera**, es como que... acentuaba dificultades que tal vez la niña en otro contexto, no las hubiera tenido. (Entrevista número 6)*

De modo similar, otras de las personas entrevistadas, consideraba que la educación especial aborda realidades que “no le corresponden” (aludiendo a que no son estudiantes con discapacidad), tales como los problemas de conducta (lo que analizamos en la primera

situación problema) y otros relacionados a las que familias y lo que escolarmente se espera de ellas:

Lo que pasa mucho en educación especial, es que nos hacemos cargo de realidades, que no nos corresponden, ¿no? Y después, por ejemplo, depende la escuela, depende el alumno, lo que decíamos, primero muchos son conductuales, después si tienen antecedentes en la familia, entonces, si, por ejemplo, tuvo un hermanito sí, este niño sí, porque ya tiene el hermano, porque ya viene de familia... porque la mamá tiene este problema, porque ella no entiende, no lee, no escribe... (Entrevista número 6)

Cuando bajo dichos términos, la ayuda de la familia se interpreta como insuficiente o el contexto como *discapacitante*, las escuelas suelen buscar apoyos en espacios terapéuticos dentro del sistema de salud: *“todavía rige mucho esa estructura rígida, que, si no aprende que vaya a la maestra particular, que haga un tratamiento, o que vaya a la escuela especial”* (Entrevista número 2). Sobre ello hemos trabajado en mayor profundidad a propósito de la situación problema número uno y la presencia del discurso médico en las escuelas. Cuando se considera que “no les salió lucecita”, cuando hay dificultades para leer y escribir (ya ahondaremos en ello en un próximo apartado), aunque no haya discapacidad, las escuelas (así llamadas) comunes solicitan la intervención de la modalidad y las escuelas (así llamadas) especiales, intervienen: *“pasa que al no haber tratamiento, al no haber un cambio familiar, se termina como... no sé si decir agravando, pero complejizando más la cuestión en el aprendizaje, se sigue sosteniendo la dificultad, digamos...”* (entrevista número 6)

De este modo, las diferentes realidades familiares, la pobreza y la vulnerabilidad de los contextos conformarían un obstáculo para los procesos de enseñanza; un factor negativo que habría que remediar; un elemento que se contrapone a la tarea de las escuelas e impide (o al menos, hace tambalear) la posibilidad de llevar a cabo la enseñanza. Sin embargo, retomando el enfoque diacrónico que propusimos para pensar la construcción del fracaso

escolar, vale recuperar que originalmente, la pobreza y las diferencias de origen y contexto fueron el motor que impulsó la fundación de escuelas y el principal objeto de la tarea pedagógica, como reseña Silvia Serra (2003, p. 7) al revisar las fuerzas confluyentes para la institución del sistema escolar:

La operación pedagógica que la escuela postulaba, la de enseñar a todos, estaba dirigida especialmente a la pobreza. Era la población pobre, delincuente, la que estaba en la calle, la que necesitaba ser disciplinada, ya que presentaba algún peligro para el establecimiento del orden social. (...) **en la constitución de esta escuela ya se partía de cierto déficit familiar, en el sentido de que la necesidad de la escuela era postulada por el Estado en orden de aportar algo que la familia no estaba en condiciones de darle.** La celebración de una alianza entre la familia y el Estado se asentó sobre el supuesto de que la educación familiar no es suficiente.

Lo mismo, yendo aún más atrás en el tiempo, también fue señalado previamente por Michel Foucault:

Cuando en el siglo XVII se desarrollaron las escuelas de provincias o las escuelas cristianas elementales, las justificaciones que se daban para ello eran sobre todo negativas: como los pobres no contaban con medios para educar a sus hijos, los dejaban “en la ignorancia de sus obligaciones: el cuidado que se toman para subsistir, y el hecho de haber sido ellos mismos mal educados, hacen que no puedan transmitir la buena educación que jamás tuvieron. (...) (Foucault, 2008, p. 243)

Entonces, las alumnas y alumnos que ahora podrían ser potenciales alumnos de la educación especial son en realidad aquellos estudiantes para los que originalmente se ideó el sistema educativo común y general, cuando "la carencia, la falta constituía su misma razón de ser" (Serra, 2005, p. 1). Los contextos vulnerables, críticos, de riesgo, los *handicaps socioculturales* (Frigerio y Diker, 2009) que ahora parecen demandar intervenciones

especiales, muchas veces llevadas adelante entre las así llamadas educación común y educación especial, no son más que los escenarios fundantes para los que se pensó la escuela en sus rasgos fundacionales. Volviendo al contexto nacional, bajo la lectura de Silvia Serra:

Las desigualdades presentes en el punto de partida no eran pocas. A las lenguas, las prácticas culturales, las banderas, los lazos a distintos pasados y tradiciones que se jugaban entre criollos, nativos e inmigrantes, se les sumaba la pobreza, que teñía a todas aquellas otras diferencias y las reubicaba en el plano de lo que hay que abandonar para convertirse en otra cosa. (Serra, 2005, p. 1)

Entonces ¿qué nos sucedió en el camino que lo propio se nos volvió ajeno y lo específico de nuestro oficio, excepcional?

También Violeta Nuñez señalaba con preocupación "la exclusión en el interior de los dispositivos sociales y educativos. Ya no se pone fuera, o en los márgenes. Hay una centralidad de la exclusión: éxtimo (segregación en lo interior)" (Nuñez, 2007b, p. 7), haciendo referencia, por ejemplo, a la categoría de sujetos con necesidades educativas especiales que es asignada (o era) a niños y adolescentes "de barrios periféricos y/o de familias de zonas de vulnerabilidad o de zonas de exclusión social, para utilizar las categorías de Robert Castel" (Nuñez, 2007b, p. 7). De esta manera, los sujetos *incluidos, abordados, atendidos, ayudados*, quedarían, por y bajo el influjo de esa misma acción que los pone "adentro", desprovistos de las herencias culturales, externalizados, deslocalizados. Sujetos que asisten a las escuelas, que ingresan, que están, pero al mismo tiempo, son portadores de una diferencia tildada de radical, al punto de no traer lo que es requerido para permanecer, al modo en que otros lo hacen, porque su casa, su familia, su contexto representan un punto de partida desventajoso frente al cual se requerirían intervenciones *especiales*.

5.3.d. “Eso que no se contempla”

En la entrevista número 2 se alude a las condiciones de pobreza en la que viven muchas familias como “eso que no se contempla”. Otra paradoja, ya que lo mismo aparece repetidamente en las entrevistas realizadas, de diferentes modos, bajo las categorías de *contexto discapacitante*, *contexto vulnerable*, *falta de recursos familiares*. Cabría pensar quiénes y de qué modo contemplan estas situaciones, en todo caso, y si habría alternativas posibles a lo mismo. Una de las personas entrevistadas señalaba:

En la cuestión del contexto vulnerable, como que nuestra intervención viene ahí, como a equiparar un poco, ayudar, a poder tener una atención más personalizada, individualizada, para poder afianzar el proceso de aprendizaje. Muchas veces, los ingresos vienen desde ese lado, muchos, por esa cuestión... (entrevista número 6)

De este modo, la educación especial parece funcionar como compensadora de déficits, no individuales en primer término, sino contextuales. Lo que se aproxima a la concepción que explica el fracaso escolar y las dificultades de aprendizaje a partir de una supuesta privación ambiental. Perspectiva considerada de forma crítica por Neufeld (2005):

La teoría del déficit o de la carencia cultural centra la causa del fracaso escolar en la existencia de culturas inferiores o al menos diferentes, producto de ambientes familiares patológicos y atrasados en los que, de manera ineludible, los niños que nacen y se forman en esos son niños desadaptados y problemáticos a la hora de lograr su integración escolar. Estas teorías, entonces, asumen como noción central la del "ambiente", asociada a una visión biologizada de la vida social, entendiendo por ambiente la provisión de estímulos para el desarrollo "normal". (p. 4)

En el mismo sentido, Montesinos (2010) también describe que dicha teoría del *déficit ambiental*, vinculada al determinismo biológico y a una concepción etnocéntrica de la

cultura, se vio potenciada a partir de los años 60, de la mano de los procesos de expansión de los sistemas educativos. Y, a ello agrega que esa misma noción se utilizó para explicar las causas de la pobreza, ubicando sus orígenes en la existencia de una supuesta *cultura de los pobres*, como un constructo estático e inmodificable, término acuñado por Oscar Lewis en la década de 1960, que suplantaría la categoría de ambiente, sosteniendo una perspectiva innatista. Una concepción que entendía que eran los mismos pobres quienes perpetuaban dicha posición al no aprovechar las oportunidades que la sociedad les brindaba, sosteniendo un estilo de vida transmitido familiarmente (Montesinos, 2010). Esta autora describe, asimismo, como posteriormente, en los años 70, debido a la aparición de las teorías reproductivistas, lo anterior fue empezando a cuestionarse, dando lugar a interrogantes sobre lo que sucedía dentro de las escuelas y en la interacción entre escuelas y sociedad, mirando críticamente la función de legitimización que los contextos de escolarización podían realizar sobre las diferencias sociales (Montesinos, 2010), lo que implicó una contramarcha a los discursos y sentidos hasta allí reinantes.

Sin embargo, hubo un nuevo viraje con las reformas educativas de los años 90 en América Latina, las cuales, de acuerdo a Martinis (2006) resituaron al *niño carente* en reemplazo o anulación del sujeto de la educación, ya que, en un contexto de creciente pobreza, privatización y desregulación de los mercados como signos preponderantes de aquella década, se postuló la necesidad de un nuevo modelo de atención escolar para atender a *esos niños*. En ese movimiento, se pasó a concebir a los maestros como técnicos a los que habría que capacitar o especializar para trabajar con *ellos*, los sujetos que sufrían los efectos de las políticas de vulnerabilización. Esos niños que representarían una *mayoría minoritaria*, tal como expresa Carina Kaplan (2005), atendiendo al número de personas que pasaron a vivir en condiciones de precarización en dichos tiempos. Una paradoja que no hace más que

transparentar la sostenida expansión de la pobreza y el carácter subalterno de dichas poblaciones, de modo que “los menos resultan ser los más” (Kaplan, 2005, p. 79).

Como vemos en relación con la situación problema que estamos abordando, las concepciones ambientalistas del fracaso escolar no se han desterrado por completo de nuestras prácticas, sino que forman parte de las tensiones que atraviesan nuestros oficios cuando los contextos o lugares de origen, ocupan un lugar importante en el marco de las decisiones pedagógicas o la mirada acerca de estudiantes, lo que los vuelve destinatarios de ayuda, asistencia, prevención. Y como también plantea Pereyra (2015) lo mismo podría ser utilizado para validar procesos de derivación a educación especial, homologando “deficiencia cultural y social” con “deficiencia intelectual”. En términos de una de las personas entrevistadas:

Hay muchas familias también que no están alfabetizadas, personas que no tienen por ahí, mucho acceso a la cultura de diferentes maneras, entonces, es por ahí muy pobre todo el contexto y eso empobrece un poco más la situación en el caso de la dificultad de aprendizaje. Y sobre todo se lo ve en dificultades para la lectura y escritura.

(Entrevista número 1)

De esto modo, lo que preocupa no son sólo los recursos materiales disponibles en cada familia, sino la dificultad de acceder a bienes simbólicos. Respecto a ello, Serra señala:

La carencia que implica la pobreza se significa más allá de la innegable escasez de bienes materiales, para pasar a ser también escasez de bienes simbólicos, de vínculos, de afectos, de potencialidades, de capacidades. Esta determinación de la pobreza insta una identidad muchos menos nómada de lo que la pobreza económica era, y se instituye como parte de su naturaleza y no como el producto de una operación desigualitaria, de una injusticia. No hay enigma frente a lo que puede llegar a ser.

(Serra, 2003, p. 11)

Si retomamos el título del presente apartado “lo que no se contempla” y el modo en que lo iniciamos, habilitando la indagación acerca de si es una no contemplación o un modo de hacerlo en particular, cabe recordar que, en nuestro país, durante la última Dictadura militar (1976-1983), se instauró la categoría de *discapacitados sociales* en el marco la Educación Especial, buscando disciplinar *condiciones familiares anormales y medios sociales desfavorables*. Santarrone y Kauffmann (2005) reconstruyen que, con relación a lo mismo, la VII Asamblea Ordinaria del Consejo Federal de Educación definía:

DISCAPACITADO SOCIAL: Sujeto que por su situación o su conducta experimenta limitaciones para integrarse en un orden social normal. **La discapacidad social consiste en manifestaciones de conducta desadaptadas imputables a: factores sociales predisponentes; Condiciones familiares anormales; Medio social desfavorable.** La acción educativa especial preventivos, correctivos y de estimulación. (Consejo Federal de Educación, 1979; 46 en Santarrone y Kauffman, 2005, p. 10)

Además, las mismas autoras señalan que Santa Fe fue una de las pocas provincias argentinas que además de Jujuy y San Juan, utilizaron el concepto de “discapacitados sociales” en sus marcos normativos jurisdiccionales, a diferencia de la categoría de “irregulares sociales” usada en el resto del país. En estos casos, aparece la noción de *carencia* como sustentación de una pretendida acción educativa, lo que “carcome toda posibilidad de un efecto distinto al mero cumplimiento de las profecías a las que colaboran pedagogías empobrecidas” (Frigerio y Diker, 2009, p. 20). Lo que responde de forma negativa a la pregunta que enuncia Serra: “¿Acaso la posibilidad de dejar de ser lo que somos, para ser otra cosa, no constituye la misma definición de la educación?” (2003, p. 11)

Bajo la perspectiva de las políticas públicas elaboradas en dicho período de nuestra historia nacional, se consideraban dos subcategorías dentro de la de “discapacitados

sociales”: los educables y los reeducables. En la primera se incluía a niñas y niños que vivían en hogares de menores, mientras que los reeducables refería a aquellos que se encontraban en institutos de detención (cárceles).

Lejos de equipar el tiempo presente (aún en sus ribetes más dolorosos e injustos) con el horror de la Dictadura, entendemos que la complejidad de los contextos y la pobreza sigue desafiando la tarea de educar. Lo que encontramos importante es advertir el “corto alcance de la operación pedagógica”, en palabras de Serra (2003), que es preanunciado en las ocasiones en que se realiza una propuesta pedagógica encerrada en la diferenciación. Lo anterior “no hace más que convalidar la ruptura de la impronta común del sistema educativo público” ya que “en nombre de la atención a las diferencias, se desdibuja el nosotros y con él la ilusión de igualdad” (Serra, 2003, p. 41), impidiendo la separación entre un determinado pasado o presente y diversos e inimaginables futuros o sellando la unión entre un pasado-pesado y un porvenir anclado al mismo, sin posibilidad de des-atarse de lo anterior.

Finalmente, en relación a los factores contextuales y las condiciones de vida de los sujetos, concordamos con Kaplan (2005), quien advierte que tampoco se trata de negar los efectos de vivir en el marco de relaciones sociales desiguales. Sin dudas, la falta de acceso a ciertos derechos no es inocua. Pero reconocer dicha situación, visibilizar las pujas de poder que allí se tejen y trabajar para modificarla no es lo mismo que naturalizarla ni culpabilizar o patologizar a los sujetos por ella. Lo que, en cierto punto, sólo la sostiene y prolonga en el tiempo.

5.3.e. “En el camino que andamos queda mucho por hacer...”

*Más allá de las palabras
ahora sí puedo entender*

*y aunque me cuenten el cuento
ya soy libre para ver.*

*Que en el camino que andamos
falta mucho por hacer,
para que no quede nadie
sin aprender a leer.*

Canticuénticos, (2020), Porque yo ya sé leer. En *A cocochito* [canción]

Recapitulando, en referencia a lo (¿no?) contemplado o no comprendido dentro de educación especial (referencia utilizada en la normativa provincial), una de las personas entrevistadas marcaba que “*la pobreza del contexto empobrece más aún la situación*” en el caso de presentarse una dificultad de aprendizaje “*y sobre todo se lo ve en dificultades para la lectura y escritura*” (entrevista número 1).

Lo mismo da cuenta de la centralidad que tienen dichos aprendizajes en las relaciones que se establecen entre las así llamadas educación común y educación especial, en situaciones como la que estamos abordado, cuando “no les salió lucecita”. En dicho sentido, otra de las personas entrevistadas marcaba (tomando el caso en que se decide la no intervención de la escuela especial luego de un proceso de evaluación):

*Después está la escuela, que se ofende, que no le gusta, y les explicamos: “nosotros somos escuela donde trabajamos con la discapacidad intelectual”, “este sujeto por más que no lea y no escriba, no tiene discapacidad intelectual”. Sí podemos acompañar y asesorar, por eso te digo, porque obviamente, **a veces están en sexto grado, séptimo, y no leen...pero no tienen discapacidad...*** (Entrevista número 2)

Esto así visibiliza cómo una vez más, al igual que en las situaciones anteriores, las escuelas reconocen que la problemática no se encuadra dentro de los fines y objetivos estipulados para la educación especial. Y, sin embargo, las solicitudes de evaluación continúan haciéndose e intervenciones de diferente tipo se construyen a partir de ellas, a veces al modo de proyectos de integración o bajo la forma de otros dispositivos de apoyo.

En relación con ello, Emilia Ferreiro (2007) realiza una lectura crítica de las relaciones entre fracaso escolar, lectura, escritura y contextos, articulando los aspectos que estamos analizando en este apartado:

Surge entonces la noción de "fracaso escolar", que es concebida, en sus inicios, no como fracaso de la enseñanza sino del aprendizaje, o sea, responsabilidad del alumno. Esos alumnos que fracasan son designados, según las épocas y las costumbres, como "débiles de espíritu", "inmaduros" o "disléxicos" (en los años 1960 la dislexia fue considerada "la enfermedad del siglo"). Algo patológico traen consigo esos niños, algo que les impide aprovechar una enseñanza que, como tal, y por la bondad de sus intenciones, queda más allá de toda sospecha. Pero **el fracaso escolar es, en todas partes y masivamente, un fracaso de la alfabetización inicial que mal puede explicarse por una patología individual.** (Ferreiro, 2007, p. 2)

La misma autora señala que posteriormente (hacia 1970), la responsabilidad por el no aprendizaje fue corrida desde el alumno hacia los entornos familiares, al modo de un "déficit cultural", tal como desarrollamos previamente, apoyándonos en otros referentes teóricos (Neufeld. 2005; Montesinos, 2010). A lo que Ferreiro agrega:

De hecho, una cierta "patología social" (suma de pobreza + analfabetismo) sería responsable del déficit o handicap inicial. Efectivamente, pobreza y analfabetismo van juntos. El analfabetismo no se distribuye equitativamente entre los países, sino que se

concentra en entidades geográfico-jurídico-sociales que ya no sabemos cómo nombrar. (Ferreiro, 2007, p. 2)

En las entrevistas realizadas, la dificultad para acceder a la escritura y a la lectura es señalada como una de las causas más frecuentes por las que escuelas de nivel (especialmente de nivel primario, aunque también secundario) solicitan la intervención de la educación especial, buscando respuestas (apoyos) individualizadas e individualizantes para los estudiantes:

También pasa con chicos que no tienen discapacidad intelectual, y llegan a séptimo y no leen y ahí me da cosa y le digo “vos...no vos docente en este momento, pero... ¿la institución se planteó como está enseñando la lectoescritura?” (Entrevista número 1)

En otra de las entrevistas, que hacía foco en cómo estas situaciones ocurren dentro de nivel secundario, se visibiliza nuevamente cómo la causa que origina la demanda es soslayada y sustituida por una insistencia en la que la educación especial se considera clave para superarla:

Los no alfabetizados que entran en 1er año de secundaria... en la ciudad de [...] habré recibido, cinco pedidos, seis [de evaluación]. Las escuelas se encuentran con que no hay comprensión de texto, no hay memorización... pero cuando vos vas a ahondar en qué te dicen los profes, es porque no saben leer y escribir. E insisten e insisten con la educación especial. (Entrevista número 4)

De este modo, en diferentes entrevistas surge la dificultad en el acceso a la alfabetización concomitante con contextos de pobreza como una de las principales causas por las que se inicia una vinculación entre (las así llamadas) escuelas comunes y especiales:

Entre las causas más frecuentes, sí, yo diría lo de la alfabetización. A veces, hasta hay niños en edad avanzada que no diferencian consonantes de vocales, que son

contenidos que vos sabes que son de nivel inicial. O, por ejemplo, el nombre...

(Entrevista número 6)

Frente a dichas situaciones, las respuestas de parte de la educación especial no son unívocas. A veces se determina el inicio de un proyecto de integración entre escuela de nivel y escuela de la modalidad y, en otras ocasiones, se ensayan preguntas y otros modos de intervención, como narra otra de las personas entrevistadas:

*Entrevistada: La maestra [especial], sin tener un estudiante a cargo, tenía una hora disponible. Si bien es la escuela [de nivel] la que tiene que garantizarlo, pero bueno pensemos que nos complementamos (...) Estuve dos o tres semanas, con los libros obviamente, armando algo, que no era una receta ni era un tip, solo una mirada de qué es la alfabetización, qué tener en cuenta, bueno, mucho de María José Borsani y demás, y bueno, y ella [la docente especial] fue con eso y **ahora la estaba ayudando [a la maestra de grado] a hacer este taller, porque hay tres chicos que están en asesoramiento pero vio que hay otros chicos que no leen, no escriben, están en sexto grado, bueno “¿qué te parece?” y esta escuela se prendió y está por empezar a hacer un proyecto de alfabetización. Entonces...***

Entrevistadora: ¿En un grado?, ¿cuántos estudiantes eran en total más o menos?

*Entrevistada: Eran tres, pero ahora hay tres más y **tal vez son veinte chicos.** Apuntamos a entusiasmar, a que se gesten, desde las escuelas... A ver, vos decís: “el niño llega a quinto, sexto sin leer ni escribir”; que es una problemática bastante común, no juzgando lo que hizo la escuela, pero bueno, qué hizo fuera del formato común, qué hizo, ¿hizo talleres de lectura?, no sé, algo una vez a la semana, ese entusiasmo estamos tratando de hacer ahora para...y ahí hace que la demanda entonces no llegue tanto. (Entrevista número 2)*

Dicho fragmento da cuenta de cómo la entrevistada referencia que tres estudiantes de un grado avanzado de nivel primario, en una escuela ubicada dentro de un contexto de gran vulnerabilidad, no acceden a la lectura y escritura y frente a ello, la escuela común pide la evaluación de varios de ellos de parte de la educación especial. La escuela especial propone un apoyo al modo de asesoramiento para los mismos, considerando que no tienen discapacidad intelectual. Y al comenzar el abordaje detectan que en la realidad la problemática tiene otra dimensión, que son veinte los estudiantes con dificultades similares. Y a partir de ello estudian, leen, construyen, proponen, proyectan... Buscan animar a la escuela de nivel para un trabajo diferente con la totalidad de los alumnos. Ahora bien, parafraseando la canción de canticuéticos al inicio de este apartado, ¿qué falta por hacer en el camino que andamos, para que no quede nadie sin aprender a leer? En el caso concreto que reconstruye la persona entrevistada, se llama a gestar proyectos, a revisar las prácticas de enseñanza, entendiendo que las dificultades lejos están de responder a déficits individuales o discapacidad intelectual. Pero, nuevamente, es una de las posibles respuestas que además es construida “casi sin querer”, porque “sobraba una hora” ... aunque también se podría haber generado otro tipo de respuesta, una que tienda a saldar la problemática con un proyecto de integración individual, ¿o veinte proyectos de integración, quizás?

Consideramos que esta situación se relaciona de modo claro con los aportes de Emilia Ferreiro acerca de la noción de fracaso escolar y cómo se produce el mismo. En palabras de la autora: “No basta con que haya escuelas para que la noción de ‘fracaso escolar’ se constituya” (Ferreiro, 2007, p. 1). No es por la existencia de la escuela en sí misma, sino que la envergadura que toma esta cuestión está íntimamente relacionada con el rol que tiene la alfabetización en nuestra sociedad. En tal sentido Ferreiro (2007) realiza un paralelismo con lo que sucede en escuelas de música, entendiendo que hay *buenos y malos alumnos* en ellas, aunque a nadie se le ocurriría hacer de ello una patología como “dislexia musical” ni tampoco

se genera revuelo social por lo mismo, ya que ser músico es una profesión. O una elección. Por ello, concluye: “Todos los problemas de la alfabetización comenzaron cuando se decidió que escribir no era una profesión sino una obligación y que leer no era marca de sabiduría sino marca de ciudadanía” (Ferreiro, 2007, p. 1).

En vinculación con la posición de Ferreiro, Graciela Montes plantea que la escuela sería *la gran ocasión* para poner en escena la lectura y la escritura, lo que conlleva partir de “una aceptación de ‘lo que no se entiende’” (Montes, 2006, p. 7) del mundo para luego descifrar pistas e indicios y así, poder construir sentidos. Para nosotros es especialmente significativo el deslizamiento de qué sería *lo no-entendido o lo no-comprendido* en las situaciones problema que estamos contemplando. Con base en estas ideas, **Montes nos ofrece la posibilidad de preguntarnos acerca de cómo leemos las dificultades para el acceso a la lectura y la escritura, así como el fracaso escolar y abrir un hiato en el que lo no entendido/no comprendido pueda hacer un corrimiento desde lo que supuestamente los estudiantes no entienden hacia lo que nosotros no entendemos de la situación y con ello iniciar un camino para des-cifrarlo, sin culpabilizar ni patologizar al sujeto individual. Se imprime así otro sentido sobre la no comprensión, lejos de asimilarla a un rasgo negativo, sería un punto de partida necesario.** Así, la (no) comprensión que también atraviesa los marcos regulatorios entre educación común y educación especial, y hace de lo mismo un campo de debates y profundas tensiones respecto a cuáles serían los sujetos de la educación especial y cuáles no. Una situación que por momentos nos distrae de la *gran ocasión* que encierra la escuela, a partir de la cual todos, más allá de nuestras condiciones y circunstancias, podemos volvernos lectores (Montes, 2006, p. 1).

5.3.f. El tiempo de la pandemia II

Veamos ahora como el eje “Vinculación entre pobreza y fracaso escolar en las escuelas” toma una particular textura desde un enfoque de corte mayormente sincrónico.

En el marco de la segunda situación problema, realizamos un acercamiento a lo que fue el tiempo de la pandemia (apartado 3.2.d.). Allí, encontramos que la limitación de los contactos, la reconfiguración de los modos de estar con otros y la preponderancia de la escena familiar, fueron algunos de los rasgos destacados de ese tiempo, que condujeron a una afectación de los lazos sociales. Tiempo de carácter extraordinario para algunos (Baquero, 2020; Terigi, 2020), tiempo de excepción para otros (Redondo, 2020), situación de emergencia (Frigerio, 2021b), catástrofe (Dussel, Ferrante y Pulfer 2020, p. 12) o un fenómeno que pone las temporalidades en revisión (Southwell, 2020).

Sin embargo, la pandemia también apareció fuertemente en las entrevistas realizadas, a propósito de la situación problema que ahora estamos abordando (número tres) y la relación entre (las así llamadas) escuelas comunes y especiales. Encontramos elementos, menciones, alusiones que refieren cómo la experiencia atravesada marcó una diferencia:

[menciona una localidad] es una ciudad que por ejemplo no venía teniendo muchos pedidos de evaluación y este año [2022]... 50. Es muy extenso [da detalles del radio geográfico con el que trabaja la escuela especial]. Pero igual me llamó mucho la atención. Nos pasó el otro día. Un grado que tiene 20 chicos, la maestra mandó 12 para evaluar... (Entrevista número 4)

Como ya establecimos, la emergencia de Covid-19 se relacionó estrechamente con las posibilidades familiares de acompañar -en diferentes medidas- el proceso escolar de las niñas y niños que se encontraban durante el año 2020 en totalidad y parte del año 2021, *guardado casa* (Frigerio, 2021b). Lo mismo es destacado en la entrevista número 1: “*ni hablar el tema de la pandemia, en el primer grado, ha hecho desastres en los niños, hay muchos que han podido avanzar, otros que no; también tiene que ver también con la familia...*”

Un quiebre en la realidad social que es asociada por una de las personas entrevistadas con otro momento de gran conmoción en nuestro país:

La pandemia trajo... ¿te acuerdas la crisis del 2001? ¿Cuándo los chiquitos estaban con desnutrición? Que la desnutrición hizo que vayan a la escuela especial. Yo me acuerdo de que yo era maestra y cuando ingresaban y vos indagabas, cuando hacíamos la entrevista... no habían estado bien alimentados. Ahora capaz no es por eso. Porque comen re bien pero capaz no recibieron los estímulos necesarios que un docente pretende que su alumno ya lo tengo adquirido. (Entrevista número 4)

Desnutrición, pobreza, contexto, familia, educación especial como términos vinculados que el tiempo de la (post) pandemia parece sellar de modo más fuerte aún. De modo similar, otra de las personas entrevistadas compartió:

Nos pasó este año [2022] post pandemia. Una niña en quinto grado, en una escuela pública, su papá con disfluencias y un contexto muy vulnerable. La niña venía siempre con dificultades, pero siempre era como que el papá no aceptaba. ¿Qué pasó? vino la pandemia, se agravó esto, porque la seño incluso iba a la casa, y le explicaba a la familia las actividades en pandemia y no había una comprensión, o sea, no había un medio, entonces estos años fue como que se agravó. (Entrevista número 6)

De esta manera, **la emergencia sanitaria desatada a nivel mundial parece haber profundizado y vuelto protagonista un debate de larga duración, tan largo que podríamos decir, fundante del sistema educativo, revelando discusiones nunca saldadas acerca de las complejas relaciones entre familia y escuela, origen y destino, ruptura y continuidad.** Más allá de que (como planteamos en el apartado referido a la pandemia respecto a la situación problema 2), sería imprudente aventurar una lectura acabada de los efectos que la misma produjo o está produciendo en las instituciones y los sujetos, resulta

también imprudente su opuesto: considerar que nada nos ha pasado. De acuerdo con su etimología, la palabra "contexto" viene del latín *contextus* y para la Real Academia Española significa "entorno físico o de situación, político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el que se considera un hecho". Por lo que, al profundizar en la situación problema "no les salió lucecita", no podemos dejar por fuera del análisis al tiempo de pandemia, nuevamente, sumado a lo ya antes descrito en torno a los procesos de fragmentación del sistema escolar o fracaso escolar. Sosteniendo las preguntas y las reflexiones abiertas acerca de ello, intentado no *confinar* el pensamiento, ¿cómo obviar una interrogación acerca de qué tiene de *especial* el tiempo presente y cómo se enlaza con esta problemática de larga data?

Para concluir con este apartado y la primera zona de sentido construida a partir de la situación problema "no les salió lucecita", **hemos encontrado en relación con el nudo problemático una "vinculación entre pobreza y fracaso escolar" que dicha relación tiene historia**, no representa un fenómeno ni novedoso, **aunque en el tiempo de pandemia imprimió sobre el mismo una especial pregnancia**. Pudimos analizar, por otra parte, que **muchas veces el fracaso escolar enlazado a los contextos de crianza y dificultades en la alfabetización decanta en la derivación a la educación especial**. Se producen solicitudes de intervención a la modalidad esperando que se revierta lo que es calificado como discapacitante de los entornos de pertenencia. **Y frente a lo mismo, quienes trabajan en educación especial reconocen que éstos son *casos no comprendidos* según la normativa provincial, que no es lo mismo discapacidad que pobreza, aunque en muchas situaciones intervienen de todas formas (y de diferentes formas)**. En algunas ocasiones intentan acompañar la gestión de proyectos en escuelas *comunes*, las de nivel, para abordar los motivos más frecuentes que llevan a solicitar la evaluación de niñas y niños: el (no) aprendizaje de la lectura y la escritura. En otras, los estudiantes ingresan a proyectos de integración, con la consecuente matriculación en educación especial que ello conlleva.

Hasta aquí hemos podido *contar (con)* las situaciones problema que construimos. Narrar para acogernos a nosotros mismos de cierto modo (Percia, 2001a), poniendo en palabras lo que nos problematiza.

6. Recapitulaciones, discusiones y puntos suspensivos

Esta parte de la tesis se propone retomar los hilos que fuimos dejando en los apartados anteriores para, *apoyados* allí, abrir unas discusiones respecto al territorio que nos convoca, el que nos propusimos explorar. Para Brailovsky (Brailovsky, Uanini y Zamanillo, 2023), lo mismo representa la última energía que atraviesa la investigación: la de la escritura y el pensamiento, en una *artesanía de palabras* que intenta responder (al menos en parte) a las preguntas iniciales, a la picazón y a la curiosidad que movilizó inicialmente el proceso, o el viaje.

Abrimos en este punto discusiones que, difícilmente, cierren con un punto final, sino que (es nuestro deseo) ofrezcan puntos suspensivos para que muchos más las puedan reinaugurar. Un deseo de inconclusión imbricado con la posición clínica que nos propusimos sostener, ya que, como sostiene Percia (2001b):

Tal vez el deseo clínico sea un proyecto de fuga. Un escape al encierro perfeccionista. La invención de una huida del ideal del saber completo. Clínica como defecto. Clínica como convalecencia de una pregunta. Clínica como preposición de un silencio. **Como inquietud que se expande alrededor de las relaciones que un actor establece con su experiencia**⁸⁰. (p. 28)

6.1. Recapitulaciones

Recapitulando, decíamos que hay situaciones *entre* las así llamadas *educación común* y *educación especial* que nos problematizan y que al mismo tiempo son problematizadas por nosotros. Estas tres situaciones que hemos construido con relativa independencia, de manera

⁸⁰ Las negritas son nuestras.

arbitraria y artificialmente diferenciadas, aunque en realidad se vinculan *entre sí*, se enlazan, incluso se superponen. De cada una de ellas probablemente podríamos hacer un trabajo de investigación en sí mismo. Sin embargo, hemos optado por abordarlas en su conjunto, buscando algunos sentidos que las atraviesen al ser reunidas. Igualmente, somos conscientes de que “toda investigación es un proceso vivo” (Gonzalez Rey, 2006, p. 115) que lleva a tomar decisiones de modo permanente y *hacer camino al andar*, durante el curso de la misma.

De cada situación problema hemos destacado un nudo problemático, dando pie a una primera zona de sentido, casi como un primer nivel de análisis, más próximo a la experiencia en sí. Cada nudo representa un aspecto en el que hemos profundizado, reconociendo nuevamente que podríamos haber seleccionado otro y que esa elección (con su respectiva renuncia) deja abiertos otros caminos para indagaciones futuras.

El nudo que establecimos vinculado a la primera situación problema fue la presencia del discurso médico en las escuelas y sus efectos en las infancias. En el marco de la situación analizada, cuando las escuelas de nivel se encuentran con niños que *no pueden dejar de portarse mal*, solicitan la intervención de la educación especial. Por ejemplo, *portarse mal* sería un *caso no comprendido* dentro de la modalidad, según la normativa vigente. Sin embargo, cuando esa conducta es diagnosticada como trastorno de orden neurofuncional dentro del universo de *comprensión médica*, ello muchas veces también conduce a la tramitación de un certificado de discapacidad y desde las escuelas el modo de *atender* a dicho caso genera dudas. La solicitud de la escuela de nivel reclama un apoyo, considera que hace falta *otro*, que *sola no puede*. Frente a ello, la respuesta de la escuela de la modalidad puede ser ofrecer el inicio de un proyecto de integración para el niño por considerar que *alguien tiene que ayudar*. De modo contrario está el riesgo de que *revoleen todo* (entrevista número 4). Así, se construyen intervenciones donde una y otra parte, *entre ellas*, reconocen una *no-*

comprensión. Esa, sobre la cual, por el contrario, el discurso médico *lo comprende todo* (todo lo sabe y todo lo abarca, sin aparentes fracturas). No obstante, aun prometiendo el mismo un saber absoluto de carácter incuestionable, en la tarea cotidiana el llamado persiste y sigue siendo *entre escuelas*. Parece no alcanzar con que alguien (quien porte el discurso médico) postule *lo que el niño tiene*. De todos modos, las solicitudes, los reclamos, los pedidos siguen llegando.

El segundo nudo, propuesto a partir de *Algo tiene que tener*, refirió a los diferentes tiempos que se (inter)juegan en la situación: el subjetivo, el social. En este marco, reaparecen los diagnósticos médicos como elemento convocado cuando la convivencia de ambos tiempos produce rispideces. Aquí referimos a situaciones complejas, que desafían la *comprensión* y a menudo se clasifican bajo la lógica médica. Pero desde otras miradas que se resisten a la nosografía tirana, éstas se piensan como urgencias subjetivas o modos de estar en el mundo vinculados a condiciones de época -pandemia mediante- y frente a las cuales parecemos quedar perplejos. En relación con ellas, las personas con las que conversamos en las entrevistas enuncian dos necesidades: *de un otro y de tiempo*. Las escuelas piden y ofrecen una y otra cosa, de maneras diversas (integración, asesoramiento, monitoreo y más). En modos inventados, atravesados por las dudas, construidos allí, *entre ellas*.

El tercer nudo lo propusimos a partir de la situación *no les salió lucecita* y abordó la producción de fracaso escolar y cómo el mismo es muchas veces atribuido a la pobreza, las familias de origen o contextos de crianza. Establecimos que la vinculación pobreza-fracaso escolar tiene historia, aunque en el tiempo de (post)pandemia adquirió especial connotación. Esto, con frecuencia condujo (antes y ahora) a la derivación a la educación especial y a la intervención de esta, aun siendo explícitamente un *caso no comprendido* en el marco normativo porque saben que *no es de la discapacidad*. Pero especialmente cuando se

presentan dificultades para aprender a leer y escribir, el *entre* escuelas se torna visible de diversos modos (proyectos de integración, proyectos de alfabetización...).

Luego de dicho recorrido, casi finalizando este viaje, identificamos ciertas constancias, unas insistencias que son para nosotros indicios de las discusiones a dar. Los nudos problemáticos nos abrieron caminos para pensar sobre elementos que atraviesan las tres situaciones y buscaremos integrar en una zona de sentido más amplia.

6.2. Discusiones

Si volvemos atrás para luego poder avanzar, entendemos que seguramente, como enuncia Nuria Pérez de Lara (2009), **hay niños que sólo con su forma de estar en el mundo desafían todas nuestras certezas pedagógicas. Lo incómodo, lo preocupante es, para nosotros, que esto mismo podría entenderse como la justificación para construir *otras pedagogías, adjetivadas, para niños adjetivados (los que no pueden dejar de portarse mal, los que algo tienen que tener, los que no salieron lucecitas; los TDAH, los autistas, los pobres), desplazando lo problemático desde nuestra experiencia con/en la situación hacia algo, ajeno a nosotros, casi una tara, que ellos portarían: los chicos y chicas problema.*** O también se podría deducir de ello que estos niños no serían sujetos de la pedagogía, sino quizás de la rehabilitación o de la reeducación, de la internación, de la medicina, de la caridad, del mundo del trabajo y no de la escuela. Pero también cabría considerar que sería posible intentar, bordeando y deconstruyendo las certezas, hacer del desafío una oportunidad de encuentro; entre las trampas, los slogans y los contrasentidos que porta la aclamada inclusión. Porque las teorías y muchas políticas enuncian hace ya un tiempo largo, que hay que respetar la diversidad, atender a las diferencias, incluir, pero muchas veces esto se vuelve

una encerrona trágica al requerir ciertos "pasaportes" para sólo así ofrecer los soportes que garantizarían el acceso a un derecho supuestamente universal: *educación para todos*. En dichos casos la *seña de entrada* la configura el informe de un *profesional tratante*, alguna medicación, un certificado de discapacidad, un acompañante dentro del aula, el acceso a ciertas terapias. Siguiendo a Graciela Frigerio y Gabriela Diker (2009, p. 29):

Todo esto coloca al sujeto desubjetivado en posición de deudor de atribuciones sustitutas, parciales y desjerarquizadas que requieren, además, una declaración identitaria en la que se asume la posición de demandante por carencia, la declaración del certificado de pobreza, la exhibición de los estigmas de los que se volvió protagonista, la publicación y publicidad de la naturalización de lo que no es natural. Tendrá así derecho a «algo» (no exactamente derecho a lo mismo que se oferta para un supuesto sujeto de derecho universal) solo si puede probar que no es un sujeto como los otros, si se declara y asume lo que la división de las vidas le ofrece en un reparto desigual: su carácter de «vulnerable».

Asimismo, podríamos pensar que, en las situaciones antes narradas, definir el inicio de un proyecto de integración sería el *camino fácil o rápido* tras recibir una solicitud de intervención (demanda/biografía/protocolo) desde una *escuela común, de nivel*. En realidad, ninguno de esos adjetivos nos parece apropiado. No sería camino fácil ni tampoco rápido. Pero si pudiera ser un camino allanado, abierto, para el cual ya está todo legislado, previsto, anticipado, sistematizado: tiene que ver con una tarea avalada por los mecanismos administrativos sobre la cual el sistema y nosotros *ya sabemos*. Podría ser un modo de resolver lo problemático. La asignación de un docente de parte de la escuela especial, más la firma de actas y documentos respaldatorios que avalen la acreditación de saberes diferentes a los esperados para el grado en curso o una reducción horaria de la jornada escolar. Quizás, en las *situaciones de dificultad* antes planteadas, la integración resolvería gran parte de las

cuestiones técnicas, legales y burocráticas. Tal vez acallaríamos ciertos reclamos, incluso enojos o angustias. Pero esto, ¿aporta, transforma, conmueve? O, por el contrario, ¿inmoviliza, cristaliza, naturaliza? **Por momentos, parece que sobrevolamos el riesgo de transformar un *enigma* (¿qué está sucediendo?, ¿qué nos sucede?, ¿qué le sucede?) en un *estigma* (tal niño o tal niña es... un trastorno, una dificultad, un problema, un *integrado o incluido*) que clausura todas las preguntas.** Sin embargo, desde una posición clínica, la que propusimos como clave para orientarnos a lo largo de este trabajo, nos enfrentamos al desafío de considerar que los problemas no son siempre resolubles (en términos absolutos al menos) o producto de cierta falla o error. Intentamos, en cambio, sostener las preguntas, y atravesados por ellas, dejar de perseguir respuestas cerradas e ilusoriamente certeras. **Lo mismo configura un ejercicio de problematización, quizás hasta de tramitación (de lo enigmático, de lo inasible, de lo no comprensible...), no de *resolución* pensada como eliminación de lo que incomoda.**

Considerando entonces que la discusión excede al binomio *integración si-integración no* y que el *estar en dificultad* no es una situación privativa de ciertos niños que resultan señalados, nos proponemos construir una nueva zona de sentido, profundizando en dos discusiones: **sobre lo (no) comprendido y sobre la necesidad de que haya otro en la vacancia de la comprensión.**

6.2.a. Lo (no)comprendido

Establecimos previamente que las tres situaciones problema que abordamos serían *casos no comprendidos* para integración escolar, de acuerdo con la normativa provincial, ya que “*sabemos que no es de la discapacidad*” (fragmento de entrevista N°1 citada en el apartado 5.3.a). Y, sin embargo, “*alguien lo tiene que ayudar, la escuela sola no puede*”

(apartado 5.1.e). En dicho sentido, frente a una situación así, cabría la abstención de la educación especial, pero las escuelas de nivel sostienen la demanda y muchas veces, las escuelas especiales dudan (*¿integrar, no integrar?, ¿qué hacer?*) e intervienen.

Si buscamos construir ahora una nueva zona de sentido, una que retome las construidas anteriormente y las integre, quizás debamos partir de proponer que ***comprensión y no comprensión no existen como estados absolutos***. La transparencia de los sujetos y de las situaciones configuran una ilusión, una fantasía; pero en realidad implican un límite. Porque, reconociendo el poder seductor y convocante del comprender como “una maña del yo, el cual sólo descansa en un poema” en palabras de Wanda Donato (2021), entendemos que “ninguna comprensión se encuentra a salvo de distintos grados de incompreensión” (Donato, 2021). Incluso cuando el discurso médico promete lo contrario.

El límite para la comprensión absoluta desde la perspectiva clínica, se vincula con el hecho de reconocer la existencia de lo inconsciente, lo velado, lo enigmático. Pero en el trabajo cotidiano *entre escuelas* y en nuestra escritura también, en ocasiones ese reconocimiento motoriza otros procesos y lleva a que muchas veces perseveramos en “el itinerario de una experiencia, la producción de un saber sostenido en un compromiso con el sufrimiento del otro” (Korinfeld, 2019, p. 20). Paradoja, ambivalencia estructurante para nuestra posición o el modo de llevar adelante nuestros oficios: no podemos comprenderlo todo y es justamente esa falta la que nos sostiene en la tarea (de educar y de investigar). Y no nos atormentan ni nos desasosiegan las paradojas tal como Najmanovich (2005) refiere que lo hacen a “los pensadores de lo definido, lo puro, o lo absoluto” (p. 4). Nos *chocan*, nos *golpean*, nos inquietan, pero al mismo tiempo representan una oportunidad, una provocación para pensar de otro modo, como si fueran *compuertas evolutivas* (Najmanovich, 2005, p. 7) ya que “pueden conducirnos a nuevos mundos... si tenemos el coraje de inventarlos” (Najmanovich, 2005, p. 8)

En ese sentido, respecto a las situaciones problema, a veces parecen fusionarse valoraciones sobre lo que alumnos no comprenderían y sobre lo que escapa a nuestra comprensión, como adultos y profesionales en un determinado campo de saber y de acción. Esto último podría operar como una sensación de fracaso o sinsabor de nuestras prácticas. *Admitir no comprender* es un acto casi antinarcisístico, de renuncia a la omnipotencia. Probablemente por ello nos resulte un lugar incómodo. Y en este sentido, buscando eliminar esa tensión, podemos tender a la “supresión inmediata del síntoma, a la veloz remoción del obstáculo, a la resolución cabal del conflicto” (Korinfeld, 2019, párr. 31). De ese modo, un niño o una niña podrían quedar rápidamente *comprendidos* (incluidos, atrapados) dentro de un cuadro médico nosográfico, que sería una de las maneras posibles de dar por cerrada la pregunta y acabar con la tensión. Sin embargo, apoyados en las premisas de Deligny, entendemos que el fracaso cotidiano es el carburante de nuestro barco. No comprendemos en sentido absoluto (por suerte), no llegamos nunca a dilucidar de forma total, aunque *todos los días salimos a pescar ballenas* (Deligny, 2017, p. 51). Des-amarramos del puerto en busca de la presa mayor, aunque se nos escapen. Las situaciones no se vuelven transparentes, las dudas, las paradojas persisten y coexisten, nos atraviesan y angustian. Pero perseveramos en esa empresa, aunque lo que terminemos por llevar a puerto sean pequeñísimos arenques (Deligny, 2017, p.51), fragmentos de comprensión, respuestas provisionarias, falaces, errantes que sólo sirven para salir a pescar nuevamente, al otro día.

Advertidos también de que lo incomprendido e incontrolable son cuestiones con las que nuestro tiempo, “este universo de máquinas y microcomputadoras” (Mannoni, 1996, p. 23) se lleva mal e intenta eliminar, lo imprevisto no deja de emerger y perturbar. Así, la pandemia por Covid-19 representa un claro ejemplo. Eliminar todo lo que escapa de nuestro control, comprenderlo todo, medirlo todo, alcanzando objetividad y dominio pleno en

nuestras vidas, no parece más que *un disparate* y un muro que estaríamos construyendo para protegernos y ponernos a salvo de la angustia por lo no sabido y lo inexorable.

Pero más allá de ello, entre la incompreensión absoluta y la imposibilidad de poder (aun ilusoriamente, aun deseando) comprenderlo todo, **¿que nos sostiene?, ¿qué sostenemos en este oficio de *trabajar en y con dificultad?*, ¿qué cosas no podemos no (intentar) comprender quienes trabajamos en educación?, ¿podemos renunciar a todo intento de comprensión?** Sí educar es para nosotros ese acto político de poner a disposición de las nuevas generaciones la herencia, para que la apropien en sus tiempos y sus modos y así puedan hacer del mundo un lugar propio (Frigerio y Diker, 2005), diremos que no. No podemos renunciar a seguir intentado ya que creemos que lo que se juega cada vez (en los sucesivos intentos), es nuestra responsabilidad como adultos frente a los más pequeños y a quienes estén por venir. Se trata de la **responsabilidad de intentar comprender para no renunciar al intento de hacer del mundo un lugar un poco menos injusto.** Aun abandonando la idea de comprenderlo todo, sin caer en supuestas comprensiones absolutas y cerradas, aun dudando, permaneciendo en la *tentativa al modo deligniano*, corriendo el riesgo y sosteniendo la esperanza, siguiendo a Mannoni, sin intención de suprimir o negar la complejidad de los contextos y escenarios en los que nos desempeñamos. Pero preguntándonos “¿qué luchas somos todavía capaces de sostener para transmitir a nuestra descendencia el deseo, sencillamente, de vivir?” (Mannoni, 1996, p. 138).

Entonces, sostenemos que no podemos no (intentar) comprender lo singular de cada situación, el modo único en que los sujetos nos vemos en ellas *implicados*, el sufrimiento que se juega cuando alguien está *en dificultad o en problemas* y que todos necesitamos, de diferentes formas, *contar con otros, apoyarnos en alguien.* Ya sea, para sostener unas discusiones (como en esta tesis) o para correr el riesgo, en palabras de Mannoni, de “sostener un deseo como vivientes” (Mannoni, 1996, p. 79). Inclusive, para

persistir en discusiones que, en contextos desoladores, pueden resultar vivificantes. Dudamos, pensamos y discutimos porque nos obstinamos en sostener la oferta para todos y cada uno, por fuera de las clasificaciones, divisiones de las vidas y estigmatizaciones.

Postulamos, también, que no podemos renunciar a problematizar las situaciones, a sostener las preguntas y dejarnos problematizar por ellas, aun *implicados y complicados*, como establecimos al inicio. No podemos renunciar a sostener ciertas discusiones, que aun siendo de larga data y estando aparentemente saldadas, persisten, resisten e insisten. Y estas aseveraciones lejos están de querer formular máximas moralistas. No es “no podemos” en tono de un “no debemos” sino una declaración de un modo de hacer, de una posición ética política, mezclada con una cuota de expresión de deseo, porque “¿qué otra cosa podríamos hacer sino poner en cuestión los modos de relación que habitamos y que nos habitan?” (Skliar, 2009, p. 2).

Por otra parte, **sí podríamos renunciar a la misma idea de la comprensión absoluta, a la pretensión de transparencia de los sujetos y de las situaciones, al impulso de aplicar resoluciones rápidas, naturalizadas y burocratizadas, sin apertura a pensar otros modos posibles.** Porque sucede a veces, muchas menos de las que quisiéramos, que encontramos que una niña que no permanecía dentro del salón, luego de un tiempo, avisa o pide cuando quiere salir que, frente a producciones antes consideradas *inmaduras*, luego dibuja y sobre la hoja se puede ver un cuerpo que comienza a armarse. Una niña que antes parecía fusionarse al cuerpo de los otros, luego, cuando nos ve, saluda a *distancia protocolar*, y avisa que se tiene que ir, porque terminó el recreo y *la seño la espera*. **En ocasiones damos con la ballena que salimos a pescar y logramos ver que el inicial “algo tiene que tener” se transformó en “alguien tiene que tener”.**

6.2.b. Que haya otro: red de presencias en la vacancia de la comprensión

*Desbautizar al mundo,
sacrificar el nombre de las cosas
para ganar su presencia.*

*El mundo es un llamado desnudo,
una voz y no un nombre,
una voz con su propio eco a costas.*

*Y la palabra del hombre es una parte de esa voz,
no una señal con el dedo,
ni un rótulo de archivo,
ni un perfil de diccionario,
ni una cédula de identidad sonora,
ni un banderín indicativo
de la topografía del abismo.*

*El oficio de la palabra,
más allá de la pequeña miseria
y la pequeña ternura de designar esto o aquello,
es un acto de amor: crear presencia.*

*El oficio de la palabra
es la posibilidad de que el mundo diga al mundo,
la posibilidad de que el mundo diga al hombre.*

La palabra: ese cuerpo hacia todo.

La palabra: esos ojos abiertos.

Juarroz, 1975. Desbautizar al mundo. Sexta poesía vertical.

¿Qué se transforma entre “algo tiene que tener” (el nombre de la segunda situación problema) y “alguien tiene que tener”?, ¿qué pasaje opera desde *algo* a *alguien*?, ¿qué se desarma cuándo en lugar de considerar que un niño o niña *algo tiene* (al modo de una tara), pensamos que *sola no puede* (o solos no podemos), que *alguien tiene que ayudar*?, ¿qué fragmentos de (in)comprensión podemos fugazmente capturar a partir de ello?

En nuestras lecturas, el pedido y la necesidad de que haya *alguien* resuena fuertemente con *las presencias* a las que aludían tanto Mannoni como Deligny. Mannoni escribió que, fundamentalmente, un sujeto tiene, antes que hambre de alimento, *hambre de la presencia y la voz del otro* (Mannoni, 1985 en Pérez de Lara, 2009, p. 111). A su vez, a propósito de la primera situación problema, hemos referido que para quienes se encuentran pensando acerca de los oficios del lazo (Frigerio, Korinfeld, Rodríguez, 2017, 2018), *apalabrar* es una de las tareas concernidas en los mismos.

Por otra parte, Deligny planteaba que lo que los niños necesitaban eran *educadores de presencia ligera* (Deligny, 2015b, p. 129), esos que no estaban condicionados por una *especialidad*, sino que se disponían a compartir lo cotidiano. Pero para él, *no hay que contar con el poder de las palabras* (Deligny, 2015, p.19). Denunciaba los usos y abusos del lenguaje, conviviendo con niños en la *vacancia o ausencia del lenguaje*. Y, sin embargo, el poeta, cineasta, cartógrafo, autor de gran cantidad de libros, no renunció a contar su experiencia, aun rebelándose contra las formas canónicas y academicistas tradicionalmente instaladas⁸¹, haciendo uso de ironías, aforismos y otros giros discursivos. Paradojalmente, es gracias a esos registros que lo mismo puede configurar un apoyo para nuestras discusiones,

⁸¹ Ana Laura García (2021) se pregunta en relación al libro *Cartas a un trabajador social*: “¿A quién le escribe Deligny estas Cartas y por qué lo hace?”

una presencia, una voz, con la que dialogamos para intentar decir *el mundo de las situaciones* sobre las cuales trabajamos.

Asimismo, previamente establecimos que *entre* era para Deligny, *red de presencias*, un material a trabajar que sólo aparece visible por sus efectos, los de relación. Y si bien esa red, al modo deligniano, también se rebelaba contra los poderes concentracionarios, como el lenguaje mismo, ello no implicaba el mandato de renunciar a él, sino una postura crítica sobre su hegemonía al momento de dictaminar acerca de *lo humano*⁸². Estas redes que también nos parece vislumbrar en las situaciones antes analizadas, aquellas que se tejen desde diferentes puntos (al igual que la de la araña), pero fundamentalmente, *entre escuelas*. Porque las idas y las vueltas entre *común y especial (para ir y que haya vuelta, para volver a la ida...)*, aun en aquellas situaciones en las que la escuela especial concluye que no debería intervenir, aun desde *la negativa*, configuran una relación que da cuenta de la presencia de otros y constituyen un espacio-tiempo (solicitar, demandar la intervención, sostener el proceso, recibir la devolución) que hasta ese entonces no existía y conlleva en sí mismo la posibilidad de otra cosa, de algo nuevo. **Esto nos lleva a pensar que la necesidad de tener a alguien, de contar con otros, no sólo atañe a los niños, sino también a los grandes** ya que como señala Bozzolo (2015), “pensar en subjetivaciones, es pensar producciones, creaciones... y esto requiere una lógica con verbos; porque estamos aludiendo a un movimiento” o a movimientos múltiples que se despliegan a lo largo de toda la vida.

En las entrevistas realizadas, las profesionales señalaban la necesidad de “*que haya alguien*” (referenciado en la situación problema 1) o “*la necesidad de otro*” (situación problema 2). Sin embargo, cabe asimismo considerar que sólo el hecho de haber alguien u otro, no configura una presencia necesariamente, ni de forma directa, lineal o inmediata

⁸² Retomando una nota anterior, resaltamos que Deligny discutía el constructo Hombre (racional, atravesado por el lenguaje, consciente de sí, saturado del orden simbólico) por considerar que, a manera de modelo único e idealizado, anulaba otras formas de *lo humano*, *otras existencias*, subestimándolas, excluyéndolas, como las que sostenían los niños autistas con los que él convivió.

¿Cómo un otro se convierte en presencia? Skliar (2014) nos responde con una nueva pregunta: **“¿Pero ¿qué significa estar presentes sino estar atentos, escuchar abiertos a la conversación, pero también estar tensos, algo desnudos e intolerantes con eso que nos pasa en el presente?”** (pp. 9-10). Esta forma de *estar* alude a cierta fragilidad y a una forma particular de hacer frente a las dificultades. Entendemos que tensos, desnudos e intolerantes no son calificativos compatibles con los generalmente atribuidos a un especialista, a alguien que porta con respuestas que no se hallan en otra parte, a alguien que puede suprimir el problema. No se alinean con la lógica de la comprensión absoluta, sino todo lo contrario. Esa figura con la que también Mannoni y Deligny discuten (la de un otro como especialista), la que se arroga a sí misma tener todas las palabras, la palabra justa o la palabra verdadera... no entra en conversación, más bien monologa ¿Quizás por eso en ciertos casos las devoluciones de equipos de escuelas especiales devenidos en diagnósticos, pronósticos y recetas para el aula no provoquen más que ganas de *“revolear todo”* en quienes las reciben? **¿Tal vez las configuraciones de apoyo⁸³ que se ofrecen (estipuladas en el documento Orientaciones 1) resulten vanas porque en el pedido de escuela a escuela en realidad no es ello lo que se demanda (ni integraciones, ni evaluaciones, ni asesoramientos, ni capacitaciones...)?** Cabe la posibilidad de que no se trate entonces de *cosas otras* que se esperan y se establecen casi a modo de paquete cerrado y preconfigurado. En cambio, el corrimiento desde las configuraciones de apoyo hacia la posibilidad de *configurar un apoyo*, saliendo de la sustantivación al modo deligniano⁸⁴, puede implicar más proximidad con el acto de *crear*

⁸³ hicimos referencia a ellas en el apartado 4.2.b. Recordamos que las mismas son redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria

⁸⁴ Deligny experimentaba con la transformación de sustantivos a verbos, infinitivando algunos para dejar de lado la presunción de la existencia de un sujeto del lenguaje que lo estaría portando. De un “punto de vista”, él postula el “punto de ver”, buscando dar cuenta de una percepción a-subjetiva y a-consciente, para “ver aquello que no nos concierne desde el punto de vista de la cultura y del lenguaje, ver lo que no nos mira y que permanece refractario a nuestra mirada” (García, 2019,

presencias como oficio de la palabra, volviendo nuevamente al poema de Juarroz; *crear presencias entre diferencias, como estar atentos y escuchar* (Skliar, 2014). Presencias desprovistas de *especial-idad*, que pongan a disposición palabras y que, si hiciera falta, también se rebelen contra las mismas. Palabras y presencias dispuestas a hacer silencio, asimismo.

En dicho sentido nos interesa retomar otro interrogante sugerido anteriormente: ¿configurar un apoyo para quién?, ¿para las niñas y niños *en dificultad*?, ¿o lo que en realidad aparece (en las situaciones problema, en las entrevistas, en nuestra lectura de las experiencias de Mannoni y Deligny) es la necesidad de *configurar un apoyo entre grandes*? Porque “el sujeto humano no es únicamente el resultado de una reproducción biológica necesaria a la especie: para vivir, le es preciso alguien con quien contar” (Mannoni, 1998, p. 37). Sin dudas, los grandes debemos estar presentes para los más pequeños, lo que podría tomar diferentes formas, encarnarse en diversas experiencias y tentativas, tales como señalamos a partir de la singularidad con la que Mannoni y Deligny organizaron unos inéditos modos de con-vivir y estar con aquellos a los que el resto del mundo había dejado sin lugar, “una oportunidad más allá de las etiquetas, los estigmas y la institucionalización” (Planella, 2012, p. 23). Más aún, ya lo hemos dicho, en el marco de esta tesis, esas experiencias, esas lecturas, esas obras, configuraron un apoyo para nuestra escritura, para estas discusiones. Nosotros *contamos con ellas*. Pero, ante las situaciones problema que esbozamos, las que parten de una demanda que no hace otra cosa que desnudar un malestar, cuando nos encontramos con que “*la escuela sola no puede*”, el trabajo, la tarea, ¿es con los chicos? ¿sólo con ellos? O, quizás -reiteramos- debemos pensar también en la necesidad de estar presentes y configurar un apoyo a modo de holding horizontal *entre grandes*. Anudado a ello, quienes están trabajando

p. 13). De modo similar a como transforma asilo en asilar, ofreciendo un nuevo sentido, que ya no es el de un espacio (en)cerrado sino el gesto que permite “encontrar un lugar donde meterse, para estar “ahí”, para perseverar en el ser de la manera más aceptable” (García, 2019, p. 13).

sobre los oficios del lazo (Frigerio, Korinfeld, Rodríguez, 2017, 2018, 2022) señalan que, en el tiempo presente, el *holding vertical*⁸⁵ parece haberse resentido. Sin embargo, cabe la posibilidad de crear, de inventarnos, de organizar *una suerte de red*, un *holding horizontal* que no nos deje caer, que nos permita sostener-nos *entre* nosotros, a la vez que cotidianamente nos ocupamos de cuidar y acompañar a niñas y niños que podrían (o no) *estar en dificultad o en problemas*.

En el apartado anterior nos preguntábamos si sería posible renunciar a todo intento de comprensión frente a las situaciones problema en las que nos hallamos implicados. En relación con ello hemos sostenido, por un lado, que comprensión e incomprensión son pares indisociables y, por otro, que la renuncia absoluta al intento de comprender (aun en términos fragmentarios, provisorios y abiertos) implicaría dejar a muchos niños y niñas desamparados. Esta, es nuestra responsabilidad como adultos, sostenernos en la tentativa de la comprensión, una que no quede paralizada ante las dificultades y que tolere la dimensión enigmática que habita a los sujetos y a las situaciones. Luego agregamos que esta dimensión de la tarea también es entre grandes y retomando la ilación que hemos construido, **consideramos que una red de presencias en la vacancia de comprensión puede ofrecer sostén para no renunciar al oficio que nos hemos dado, partiendo de reconocernos nosotros mismos en problemas**. Porque, ¿no es ese reconocimiento el que motoriza un proceso de escritura y el deseo de contar, de compartir? Para nosotros al menos, es la situación de sabernos en dificultad, lo que opera como disparador de búsquedas y viajes. Son los *tropiezos*⁸⁶ en la

⁸⁵ Graciela Frigerio, Daniel Korinfeld, y Carmen Rodríguez, (2017, 2018) están trabajando hace un tiempo, junto a otros, en ese sentido. Particularmente, la referencia sobre el holding fue hecha tanto por Graciela Frigerio como por Daniel Korinfeld en el 4to Encuentro (noviembre de 2022) del curso “Los oficios del Lazo: acompañar, curar, educar” organizado por el Hospital Bonaparte, en modalidad virtual. Los mismos retomaron allí la categoría elaborada inicialmente por Donald Winnicot.

⁸⁶ La idea de tropiezo es sugerida por Daniel Korinfeld en un texto aún inédito titulado “Casos, situaciones problema. Tropiezos en el oficio”. En el mismo, el autor refiere: “está allí para tratar de que exprese algo pasible de ser pensado, entre lo sabido y lo sabido no pensado, inclusive en torno a lo no pensable” (Korinfeld, 2024).

comprensión, lo propio del oficio, lo que dispara el pensamiento y las conversaciones, tratando de pescar nuevos sentidos.

6.3. Lo que concluye y lo que no cesa

*Suéltele rienda a su andar
mirando dónde pisar
porque cada paso va dejando una huellita
que será el camino de quien viene atrás.*

Canticuénticos (2020). Zamba para aprender a caminar. En *A cocochito* [canción]

El niño que no podía parar de portarse mal, Algo tiene que tener y No les salió lucecita dan cuenta de *casos no comprendidos*. Y he allí un equívoco. No comprendidos en el sentido que le otorga la normativa, como sinónimo de no pertinente, no incluido, no abarcado. Y, por otro lado, no comprendidos (de modo absoluto) porque consideramos que esa es la textura, la opacidad del material con el que trabajamos los oficiantes del lazo. Sin hacer apología de lo enigmático, pero reconociendo los límites de la comprensión y, al mismo tiempo, movilizados a *algo hacer*⁸⁷ con lo que provisoria y fragmentariamente podemos comprender.

Las tres que antes presentamos son situaciones entre escuelas que *hemos contado* (en el sentido de narrar nuestra experiencia vital) y problematizado conforme a que *hemos contado* (en el sentido de apoyo, red de presencias) con otros a través de entrevistas,

⁸⁷ Optamos por enunciar “algo hacer” en lugar de “hacer algo” para que ese posible tropiezo en la lectura por la infrecuente forma de ordenar las palabras permita una pausa y la referencia a esta breve nota, buscando aclarar que no aludimos a un imperativo activista sino a la responsabilidad de no dejar a nadie librado a su propia suerte, de acompañar, de estar presentes para otros, de configurar un apoyo, con los bemoles que antes desarrollamos en torno a esta cuestión.

conversaciones y lecturas. Así, **ratificamos para nosotros mismos lo que apareció en las situaciones problema supuestamente sobre otros (en referencia a los niños y a la escuela): que necesita(mos) de alguien, que sola no puede(podemos).**

Al momento de la introducción explicitamos que en esta tesis nos proponíamos reflexionar sobre tres situaciones problema entre *la educación común y la educación especial*. E, intencionalmente obviamos el verbo que parece sugerido para localizarlas: no decimos situaciones ubicadas, encontradas o (situaciones) situadas entre. Porque entendemos que el carácter problematizador de las mismas se anuda a nuestra propia subjetividad. Son situaciones que, en todo caso, construimos, para posteriormente desprender los nudos problemáticos que destacamos y finalmente, con las insistencias y las persistencias que en ese recorrido hallamos, alcanzar las discusiones y reflexiones finales. A modo de (in)conclusión, para ser fieles a la premisa de apertura que intentamos sostener, entendemos que dichos objetivos, orientadores de nuestras búsquedas, tuvieron un espacio de despliegue. Se trata de enunciados como intenciones al principio, que se expandieron y tomaron cuerpo, hicieron texto, con el correr de las páginas y las palabras ¿De qué modo? Siempre incompleto, para nosotros. Siempre revisable, corregible, en movimiento. Siempre conmovible.

De manera más concreta, en primer lugar, podemos establecer que el hecho de poder escribir, narrar las situaciones y avanzar en dicho sentido desobturó el proceso que inicialmente, en la inclinación de trabajar por caso, estaba inhibido. Unas situaciones que operaron como material de trabajo, a partir de las cuales pudimos establecer unas primeras reflexiones, pero que al mismo tiempo son producto del trabajo de reflexión y problematización. No estaban dadas, fueron (re) armándose en el transcurso de este viaje. Partimos de ellas, pero también llegamos a ellas luego de mucho andar. Con intención de prevalecer en el carácter recursivo que hemos anticipado sobre las mismas al iniciar la tesis. Escritas en primera persona del plural, quizás también podrían enunciarse en primera persona

del singular, ya que nacen de encuentros *singularísimos*, de nuestra experiencia vital, como ya establecimos. Pero optamos por no cambiar la modalidad de escritura en orden a facilitar la lectura, pero fundamentalmente, por la convicción de saberlas posibles (pensables) gracias a la red de presencias que nos sostuvieron en *el viaje*.

Las situaciones están pobladas de tensiones, contradicciones y paradojas que no pretendimos eliminar. Muestran posiciones y modos de intervención a veces francamente opuestos. Señalan la convivencia de modelos que teóricamente se suceden unos a otros (del médico al social en relación con discapacidad, por ejemplo). Encierran paradojas irresolubles en el marco de estas reflexiones: las buenas intenciones y los efectos indeseables de algunas prácticas. Las situaciones ponen en primera plana que muchas veces, quienes trabajamos desde la *especial-idad* (de acuerdo al nombre atribuido a la modalidad de educación: especial), lo hacemos atravesados por dudas que no son respondidas por la normativa y que muchas veces inventamos modos de hacer en escenarios complejos que agotan nuestros saberes. Los desarman, los cuestionan. Quizás esos son los gestos de *ligereza* al decir deligniano que, al extrañarse de la propia formación y los roles que circunstancialmente ocupamos, logran configurar una presencia para quienes acompañamos.

Respecto a los **nudos problemáticos** que destacamos a partir de cada situación, entendemos que fueron potentes disparadores para seguir tejiendo la trama de reflexiones que se armaron. Sin embargo, no dejan de revestir un carácter caprichoso, ya que podrían no haber sido estos sino otros. Ahondando en ellos, dejamos de lado el análisis más minucioso que se podría hacer sobre las diferentes posiciones de las personas entrevistadas, los modos en que cada equipo evalúa el ingreso de estudiantes a la modalidad. De igual modo, incluimos la emergencia de la pandemia por covid-19 cuándo no esperábamos hacerlo, ya que fue un tema traído espontáneamente en las entrevistas y, asimismo, fue el contexto en el que transcurrió gran parte de nuestra escritura.

Por otra parte, tanto en las situaciones como en los nudos problemáticos aparece el *entre* de manera insistente: entre discursos⁸⁸ (el médico, el pedagógico), entre escuelas (*común, especial*), entre tiempos (el social, el subjetivo), entre contextos (la casa, la escuela). No es coincidencia, para nosotros. Pero tampoco es fruto de una planificación acabada. Representa en nuestro modo de pensamiento, la manera (frágil, errática, esquiva) de volver asible la complejidad del territorio que pretendíamos explorar.

Finalmente, con las insistencias y las persistencias que hallamos en este recorrido, logramos abrir unas **discusiones** que atraviesan las tres situaciones problema y a nosotros mismos, también. Las preguntas por momentos parecen recaer sobre cierta extranjería y luego se nos vuelven íntimas y personales. Debido al rasgo de implicancia que atraviesa este trabajo, necesitamos poner fuera, tomar cierta distancia de las situaciones para poder pensarlas. Con ello colaboraron las conversaciones entre colegas, entre autores y lecturas. Pero ese movimiento fue provisorio, casi precario. Porque finalmente lo que pudimos discutir no deja de resonar en nuestra experiencia vital (o retornar a ella). Puesto que nos encontramos “suficientemente ajenos, pero no totalmente extraños”, como el baqueano (Korinfeld, 2017).

De modo más general podemos establecer que hemos logrado reflexionar sobre tres situaciones problema entre *la educación común y la educación especial*, en un proceso *entre* idas y vueltas que nos resulta difícil cerrar. Porque más allá de que se torna indispensable concluir la tesis en algún momento, para darla a leer, para ponerla a circular, a debatir, discutir e interrogar, creemos que esta circunstancia (terminarla) en realidad representa una pausa para mirar y volver a partir, habiendo cuestiones que permanecerán abiertas, ya que no cesan. Entre las que aquí no se clausuran encontramos: el peso de las preguntas y la intención de poner en cuestión el mundo, aquel que se muestra tan hostil para algunos. Si cerramos esta

⁸⁸ Entendemos que los discursos no son puros. Sino que las voces condensan, articulan fragmentos y huellas de ellos, pensándolos como una trama de vínculos y relaciones que establecen puntos de encuentro.

suerte de viaje, entendemos que hay un movimiento que no acaba aquí porque, siguiendo la zamba, además de aprender a caminar, "si el camino se oscurece de injusticia tendrá que aprender también a zapatear" (Canticuéticos, 2020). Y este texto tiene un poco de zapateo en sí mismo. Un zapateo como ese golpe de los pies contra el suelo que hace ruido, que busca hacerse escuchar. Tal como el martilleo que metaforizaba Deligny.

Lo que concluye es este *tiempo de hacer tesis*, de una cierta elaboración en el marco de una propuesta académica *a término*. El tiempo de *un viaje*. Termina aquí un trabajo de poner por escrito un modo particular de volver pensable ciertas situaciones problema (las que nos han problematizado y que nosotros hemos problematizado, recursivamente). Finaliza un espacio que volvió posible pensar, tramitar ciertas preocupaciones que nos atraviesan, *contando con otros*⁸⁹.

Pero sin dudas hay cuestiones que no cesan porque, retomando lo que escribimos al iniciar este trabajo, escribimos desde los territorios en los que trabajamos, lo que nos compromete y nos complica al mismo tiempo. De esta manera, las preguntas siguen latiendo, las curiosidades siguen picando. Hay senderos de interrogación que no pudimos seguir para no volver el territorio de exploración una superficie inabarcable. En este viaje, al menos. Así como postulamos acerca de la arbitrariedad de los nudos propuestos, también podríamos haber profundizado en la dinámica de los equipos que trabajan dentro de educación especial al momento de recibir solicitudes de intervención; en los escritos o informes que van de una escuela a otra, enviando o respondiendo una demanda; en el trabajo entre escuelas y equipos de salud o sociales para acompañar situaciones de dificultad, entre los que podemos enumerar ahora. Los dejamos abiertos, por ahora, por si alguien quisiera retomarlos.

Como síntesis (no clausurante) podemos decir, por una parte, que **no somos los mismos que al comenzar el viaje. En el proceso de escribir, leer, entrevistar, investigar,**

⁸⁹ Además de los referentes teóricos y personas entrevistadas, queremos también aludir aquí a quienes mencionamos en los agradecimientos, al inicio de la tesis.

conversar... en el intento (siempre inacabado) de comprender y problematizar las situaciones, nos hemos visto nosotros mismos *en problemas*. Problemas vinculados a la toma de decisiones en la escritura, pero también otros más próximos al desarme de nuestra propia posición y forma de pensar.

Por otra parte, también estaban *en problemas* quienes protagonizan las situaciones que abordamos: niños y niñas *problemáticos* desde ciertos discursos (el Orden médico, cuando los patologiza; el pedagógico, cuando los sentencia como fracasados), adjetivados por el negativo, abroquelados y fijados en el malestar. **Pero no da igual *estar en problemas* que *ser un problema o un problemático***. Frente a ello intentamos proponer nuevas derivas, tejer otras hipótesis, renovar las preguntas. Ratificamos aquí que no podemos renunciar al **intento de comprender lo singular de cada situación, el modo único en que los sujetos nos vemos en ellas *implicados*, el sufrimiento que se juega cuando alguien está *en dificultad o en problemas*; y en segundo lugar (sin denotar jerarquía), tampoco podemos claudicar al ofrecimiento de unas presencias, así como la disponibilidad para *configurar un apoyo*, porque todos, grandes y chicos, necesitamos *contar con otros*.**

Cabe preguntarse, ¿resuelve esto el malestar?, ¿acaba con los problemas? Sin dudas que no. Pero quizás, o al menos es nuestro deseo, que esta tesis opere en el sentido que postula Carmen Rodríguez, como uno de los tantos “fragmentos que se suman al trabajo interminable de tratar de volver pensable estos oficios siempre al borde de lo posible” (Rodríguez, 2018, p. 109). Para crear condiciones que restituyan a los sujetos su condición de pensantes, su posición de sujetos de una enunciación y no objetos de los enunciados (reglamentos, documentos curriculares, normativas, manuales, diagnósticos médicos, incluso teorías del enseñar y del aprender). Y también, para construir, *para darles y darnos* -a quienes trabajamos *entre* las así llamadas educación común y educación especial- *un tiempo entre* la evaluación y la devolución que ponga en suspenso toda conclusión o explicación

acerca de qué está sucediendo. Un *tiempo-espacio-entre* que habilite para ellos y para nosotros, la posibilidad de no comprender, de no poder ni pretender comprenderlo todo, los que es condición para poder pensar, construir, inventar, contando con otros, apoyados en otros... No comprender (pero intentarlo) como condición para embarcarse en la escritura de una tesis, también.

Finalizando, hemos ofrecido unos aportes, hemos dejado *unas huellitas*, citando nuevamente la zamba de Canticuénticos, esperando contribuir a las discusiones y a los intercambios que otros se den sobre estos temas, pero sabiendo (esperando en realidad) que permitirán incalculables reelaboraciones a partir de que:

Lo escrito no es estable aun cuando al escribir busquemos inscribir para obtener una imaginaria fijeza y olvidemos que las huellas se modifican con el viento y la lluvia.

Nada está escrito del todo, pero en la mutación ciertamente algo insiste que modifica las lecturas por venir. (Donato, 2021)

De esta manera concluimos, dejando al mismo tiempo, un punto final y otros puntos suspensivos, a la espera de futuras lecturas que alteren lo que hasta aquí pudimos ofrecer, animados, ya que: “Déjeme decirle que no hay una sola senda. Quedan infinitos mundos para imaginar. Y si el paso duele yo le pido que se anime a torcer el rumbo y volver a empezar” (Canticuénticos, 2020).

7. Notas sobre la escritura

Como ya explicitamos en la primera parte de la tesis, en la escritura utilizamos la primera persona del plural puesto que descartamos el uso impersonal para explicitar y destacar nuestra implicación en el proceso de investigación y escritura. Además, el *nosotros* nos permite mostrar que las ideas desarrolladas a lo largo del texto son fruto de conversaciones múltiples, con referentes variados, reconociéndonos filiados a aquellos autores y tradiciones que configuran puntos de apoyo para nuestro pensamiento.

Asimismo, reconociendo y adhiriendo a la perspectiva de género y un uso del lenguaje que no deje a nadie invisibilizado o subsumido, aún nos resulta difícil la escritura de textos extensos que contemplen el uso de la *e*, la *x* o *@*.

Por otra parte, a lo largo del presente trabajo se han utilizado, en líneas generales, las Normas APA Séptima Edición para normatizar la escritura, junto con algunas flexibilidades acordadas en el marco de la comunidad del presente Doctorado.

8. Bibliografía

- Achilli, E. (2013). Investigación antropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En Elichiry, N. (Comp.) *Historia y Vida cotidiana en educación*. (pp. 33-47) Manantial.
- Ainscow, M. (2017). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación inclusiva*, 5(1).
- Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. *Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*, 19-36.
- Almendros, I. C. (2013). Entre la realidad y los sueños: reflexiones sobre la inclusión educativa desde la vida de mi hermano. *Revista de educación inclusiva*, 6(1), 156-159.
- American Psychological Association. (2010). Principios éticos de los psicólogos y código de conducta. Buenos Aires. American Psychological Association. Recuperado de https://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/comite_etica/Codigo_APA.pdf
- Badiou, A. (1999). Ética y psiquiatría. *Reflexiones sobre nuestro tiempo. Interrogantes acerca de la ética, la política y la experiencia de lo inhumano*. Conferencia en Brasil.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. Cuaderno de pedagogía Rosario, 4(9), 71-85.
- Baquero, R. (2013). Sospechas cruzadas. El problema de la educabilidad. *Diálogos pedagógicos*, 11(21), 157-190.
- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En Avendaño, F. y Boggino, N. (comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Homo Sapiens.

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Apuntes*, Buenos Aires, UTE/CTERA.
- Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, AG; Briscioli, B.; Sburlatti, S. *Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de buenos aires* REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 4, 2009, pp. 292-319.
- Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Briscioli, B.; Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. Revista Espacios en Blanco. N° 22. Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Barbagelata, N. (2010). Opus Nigrum. En Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: figuras y efectos del amor*. Fundación La Hendija.
- Bárcena, F. (2012). Aprender la fragilidad. *Meditación filosófica sobre una excepción existencial*. Childhood & philosophy, 8(15), 11-31.
- Bárcena, F. (2016). La frágil vida de los idiotas (*F. Deligny*). Ensayo VII. En Bárcena, F. (2016). *En busca de una educación perdida*. Homo Sapiens Ediciones.
- Bárcena, F., y Skliar, C. (2015). *Pensar y sentir las diferencias: Cartas entre la amistad, la incomodidad y el sinsentido*.
- Barton, L. (2011). La investigación en la educación inclusiva y la difusión de la investigación sobre discapacidad. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 25(1), 63-76.
- Batthyány, K., Cabrera, M., (coords.) (2011). Metodología de la investigación para las ciencias sociales: apuntes para un curso inicial.
- Bauman, Z. (2015). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa.
- Benvenuti, L. (24 de noviembre de 2003). *¿Qué es la locura?* Página 12. <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-28494-2003-11-24.html>

- Bertello Manfredi, G. M. (2011). *Sujetos sin arquitectura: la excepción y la regla*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Psicología. Disponible en: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/50999/gmbm1de1.pdf;sequence=1>
- Bolton, P.; Colectivo de educación inicial de Córdoba; Cárdenas, H.; Fernandez, S.; Siede, I.; Galli, G.; Rodriguez, V.; Rogovsky, C.; Carrizo, G.; Leites, M. (junio de 2020). Para Juanito. Número 21. *Hacer escuela en tiempos de pandemia. Lo posible, lo imposible y lo irremplazable*. Fundación La Salle Argentina.
- Bozzolo, R. (2015). Nuevas armas para pensar los procesos de subjetivación. *Texto inédito. Publicado por Revista AAPPG, Buenos Aires*. Disponible en <https://www.pablohupert.com.ar/index.php/nuevas-armas-para-pensar-los-procesos-de-subjetivacion/>
- Brailovsky, D.; Uanini, M.; Zamanillo, A. (conversación). (2023). Investigar la escuela desde la escuela. En Lamelas, G.; Carignano, M.; Beltramino, L. (comps.). *Conversaciones: investigar en educación. Debates epistemológicos y teórico metodológicos sobre la producción de saber pedagógico*. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Libro digital.
- Briscioli, B. (2014). Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. Tesis de Doctorado en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Bustos García; Editado por María Andrea Guisen. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2023. Libro digital, PDF - (Boletines de grupos de trabajo).
- Calderón, I., & Echeita, G. (2016). Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas. *Dossier GRAÓ, 1*, 35-41.

- Camille Couvry, C.; Boulet, N.; Jamet, L. (2022). El aporte de la socioestética al proceso de inclusión de jóvenes con discapacidad. Apoyada por Fundación FIRAH.
- Canciano, E. y Serra, M. S. (2006). *Las condiciones de enseñanza en contextos críticos*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Argentina.
- Canguilhem, G. (1982). *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI.
- Castel, R. (1986). *De la peligrosidad al riesgo*. Materiales de sociología crítica, 219-243.
- Castro, E. (2011). *Biopolítica: orígenes y derivas de un concepto*. Cuadernos de Trabajo, 1, 5-11.
- Chaves, M. (2021). *El pasaje de régimen especial a modalidad de la educación especial entrerriana*. Revista Ruedes, (9), 101-153.
- Concheiro, L. (2016). *Contra el tiempo: filosofía práctica del instante* (Vol. 506). Anagrama.
- de Piano, R. (2019). *Hacia una fragilidad común: saberes profesionales-saberes en situación*. Fundación La Hendija.
- Deligny, F. (2015). *Lo arácnido y otros textos*. Cactus.
- Deligny, F. (2015). *Los vagabundos eficaces*. UOC.
- Deligny, F. (2017). *Semilla de crápula: consejos para los educadores que quieran cultivarla*. Cactus; Tinta Limón.
- Deligny, F. (2021). *Cartas a un trabajador social*. Cactus.
- Derrida, J. (1995). *Dar (el) tiempo. I La moneda falsa*. Paidós.
- Dessal, G. (2018). *El delirio de medir*. Tecnología & Sociedad. 2018;7. Disponible en: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=Revistas&d=delirio-medir-gustavo-dessal>
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* - 1a ed. - Los Polvorines: Univ. Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: Biblioteca Nacional. Colección "25 años, 25 libros"

- Dis-críticas en tránsito : manifiesto por la inclusión / Brenda Bustos ... [et al.] ; coordinación general de Diana Carolina Vallejo Ortega ; Cristina Pereyra ; Brenda Araceli Dueñas, G. (2012). Aspectos socio-afectivos y cognitivos presentes en las concepciones docentes ligadas a un incremento en la tendencia a derivar alumnos a consulta neurológica por AAD/H. Tesis doctoral. Universidad del Salvador.
- Donato, W. (8 de diciembre de 2021). *¿Por qué escribimos los psicoanalistas?* Revista Ubik. <https://ubikrevista.com/2021/12/por-que-escribimos-los-psicoanalistas-wanda-donato/>
- Dueñas, G. (2012). *El papel de las escuelas en los procesos de Patologización y Medicalización de la Infancias actuales ¿Nuevos dispositivos de control de la conducta?* En Taborda, A; Leoz, G.; Dueñas, G. *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez*. Nueva Editorial Universitaria.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas* en Cuaderno de pedagogía, Rosario, 4(7).
- Dussel, I.; Ferrante, P.; Pulfer, D. (Comps.) (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria. Libro digital.
- Echeita Sarrionandia, G. (2011). El proceso de inclusión educativa en España ¡Quién bien te quiere te hará llorar! *Participación Educativa*.
- Echeita Sarrionandia, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente.

- Echeita, G., & CALDERÓN, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 41, 67-98.
- Fernández, A. (2003). *Los idiomas del aprendiente*. Nueva visión.
- Ferreiro, E. (2007). *Leer y escribir en un mundo cambiante*. Estudios de comunicación y política, (11). 99-112.
- Filidoro, N. (2011). *Ética y psicopedagogía*. Pilquen-Sección Psicopedagogía, (7), 7-6.
- Filidoro, N. (2018). *Prácticas psicopedagógicas, conceptualizaciones teóricas, posición profesional*. Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía, 15(1), 42-50.
- Foucault, M. (1993). *La vida de los hombres infames*. Altamira.
- Frigerio, G. (2004). Ensayo, bosquejos conceptuales sobre las instituciones. En Elichiry, N. (comp.). *Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educativa*. Manantial.
- Frigerio, G. (2005). En la cinta de Moebius. En Frigerio, G. y Diker, G. (comp.). *Educación: acto político*, pp. 11-36.
- Frigerio, G. (2006). Infancias (apuntes sobre los sujetos). En Terigi, F.(comp.). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2008). La división de las infancias: ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcónica. Buenos Aires: Del estante.
- Frigerio, G. (2016). *Tener o no tener lugar*. Colección cuadernillos El Abrojo-Epílogos. Cuadernillo n°2.
- Frigerio, G. (2017). Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. En Frigerio, G., Korinfeld, D. & Rodríguez, C. (Coords.). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.
- Frigerio, G. (2017). Edipo el (mal) querido. En Frigerio, G.; Korinfeld, D. & Rodríguez, C. (Coords.). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.

- Frigerio, G. (2018). Ensayos para volver pensable el oficio. En Frigerio, G.; Korinfeld, D., & Rodríguez, C. (Eds.). *Saberes de los umbrales: Los oficios del lazo*. Noveduc.
- Frigerio, G. (27 octubre de 2020). *De la vida cotidiana, covidiana y después*. Del ciclo Diálogos en cuarentena. Universidad Pedagógica Nacional · Video disponible en [Diálogos en cuarentena #46 | Graciela Frigerio](#) Recuperado en enero de 2023.
- Frigerio, G. (3 de noviembre de 2021). *Educación en formatos escolares: De la vida cotidiana, la vida covidiana y después*. Video disponible en [Graciela Frigerio, "Educar en formatos escolares: De la vida cotidiana, la vida covidiana y después"](#) Recuperado en enero de 2023.
- Frigerio, G. y Diker, G. (2010). *Educación: figuras y efectos del amor*. Fundación La Hendija.
- Frigerio, G., (1991). Curriculum: norma, intersticios, transposición y textos. En Frigerio, G., Braslavsky, C., Entel, A., Liendo, E., & Lanza, H. (1991). *Curriculum presente, ciencia ausente: normas, teorías y críticas*. Miño y Dávila editores.
- Frigerio, G., (2021). Acompañando. Prólogo en Gómez, M.; Sanchez, M. B.; Biasioli, O. M.; Galfrascoli, G.; Arroyo, G. *Caleidoscopio: escrituras desde territorios educativos*. La Hendija.
- Fullana, M.; Gallone, C.; Heredia, M.; Liceda, P.; Levin, A.; et al.; Discapacidad y Accesibilidad: Reflexiones sobre las barreras en tiempos de distanciamiento social; Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras; Redes de Extensión; 7; 3-12-2020; 121-126
- Galeano, E. (1993). *El libro de los abrazos*. Siglo XXI.
- Galende, E. (2008). Psicofármacos y salud mental. La ilusión de no ser. *Intercambios, papeles de psicoanálisis/Intercanvis, papers de psicoanàlisi*, (20), 25-34.
- García, A. L. (2018). *El concepto de red en la cartografía de Fernand Deligny y sus contribuciones a la pedagogía social*. Jornadas de Investigación del Instituto de

Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República. Uruguay.

García, A. L. (2019). *Nociones cartográficas en el pensamiento de Fernand Deligny y consideraciones para el campo pedagógico*. Convergencias. Revista De educación, 2(4), 91–103. Recuperado a partir de <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/convergencias/article/view/2278>

García, A. L. (6 de abril de 2021). Cartas a un trabajador social de Fernand Deligny. Lobo Suelto.

García Molina, J. (2005). Tiempo, don y relación educativa. En Skliar, C. y Frigerio, G. (coord.) (2005). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Del estante editorial, pp. 105-124.

Ginzburg, C. (Falta año). El queso y los gusanos. *El cosmos, según un molinero del siglo XVI*.

González Rey, F. (2006). Investigación cualitativa y subjetividad. Guatemala. Oficina de derechos humanos del arzobispado de Guatemala.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4, pp. 310-386). México: McGraw-Hill Interamericana.

Janin, B. (2003). *El psicoanalista ante las patologías "graves" en niños: entre la urgencia y la cronicidad*. Cuestiones de infancia, 7, 11-38.

Kaplan, C., & Castorina, J. A. (1995). La inteligencia escolarizada. *Reflexiones sobre el sentido común de los maestros y su eficacia simbólica*. Revista del IICE, 4(7), 105-110.

Kaplan, V. C., & Llomovate, S. (2005). *Desigualdad educativa: la naturaleza como pretexto*. Noveduc.

Kohan, W. (2007). *Infancia, política y pensamiento*. Del Estante Editorial.

- Korinfeld, D. (2017). *Despatologizar: compromiso y corresponsabilidad*, en revista “Posibilidad de Alteridad (Con) Ciencia Pedagógica”. V Congreso Nacional De Educación, Patologización y Medicalización de las infancias y las adolescencias realizado el 15 y 16 de septiembre de 2016 – Concepción del Uruguay.
- Korinfeld, D. (2017). *Urgencias subjetivas de niños y adolescentes: ¿Estamos preparados? Un enfoque desde la salud mental comunitaria en niños dispersos, aburridos, solos*. Noveduc.
- Korinfeld, D. (2019). Los que escuchando se van orientando en su caminar. Consideraciones sobre clínica e instituciones. En Frigerio, G. *Las instituciones saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico*. Noveduc.
- Korinfeld, D. (2020). *En las instituciones educativas: intervenir en situaciones complejas convivencia, acompañamiento y cuidados*. - 1a ed. - Ministerio de Educación de la Nación. Biblioteca Devenir Docente.
- Korinfeld, D. (2022a). Los que escuchando se van orientando en su caminar. Revista ADYNATA Reveses de clínicas estremecidas. Recuperado de: <https://www.revistaadynata.com/post/los-que-escuchando-se-van-orientando-en-su-caminar---daniel-korinfeld>
- Korinfeld, D. (agosto de 2017). *Neuromania, educación y neoliberalismo*. Para Juanito. Revista de educación popular y pedagogías críticas. Segunda etapa /Año 5 Número 13 “Más que un cerebro”.
- Korinfeld, D. y Frigerio, G. (2022b). *Los oficios del lazo. Acompañar, curar, educar*. Curso de capacitación. Modalidad Virtual sincrónica. Hospital Nacional en Red “Lic. Laura Bonaparte”

- Korinfeld, D., (2017). *De Pandora, cajas negras, baqueanos e instituciones. Tres notas desde los Ateneos de Pensamiento Clínico*. En Frigerio, G., Korinfeld, D., Rodríguez, C. (Coords.), *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.
- Korinfeld, D., (2018). *Derivas del lazo intergeneracional. De "El preceptor" a "Nada"*; en Frigerio, G., Korinfeld, D., Rodríguez, C. (Coords.). *Saberes en los umbrales. Los oficios del lazo*. Noveduc.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Noveduc Libros.
- Levin, E. (2020). *Las infancias y el tiempo: Diagnóstico y clínica en el país de Nunca Jamás* (Vol. 61). Noveduc.
- Mejía, M. P. (2017). *Ismena, Antígona y la educación (lo que nos enseñan las hijas de Edipo)*, en Frigerio, G., Korinfeld, D., & Rodríguez, C. (Coords.). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.
- Mannoni, M. (1996). *¿Qué ha sido de nuestros niños "locos"? Las palabras tienen peso. Están vivas*. Ediciones Nueva Visión.
- Mannoni, M. (1998) *Lo que falta a la verdad para ser dicha*. Nueva Visión.
- Mannoni, M. (2002). *Un saber que no se sabe*. 1ra edición en EconoBook. Gedisa.
- Mannoni, M. (2005). *La educación imposible*. Siglo XXI. 11º edición en español.
- Mannoni, M. (2014). *El niño retardado y su madre*. 1ºed., 12º reimp. Paidós.
- Mannoni, M., & Latorre, M. (1982). *Un lugar para vivir*. Crítica.
- Martinis, P. (2006). *Educación, pobreza e igualdad: del "niño carente" al "sujeto de la educación"* en Martinis, P. y Redondo P. (comps.). *Igualdad y educación escrituras (entre dos orillas)*. Del Estante Editorial, págs. 13 a 31.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino, I. Estrategias de investigación cualitativa. 65-106.

Miguel, M. (17 de noviembre de 2019). *Contra el humanismo, por lo humano: Fernand Deligny y la crítica del universalismo antropológico*. Lobo suelto. <https://lobosuelto.com/deligny-contra-humanismo-marlonmiguel/>

Montes, G. (2006). *La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura*. Plan nacional de lectura. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Montesinos, M. (2002). *Aproximaciones a ciertos “conceptos en uso” sobre el fracaso escolar*. En *El fracaso escolar en tensión. Concepciones, creencias y representaciones*. N° 43, Ensayos y Experiencias. (pp 12-28) Novedades educativas.

Najmanovich, D. (1994). *De EL tiempo a las temporalidades*. En Bleichmar, S., Bernardi, R., Ford, A., Hornstein, L., Kornblit, A., Naishtat, F., ... & Ulloa, F. *Temporalidad, determinación, azar: lo reversible y lo irreversible*.

Najmanovich, D. (2018). *Configurazoom. Los enfoques de la complejidad*. Pp. 47-78. En Rodríguez Zoya, L. (coord.). (2018). *La emergencia de los enfoques de la complejidad en América Latina: desafíos, contribuciones y compromisos para abordar los problemas complejos del siglo XXI* Tomo II. 1a ed. Comunidad Editora Latinoamericana. Libro digital, PDF.

Najmanovich, D. (2005). Estética del pensamiento complejo Andamios. Revista de Investigación Social, vol. 1, núm. 2, junio, 2005, pp. 19-42 Universidad Autónoma de la Ciudad de México Distrito Federal, México Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62810202>

Neufeld, M. (2005). *¿Persistencia o retorno del racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación*. En Llomovate, S. & Kaplan, C (Coords.). *Desigualdad*

- educativa. La naturaleza como pretexto.* (pp. 51-59) Buenos Aires-México: Novedades educativas.
- Núñez, A. (2007). *Los pliegues del tiempo: Kronos, Aión y Kairós.* Paperback n° 4. <http://www.artediez.com/paperback/articulos/nunhez/tiempo.pdf>
- Núñez, V. (2003). *Infancia y menores: el lugar de la educación frente a la asignación social de los destinos.* Revista ensayos y experiencias, (50), 89-97.
- Núñez, V. (2007). *¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad.* Propuesta educativa, (27), 37-49.
- Núñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos.* En Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Ocampo González, A. (2021). En torno al verbo incluir: Performatividades heurísticas de la educación inclusiva. *Quaestiones Disputatae: Temas En Debate*, 13(27), 18-54. Recuperado a partir de <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/2082>
- Pál Pelbart, P. (5 de abril de 2021). *Líneas erráticas.* Lobo suelto. <https://lobosuelto.com/lineas-erraticas-peter-pal-pelbart/>
- Passeron, J. C. y Revel, J. (2005). *Pensar por casos razonar a partir de singularidades.* Publicado en *Penser par cas*, J.-C. Passeron y J. Revel, eds., Enquête N° 4, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris.
- Percia, M. (1 de julio de 2022) *Sesiones en el naufragio (28) Un común impoder.* Revista Adynata. <https://www.revistaadynata.com/post/sesiones-en-el-naufragio-26-un-com%C3%BAn-impoder-marcelo-percia>

- Percia, M. (2001a). *¿Qué recepción pensar para la locura desatada de sus manicomios? (Tras las pistas de Bonneuil)*. Página 12.
<https://www.pagina12.com.ar/2001/suple/Madres/01-08/01-08-31/index.htm>
- Percia, M. (2001b). *Ideas que responden a preguntas que no cesan. Para una clínica de las Instituciones*. En Duschatzky, S. y Birgin, A. (comps.). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Ed. Manantial.
- Pereyra, C. D. V. (2015). *La configuración de circuitos escolares diferenciados en las derivaciones a educación especial de niños/as en contextos de pobreza*. Revista Ruedes. Año 4. N°6.
- Pereyra, Cristina del Valle; *La configuración de circuitos escolares diferenciados en las derivaciones a educación especial de niños/as en contextos de pobreza*; Red Universitaria de Educación Especial; RUEDES: Red de Educación Especial; 4; 6; 10-2015; 58-73
- Pérez, M., & de la Cruz, A. (2016). *Canguilhem y Foucault: de la normatividad a la normalización*. Ludus Vitalis, 17(31), 65-85.
- Pérez, A. Rapanelli, A. (Comp.). 2021. *Discapacidad, prácticas e investigación: interpelando a las Ciencias Sociales*. Ediciones CELEI.
- Pérez, A. y Rapanelli, A. (Coord.) (2021) *Discapacidad, prácticas e investigación: interpelando a las Ciencias Sociales*, Santiago de Chile: Ediciones CELEI. ISBN 978-956-386-032-0.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Ediciones Morata.
- Planella, J.; Gallo, L.E. y Ruiz, L.A. (2019). *Fernand Deligny: mapas, cuerpos y pedagogías*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 15(1), 50-67.

- Rapanelli, A. (2021) Experiencias de Accesibilidad en Universidades del Conurbano Bonaerense. Un abordaje sociológico de las dinámicas institucionales [Tesis de Licenciatura]. Unidad de Publicaciones del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en Unidad de Publicaciones. Sociales – Universidad de Quilmes (unq.edu.ar).
- Redondo, P.R. (2016). *La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1279/te.1279.pdf>
- Rodríguez Arcolia, F. (2021). Los oficios del lazo. *Ars operandi institucional para el trazado de cartografías del deseo*. *Itinerarios Educativos*, (15), 10.
- Rodríguez, C. (2017). Aportes para pensar por caso: una cuestión de detalles. En Frigerio, G., Korinfeld, D., & Rodríguez, C. (Coords.). *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Noveduc.
- Rodríguez, C. (2018). Posiciones en los umbrales de los oficios del lazo. En Frigerio, G., Korinfeld, D., & Rodríguez, C. (Eds.). *Saberes de los umbrales: Los oficios del lazo*. Noveduc.
- Roussillon, R. (1989). Espacios y prácticas institucionales. La liberación y el intersticio. En Kaës, R., Bleger, J., Enriquez, E., Fornari, F., Fustier, P., Rousillon, R., & Vidal, P. (1989). *La institución y las instituciones: estudios psicoanalíticos*. Paidós.
- Sabino, C. (2014). *El proceso de investigación*. Editorial Episteme.
- Santarrone, M. F., & Kaufmann, C. (2005). "Los discapacitados sociales". *La política de Educación Especial durante la última dictadura argentina*. *Cultura, lenguaje y representación: revista de estudios culturales de la Universitat Jaume I*, 75-88.

- Sarrionandia, G. E. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17-24.
- Schewe, Carolina Lelia; Pérez, Andrea Verónica; Pospandemia, educación y (dis)capacidad, ¿salir del aislamiento?; Universidad Nacional de Quilmes. Departamento de Ciencias Sociales; Sociales y Virtuales; 7; 7; 9-2020; 1-15.
- Serra, M. S. (2003). *En el nombre del pobre*, en AAVV, Lo que queda de la escuela. Cuadernos de Pedagogía Rosario. Laborde Editor. Rosario.
- Serra, M. S. (2005). *El difícil camino que va de la pobreza a la igualdad*. *El Monitor*, (1), 39-40.
- Sferco, S. (2015). *Foucault y kairós: los tiempos discontinuos de la acción política*. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/548>
- Skliar, C. (2000). *La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad*. *Propuesta Educativa*, 10(22), 34-40.
- Skliar, C. (2008). *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable*. *Orientación y sociedad*, 8, 00-00.
- Skliar, C. (2008). *Entre lo común y lo especial, la (pretenciosa) pretensión de diversidad* en Frigerio, G. y Diker, G. (2008). *Educación: posiciones acerca de lo común*, Del Estante.
- Skliar, C. (2009) *De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación*. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3 (2):1-12. Recuperado mes día, año, de: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>
- Skliar, C. (2018). *El tiempo actúa como un determinante, ¿la escuela puede alterar esa condición?* Entrevista. Fundación Arcor. Disponible en web.

- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: (Notas, fragmentos, incertidumbres)*. Noveduc.
- Skliar, C. (2021). *Postludio Salirse del tiempo: la educación como instante en comunidad. RIESED-Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 3(12), 242-251.
- Skliar, C. B. (2017). *Educación, tiempo y lenguaje*. Universidad Nacional de Entre Ríos; Riberas; 3; 5; 7-201
- Skliar, C. & Brailovsky, D. (2021). *Dar infancia a la niñez. notas para una política y poética del tiempo*. *Childhood and Philosophy*, 17.
- Skliar, C., & Frigerio, G. (2006). *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Del Estante Editorial.
- Skrtic, T. M. (2005). A political economy of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 149-155.
- Southwell, M. (2011). Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media. *Práxis Educativa*. N°1. Paraná
- Stolkiner, A. (2013). *¿Qué es escuchar a un niño? Escucha y hospitalidad en el cuidado en salud*. En Dueñas, G., Kahansky, E. y R. Silver R. (comps.) *La Patologización de la Infancia (III). Problemas e intervenciones en las aulas*. Ed Noveduc, 2013 71-84
- Stolkiner, A. (2017). *Instituciones de la infancia y subjetividad en la época de la medicalización indefinida*. *Biopolítica e infancia: niños, niñas e instituciones en el contexto latinoamericano*, 95.
- Terigi, F. (2009). *El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional*. *Revista iberoamericana de educación*.
- Terigi, F. (5 de mayo de 2020). *Cuando no ir a la escuela es una política de cuidado: reflexiones sobre un suceso extraordinario*. Noticias UNGS.

<https://noticiasungs.ungs.edu.ar/?portfolio=cuando-no-ir-a-la-escuela-es-una-politica-de-cuidado-reflexiones-sobre-un-suceso-extraordinario>

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

Torres Meléndez, J. (2004). *Filosofía y figuras en las investigaciones filosóficas de Wittgenstein*. Revista De Humanidades / Volumen 8-9/2004/ Pp. 109-120.

Ulloa, F. (1995). *Novela clínica psicoanalítica: historial de una práctica*. Libros del Zorzal.

Ulloa, Fernando. (2005). *Sociedad y crueldad*. Seminario internacional. La escuela media hoy. Huerta Grande, Córdoba.

Untoiglich, G. (2006). LOS ASPECTOS HISTÓRICO-LIBIDINALES EN LOS NIÑOS CON DIFICULTADES ATENCIONALES En: Anuario de Investigaciones, vol. XIII, XIII. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires. [consultado: 19/1/2024] Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires: <<http://www.redalyc.org/pdf/3691/369139942007.pdf>>

Vera, C. M., Morales, C. R., & Soto, S. V. (2012). Predicción del fracaso escolar mediante técnicas de minería de datos. Revista Iberoamericana de Tecnologías del/da Aprendizaje/Aprendizagem, 109.

Vera, C. M. (2015). Predicción del fracaso y abandono escolar mediante técnica de minería de datos (Doctoral dissertation, Universidad de Córdoba (ESP)).

Vara, A. M. (2008). *Cómo medicalizar la vida diaria: la creación de enfermedades o "disease mongering"*. Evidencia, Actualización En La práctica Ambulatoria, 11(5).
<https://doi.org/10.51987/evidencia.v11i5.5847>

Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Editorial Brujas.

ANEXO 1: Preguntas guías de las entrevistas realizadas

¿Cómo está conformado el equipo interdisciplinario?

¿Cómo llevan adelante los procesos de evaluación que solicitan las escuelas de nivel?

¿De qué nivel consideran tener mayor demanda?

¿Cómo se decide el ingreso (o no) de un estudiante a la modalidad?

¿En qué lugar tienen el certificado de discapacidad o un diagnóstico/pedido médico en el ingreso de alumnos?

¿Qué tiempo lleva el proceso de evaluación y admisión (o no)?

¿El hecho de que la escuela de nivel sea de modalidad rural impacta de alguna manera en esos procesos?

ANEXO 2: Consentimiento informado de entrevista⁹⁰

Este documento tiene como finalidad recabar su consentimiento de colaborar con la investigación titulada: *Situaciones problema entre (las así llamadas) educación común y educación especial*⁹¹, en el marco de la carrera Doctorado en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación (FHUC-UNL).

En dicho sentido la/lo invitamos a participar de manera voluntaria, libre e informada, de una entrevista donde se le preguntará sobre su experiencia de trabajo en la Modalidad de Educación Especial, haciendo énfasis en los procesos de solicitud de intervención de parte de escuelas de nivel y el proceso posterior de toma de decisión.

La entrevista tendrá una duración de una hora aproximadamente y será grabada, manteniendo la información confidencial. Es posible que algunos fragmentos de la misma sean utilizados en informes o publicaciones de la presente investigación, pero siempre se reservará la privacidad de los datos personales de cada participante, resguardando su anonimato.

Ante cualquier incomodidad o malestar durante la entrevista, se asume el compromiso de interrumpirla en el momento que indique que no desea continuar, sin que esto genere ningún perjuicio para su persona ni sea necesaria ningún tipo de explicación.

La información obtenida en el trabajo de campo de esta investigación será utilizada únicamente para fines académicos. Los resultados se difundirán en el ámbito científico y académico. Se espera que el conocimiento producido pueda ser utilizado para ampliar el conocimiento dentro del ámbito educativo y para otras investigaciones.

Responsable de la investigación: Mg. María Belén Sanchez

⁹⁰ Los consentimientos firmados se encuentran a resguardo de la autora de la tesis.

⁹¹ Título provisorio de la tesis al momento de solicitar el consentimiento.

Celular: 03482-15531133

Fecha:

Nombre y Apellido del /la participante:

Firma del/la participante:

ANEXO 3: Desgrabación de entrevistas

El presente anexo es dejado a resguardo de la Secretaría de Posgrado y a disposición del jurado evaluador de la tesis para garantizar el anonimato de las personas entrevistadas.