

Qué hago, qué puedo hacer yo aquí?

Aportes desde la Educación Especial hacia un posible análisis de nuestros actos educativos desde la práctica personal y compartida

Paola Della Valle¹

Palabras clave: Especial, Inicial, prácticas de enseñanza, apoyo pedagógico.

A modo de presentación

En esta comunicación enunciamos lo que podrían ser obstáculos del acto educativo que tantas veces nos tienen a nosotras y nosotros como protagonistas para después quejarnos de aquello mismo que contribuimos a producir.

Esbozo del planteo del problema

“Lo normal en educación es que la cosa no funcione.”

Philippe Meirieu

Este escrito nace desde la experiencia de trabajo docente en torno a la inclusión en un dispositivo que se genera entre la Escuela Integral Interdisciplinaria N° 3 D.E. 3 y Jardines de Infantes del D.E. 3 donde nos llaman a intervenir desde el rol de Maestra de Apoyo Pedagógico cuando en los jardines “las cosas no funcionan”.

Siguiendo a Meirieu entendemos que “lo normal en educación es que la cosa no funcione”. Entonces, en tanto educadoras que trabajamos desde la modalidad de la Educación Especial escuchamos y nos hacemos muchas, muchas preguntas, antes, durante, después de

¹ Maestra de Apoyo Pedagógico para Inicial.

cada intervención, para ayudar a producir y no para obstaculizar el acto educativo. Esas preguntas se ponen en relación con una pregunta pivote que nos formulamos cada vez ante “lo que no funciona”: *¿Qué hago, qué puedo hacer yo aquí?*

Entendemos siguiendo a Aromi que “no se puede pensar la función educativa si no es bordeando preguntas” (Aromi, 2003); así, junto con la pregunta pivote, nos interrogamos también: *¿cómo ayudamos a producir y a no obstaculizar el acto educativo?*, y *¿cómo vamos siendo y estando en estos tiempos neoliberales, en las escuelas, con las y los estudiantes y con las y los otros docentes?*

Con Zelmanovich pensamos el campo educativo como un campo de prácticas y de discursos, nos proponemos profundizar en un posible análisis de la función educativa en tanto práctica del discurso (Zelmanovich, 2010). Arribamos tanto a una descripción como a la posición de los discursos pedagógicos, nos apasiona ir al encuentro de los sentidos que los sujetos construyen sobre su quehacer en la escuela y atendemos las condiciones en las que se despliega el cotidiano escolar en torno a la “inclusión” de las infancias en ella. Buscamos comprender por qué y cómo los actores claves intervinientes hacemos lo que hacemos.

Hebe Tizio nos invita a pensar en la posición de las y los profesionales –en nuestro caso, de la educación– proponiéndonos que la misma no es ajena a la interpretación que hacemos de la situación en la que nos toca intervenir y sostiene que de la actitud que adoptamos se derivan modos de operar y cursos de acción a seguir.

Podemos comenzar por decir –y adhiero a esto, a modo de supuesto al que no quiero renunciar– que mi y nuestro trabajo docente requiere irse centrando en una modalidad que “va buscando cómo intervenir”. Nace de la necesidad de la construcción de una posición que se origina ante la escucha de lo que no funciona en el aula de la mano de la pregunta: “¿qué hago, qué puedo hacer yo aquí?” Y se comienza a responder desde mi no saber-lo y/o presuponerlo todo. Ni respecto a mi propio “saber pedagógico” ni “a la situación a abordar en relación con las y los estudiantes” o “con las maestras y los maestros que participan de ella”, puesto en tensión frente a algo que sí sé y que está en relación con el sentido hacia el cual me oriento: “ayudar a producir y no obstaculizar el acto educativo”.

Quiero, retomando lo expresado antes, delimitar uno de los sentidos fundamentales hacia el cual me oriento precisando el significado de acto educativo. Entiendo, siguiendo a Hebe Tizio, el acto educativo como “aquello que produce una transformación en el sujeto gracias a una transmisión lograda a través del vínculo educativo”.

“El vínculo educativo –continúa la cita– es del orden de lo particular, se establece con cada sujeto, y hay que hacerlo revivir constantemente. El acto educativo, reinventar el vínculo con el alumno es responsabilidad del maestro, tenemos que creer en lo que hacemos. Para causar el interés en el alumno, nosotros mismos hemos de estar interesados, que exista una

ilusión por enseñar, y estar advertidos de que hay un límite: O nos sumamos a la norma, lo evaluable, el protocolo, o hacemos una apuesta de coraje y de la crisis actual de la educación tomamos lo positivo: Apostar por algo nuevo, asumir el riesgo de inventar” abriendo un lugar para el sujeto, recuperar el deseo por enseñar, aumentar el intercambio con otros profesionales... Reinventar el vínculo educativo es posible si hay un deseo en juego.”

Pensamos desde la metáfora.

La importancia de un faro

“Un faro quieto nada sería, guía mientras no deje de girar no es la luz lo que importa en verdad, son los 12 segundos de oscuridad”.

Jorge Drexler

Un faro es una torre de señalización luminosa situada en el litoral marítimo, como referencia y aviso costero para navegantes. Están coronados por una lámpara potente que sirve como guía. El término español proviene del griego antiguo (*pharos*), haciendo referencia a la torre de señales de la Isla del Faro, en Egipto. La lámpara dispone de lentes de Fresnel, cuyo número, ancho, color y separación varía según cada faro. Cuando en la oscuridad el faro se encuentra en funcionamiento, la lámpara emite haces de luz a través de las lentes, que giran en 360 grados.

Desde el mar los barcos no solo ven la luz del faro, que les advierte de la proximidad de la costa, sino que también lo identifican por los intervalos y los colores de los haces de luz, de forma que pueden reconocer frente a qué punto de la costa se encuentran. Algunos faros también están equipados con sirenas, para emitir sonidos en días de niebla densa, cuando el haz luminoso no es efectivo. Los modernos sistemas de navegación por satélite, como el GPS, han quitado importancia a los faros, aunque estos siguen siendo de utilidad para la navegación nocturna, ya que permiten verificar el posicionamiento de la nave en la carta de navegación.

Luego de esta interesante definición del faro según Wikipedia, nos invitamos a la siguiente metáfora:

Si, en medio del mar de nuestras prácticas pedagógicas personales y compartidas, queremos dejarnos orientar por un FARO que nos ayude a encontrar el rumbo para no obstaculizar el acto pedagógico, entendemos que no será la luz “de lo que vemos que funciona en nuestras aulas” lo que importa sino atender a los momentos de oscuridad donde “la cosa no funciona”.

Un FARO guía no solo por la luz sino por los intervalos donde se suceden momentos de oscuridad. Un FARO nos puede guiar solo si ante la oscuridad aprendemos a ir siendo

pacientes. “Para que se vea desde altamar de poco le sirve al caminante que no sepa esperar. (...) no es la luz lo que importa en verdad, son los 12 segundos de oscuridad”. El poeta y cantautor Drexler nos invita, estando mar adentro en nuestras aulas, a no tener miedo de animarnos a contemplar “aquello que no funciona”. Para nosotros animarnos a contemplar deviene pregunta: “¿Qué hago, qué puedo hacer yo aquí?”

Y la paradoja ante esta pregunta íntima, personalísima, fundante, es que la respuesta solo puede formularse pensando junto a otros. Porque la Educación no es un acto individual, no es una mercancía, es un acto social y compartido. Y si bien cada sujeto particular necesita dar la respuesta ante el acto educativo porque como adultos somos res-ponsables (llamados a dar una respuesta) ante las nuevas generaciones, ninguna respuesta nuestra es fruto solo de nuestra individualidad.

“Todas las sociedades contemporáneas modernas –advierde Philippe Meirieu– han vivido en los últimos 20 años una escalada de individualismo social. Se ha perdido la confianza en el colectivo, y se considera que cada uno tiene legitimidad para proseguir sus intereses individuales en detrimento del bien común. El peligro entonces no es concebir una escuela que no sea inclusiva sino una escuela que se vuelva individualizada e individualista.”

Así el neoliberalismo nos quiere enseñar a pensar considerando los intereses individuales por sobre el bien común. Este es hoy uno de los supuestos más importantes que necesita ser cuestionado, que nos atraviesa y que tenemos que ir aprendiendo a desandar y que tantas veces habita también en nuestras escuelas. Trabajando como maestras de apoyo pedagógico somos convocadas a intervenir por situaciones particulares pero nuestras intervenciones siempre, en la medida de lo posible, apuntan al grupo total.

El valor de un GPS

Carla Wainstock propone pensar que la ruptura del “triángulo amoroso”, vínculo entre el Estado de bienestar, las políticas socioeducativas y las gramáticas pedagógicas, lleva a la conformación del actual Estado de mal-estar represor y gerencial con el consecuente viraje hacia políticas de separación, dejándonos como GPS para orientarnos en estos tiempos difíciles a las pedagogías latinoamericanas de las ternuras como gramáticas éticas y políticas siempre en construcción.

Estos tiempos contribuyen a profundizar un escenario epocal: “que no respeta la diferencia” (Dubrowsky, 2005). Estos tiempos van produciendo nuevas maneras de repartir el juego social y de atender las responsabilidades públicas por la retracción del Estado. Acá retomamos el desafío que nuevamente deviene pregunta: ¿cómo vamos siendo y estando en estos tiempos neoliberales, en las escuelas, con las y los estudiantes y con las otras docentes y los otros docentes?

Trabajar desde una Escuela Integral Interdisciplinaria de Gestión Estatal, institución perteneciente a una modalidad del Sistema Educativo de Argentina: “la Educación Especial”, implica no olvidar que la Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) establece que la Educación Especial es una modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades temporales o permanentes de todos los niveles y modalidades porque comprende al Sistema Educativo como único siendo de suma importancia el *Diseño Curricular* común para todos.

Y que, en tanto, trabajadoras y trabajadores de la educación necesitamos seguir dándonos una discusión que nos ayude a complejizar los procesos de inclusión. La integración escolar requiere debatir de manera crítica requisitos indispensables para que sea efectiva y no una mera retórica vacía y a la vez peligrosa porque nos aísla a unas/unos de otras/otros. (Para animarnos a este debate nos inspiramos a partir de lo propuesto por el secretario de Educación Especial de UTE, Jorge Godoy, en el documento con motivo del Día de la Educación Especial del 9 de agosto de 2018.)

Un escenario epocal que no respeta la diferencia, que produce un vaciamiento de la complejidad de los sujetos proponiendo lecturas neurocognitivas sobre la subjetividad como paradigma único y que tensiona nuestra posición de ciudadanos con obligaciones y derechos hacia una postura de consumidores apoyada en la meritocracia, nos pre-dispone a sumarnos a la norma, lo evaluable y el protocolo. En el mar de las aulas que compartimos, muchas veces aseguramos nosotras y nosotros mismos:

“... casi sin darnos cuenta una organización escolar que descansa en el supuesto de que proponer una secuencia única de aprendizajes a cargo del mismo docente, sostener esta secuencia a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos (...) al final de un proceso más o menos prolongado, desarrollada la enseñanza tal como ha sido prevista; todos los miembros del grupo [habrán] aprendido las mismas cosas [y que] cuando en un aula [como maestros] «decimos» algo del orden de la enseñanza, lo [hacemos] con la expectativa (o, por lo menos, bajo el mandato) de que lo escuchen todos, de que lo entiendan de modos más o menos similares y de que lo aprendan de la manera lo más próxima posible a lo que (...) [pensamos] cuando se planificó la enseñanza”.

En sintonía con este supuesto, mar adentro de las aulas en las que nos llaman a intervenir, solemos escuchar muchas veces en los jardines la queja: “*no cumple las consignas*” a modo de presentación de más de una niña o un niño. Escuchando nos invita a cuestionar y cuestionarnos también sobre el sentido de las tareas y de las acciones: sobre estereotipos de la educación y de la educación infantil. Una posible formulación en preguntas para iniciar el análisis en este sentido: ¿cómo y qué enseñamos?, ¿cómo y dónde se aprende?, ¿cómo y dónde aprende esa niña o ese niño que está formando parte de este grupo?, ¿cuándo esta

niña o este niño no interpreta las consignas: en propuestas de grupo de sala total, en propuestas de pequeños grupos?, ¿ese no interpretar se repite y del mismo modo en otros contextos: la clase de Educación Física, de Música?, ¿qué consignas se proponen: de un paso, de dos pasos?, ¿aprender y hacer es lo mismo?

Ante “la normalidad de que algo no funcione en nuestras aulas” nos invitamos a seguir desarrollando una actitud paciente que resignifica necesariamente nuestro lugar como adultos transmisores de la cultura, asumiendo ante lo que pasa, y que muchas veces contribuimos a que pase, el riesgo de inventar abriendo un lugar para cada sujeto con el que trabajamos, se trate este de una niña, de un niño o de un adulto dentro o fuera del aula (aquí sumamos desde Personal no docente, Profesores de otras áreas, hasta Directivos, miembros del EOE o de otros Equipos y Padres de nuestros estudiantes). Por experiencia propia y compartida nos preguntamos: ¿dos o más adultos en el aula devienen necesariamente un obstáculo para el acto educativo? No daremos una respuesta cerrada a esta pregunta: creemos en el trabajo junto a otras y otros y experimentamos y esperamos seguir explorando dispositivos que se conformen valorando la importancia de mantenernos en una actitud que se relaciona con el movimiento. Buscamos sumarnos sin ser obstáculo al movimiento de las otras y los otros sean ellas y ellos estudiantes o adultos.

A modo de conclusión abierta

En nuestras prácticas pedagógicas personales y compartidas necesitamos animarnos a preguntarnos y darnos respuestas situadas tanto acerca de ¿cómo enseñamos?, como respecto a ¿dónde y cómo se aprende en nuestras aulas? Esta comunicación mediando entre estas dos preguntas no ha buscado producir respuestas ni recetas. Nos dimos a la tarea de esbozar significados y sentidos que entendemos nos ayudan a permanecer en actitud de movimiento en torno a estas temáticas porque entendemos con el poeta Jorge Drexler que: “Lo mismo con las canciones, los pájaros, los alfabetos... si quieres que algo se muera: déjalo quieto”.

Referencias bibliográficas

Aromi, Anna; Tizio, Hebe (coord. y co-autora) (2003). Barcelona, Editorial Gedisa, 1ª Edición. Por Beatriz Tomey (docente). Clase 2: Bibliografía ampliatoria. Comentario realizado en el marco de la presentación del libro: *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Disponible en: <http://www.omeaen.org/actividades/2005/Aromi.htm>

Dubrovsky, Silvia (2005). "La integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Entre integrar o ser el integrado". En Dubrovsky, S. (comp.) (2017), *La integración escolar como problemática profesional* (pág. 24), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Noveduc libros.

Godoy, Jorge. Disponible en: <http://ute.org.ar/wp-content/uploads/2018/08/Documento-Jornada-dia-ed-especial-2018.pdf>

Meirieu, Philippe. Disponible en: <https://www.tiempoar.com.ar/nota/philippe-meirieu-el-peligro-es-concebir-una-escuela-que-no-sea-inclusiva-sino-individualista>.

Wainstock, Carla. Especialista en Pedagogía Latinoamericana. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=rjP8biQQg3k>

Zelmanovich, Perla y Mercedes Minnicelli (2012). "Instituciones de infancia y prácticas profesionales: entre figuras de segregación y dispositivos de inscripción simbólica". *Propuesta Educativa*, Número 37, Año 21, Junio 2012, Vol. 1, págs. 39 - 50. Disponible en: http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/63.pdf