

Periódico Mensual
Director / Propietario
Lic. Miguel Kohan
Redacción /
Administración y Publicidad:
Paso 505 4° Piso Of. 8
(C1031ABK) Buenos Aires
Tel.: **1130491305**

ACTUALIDAD PSICOLOGICA

Los números atrasados se venden
al precio del último número.

ISSN 0325-2590

e-mail: info@actualidadpsi.com

e-mail: publicidad@actualidadpsi.com

http:// www.actualidadpsi.com

Vulnerabilidad y escolaridad

**Mariana Wassner - Nilda Rozenfeld - Marcelo R. Ceberio, Cecilia Roma
Ana Kurtzbart - Ana Matilde Nunciato - Isabel Mansione, Diana Zac
Javier Fernández Mouján**



Otra mirada sobre la vulnerabilidad. ¿Qué puede una escuela?

Mariana Wassner

“Si conoces un poco la aritmética social, te dices que treinta chiquillos en un solo dormitorio son diez veces tres compañeros, o tres veces diez compañeros, o quince veces dos compañeros. Por desgracia, acá treinta es treinta. Treinta magras soledades cómplices y celosas”

(Fernand Deligny, 2017: pág. 23)

Introducción

La pandemia de COVID 19 ha puesto de manifiesto las más profundas desigualdades en todos sus aspectos, al mismo tiempo que ha revelado y develado nuestras ideologías y concepciones respecto de nuestro irsiendo-en-el-mundo, confiriendo una impronta altamente significativa en el modo de entender las trayectorias escolares de los niños, niñas y adolescentes (NNyA).

Las situaciones de vulnerabilidad social y económica de los/as alumnos/as (conectividad, dispositivos, acceso a redes, a medios de transporte, a la salud, a la vivienda digna, etc.) y también de los/as docentes se han expresado en términos de demoras en las adquisiciones de los conocimientos tal como se esperaban otros años, consultas acerca de las dificultades de los/as NNyA en sus conductas y aprendizajes, preocupación por el repliegue en NNyA, dificultades para pensar en equipo, entre otras cuestiones.

El trabajo en las instituciones educativas implica la necesidad de construir y sostener perspectivas interdisciplinarias en virtud de su inmensa complejidad. El contexto social, histórico y político, la dimensión ética, lo singular de cada escenario imponen la urgencia de explicitar conceptualizaciones que den cuenta de qué hablamos.

Los/as NNyA, como sujetos de derechos, las normativas, los malestares docentes, los cotidianos escolares son causa y consecuencia, simultáneamente, no ya desde una mirada unilineal sino como una trama en movimiento en la que los ejes van cambiando, produciendo efectos.

El pleno ejercicio de los Derechos Humanos en las escuelas supone políticas públicas de igualdad y cuidado, formación continua y el establecimiento de modos de garantizar su cumplimiento. Así, el respeto por/a las diversidades de las que formamos parte, los aprendizajes, las prácticas pedagógicas se convierten en una cuestión de Estado que necesita de intervenciones para las cuales es preciso construir criterios y observables.

En este sentido, ¿qué consideramos significativo cuando miramos nuestras infancias? ¿Qué nos hace pensar que los/as NNyA presentan dificultades y/o están en situación de vulnerabilidad?

Si la vulnerabilidad de los NNyA es expresión de cuestiones ligadas al contexto, entonces, hablamos también de contextos vulnerables: familias vulnerables, escuelas vulnerables.

En las instituciones educativas, el campo de intervención es la red misma de interacción en la que sujetos enseñan, sujetos aprenden, se arman lazos, circula el saber, se promueve el conocimiento. Hay reglas, encuadre, prohibiciones, transgresiones. Hay historias e historizaciones, situaciones que necesitan ser narradas para salir del anonimato y tal vez, de su condición de vulnerabilidad. La misma hace refe-

rencia a la explícita y/o potencial fragilidad y riesgos, que los/as NNyA experimentan, en un amplio abanico de manifestaciones: problemas para aprender, para relacionarse, padecimiento de situaciones de abuso y violencia tanto intrafamiliar como escolar.

Por ello la mirada interdisciplinaria requiere pensar los analizadores, en tanto herramientas que permitan lecturas de lo que sucede y aparece como un modo de funcionamiento obvio y naturalizado para posibilitar intervenciones que produzcan nuevos significados o puntos de vista.

¿Cómo pensar la vulnerabilidad en la escuela?

Si nada es azaroso, todo tiene una razón de ser, y lo contingente, en todo caso, queda como aquellos que irrumpen. En este punto, estamos invitados a revisar las diferentes conceptualizaciones que, como parte de esta complejidad, que se ponen en juego no siempre de modo explícito, pero que marcan el devenir de las trayectorias escolares. El concepto de trayectoria implica, a su vez, dos ideas básicas: espacio y tiempo. Una trayectoria es un espacio que recorre en un tiempo determinado. No es lineal, es multidireccional y procesual. Es causa y efecto simultáneamente. Un niño “no aprende” (si es que no aprende) por una única razón. La complejidad, nuevamente, nos da marco. No se trata de un cerebro que va a la escuela sino un niño en su devenir, que no podemos reducir a trastornos, siglas, supuestos diagnósticos y cocientes intelectuales. En este punto, a partir de la pandemia se han formulado indicadores desde ciertas políticas públicas para dar cuenta de las dificultades de los NNyA, convirtiendo al sujeto muchas veces en blanco de miradas estigmatizantes. Ponerle una etiqueta, lejos de ayudarlo tal vez lo convierta en vulnerable: NNyA portadores de trastornos quedan fragilizados. Así, la idea de “entrenar la atención para la educabilidad” es un modo de sostener la naturalización de una práctica cotidiana centrada básicamente en el rendimiento, el esfuerzo individual, la voluntad y el entrenamiento como ejes para que los niños aprendan”. Y en este punto, pensando en las trayectorias escolares, escribir queda reducido a la traducción de fonemas en grafemas y leer, a la conversión de grafemas en fonemas; la comprensión, a responder preguntas sobre un texto. Todo debe ser entrenado para que funcione, porque de lo contrario, hay trastorno, hay exclusión de “lo normal”, no se rinde. ¿Será una forma de vulneración del derecho a jugar, a aprender con los propios tiempos cuando el criterio para determinar los aprendizajes supone formas de sometimiento y obediencia?

Sostienen Maschelein y Simmons (2018):

“ (...) La escuela (...) como forma pedagógica (...) es en sí misma la materialización de una creencia utópica: cualquiera puede aprender cualquier cosa (...) Vuelve posible el cualquiera puede aprender cualquier cosa”

La escuela, entonces, es una forma compleja de organización en la que se enseña, se aprende, se encuadra, se prohíbe, se habilita, se producen subjetividades en movimiento, desde lo emancipatorio. La escuela es un bien público y no se identifica con el edificio escolar. Ese es su sentido político: está al servicio de la ciudadanía, debe promover la convivencia democrática y procurar el desarrollo de las capacidades de los alumnos.

J. Félix Angulo Rasco (2016) plantea que el eje estructural que hace pública a una escuela es la pertenencia y desde allí se construye su sentido político: el bien común, es decir, el derecho de las generaciones al acceso a la cultura y al conocimiento. La idea de lo colectivo, entonces, procura que no se convierta en mercancía lo que pertenece a la comunidad, que los derechos no se conviertan en privilegios porque estos, paradójicamente, vulneran.

La construcción de “lo común” es un proceso de búsqueda, un clamor a veces no visible pero inclaudicable contra las desigualdades y las distancias entre lo individual y lo colectivo, aun y sobre todo, en la escuela.

En este sentido, se profundiza el proceso de “desigualación” como verbo, planteado por Lila Feldman (2020), ya que la desigualdad “ (...) Se conjuga en acciones, se sostiene en políticas, se decide cada día (...)” activando la vulneración en la escuela.

¿No es acaso la desigualdad/desigualación una forma más de violencia por cuanto construyen más vulnerabilidad? En este caso, podemos hablar, también, de la vulneración como verbo ya que se ejerce en lo que se decide a diario y se consolida en los modos de lectura que provienen desde políticas públicas e ideologías que estigmatizan.

La intervención, contra el desamparo y la vulnerabilidad

La intervención institucional implica crear condiciones que articulen encuadre, posiciones, roles, conceptualizaciones, aspectos técnicos y metodológicos que permitan pensar el devenir institucional, desbanalizando situaciones, tanto las expresadas por los y las docentes como por las conducciones y los y las estudiantes en sus diversas formas.

Escena institucional (en 2020): “Hagan algo, derivenla !!!!”

El Equipo de Orientación Escolar es consultado por la siguiente situación:

Eugenia, la madre de Belén, alumna de 6to grado, llega a la escuela para hacer un reclamo: “la maestra maltrata a mi hija, la “ningunea”, “no la respeta, le vulnera los derechos, y la trata de mentirosa”. La directora nos llama para contarnos esta situación, que tiene su historia: esta madre, todos los años hace lo mismo, se queja del maltrato docente. Dice que su hija tiene anotado *todo* lo que la maestra dice. Tiene un cuaderno en el que registra, a pedido de su madre, cada cosa que la docente “le dice”

La señora se apersona en la Supervisión del Distrito Escolar y dice que “la docente vulnera el derecho a la salud mental de su hija porque insiste con el uso del barbijo, sienta a los chicos separados, deja las ventanas abiertas y los hace ir al patio durante el recreo, aunque haga frío”. Agrega: “ya hay otras madres quejándose de la docente, porque esta habla de su sueldo y de cosas personales: que el salario docente es bajo, que está contenta porque su hijo se recibió de arquitecto.

¿Qué les tiene que llenar la cabeza a los chicos con su bajo sueldo? Viene a enseñar, no a hacer ideología, y si no le gusta, que renuncie”- afirma la madre de Belén.

La docente es convocada a la Supervisión esco-

lar, para descomprimir la situación, y estar allí un par de días. Se muestra angustiada

Al pedido de intervención del EOE de la Supervisora y la directora, se suma la solicitud de entrevista de la Sra. Eugenia para que “hagamos algo”.

Citamos a la Sra. en la escuela, para conversar, para escuchar. Aun sabiendo lo difícil de escuchar a alguien con una posición ideológica tan diferente, estamos preocupados por el nivel creciente de hostilidad circulando en las escuelas y que nos vienen comentando desde distintas instancias: padres, docentes, alumnos/as como así también un grado de intolerancia generalizado y marcado, que van desde chats de madres hablando mal de docentes, hasta el relato de peleas en el recreo, pasando por lo que la maestra no enseñó y las bajas notas de los/as alumnos/as.

Nos preguntamos por la relación entre la pandemia, el aislamiento del año 2020 y mitad del 2021,

sus efectos en los aprendizajes, en la vida emocional de la gente, en los acompañamientos necesarios, en los rechazados, en la creencia de que trabajar, estar y acompañar es sinónimo de “estar de acuerdo”, en la creencia de que uno adivina el pensamiento del otro de manera que estamos en la obligación de saber qué es lo que el otro siente y piensa. Por eso citamos a Eugenia.

Eugenia concurre a la entrevista con el EOE arrancando con una interpelación:

“Ustedes tienen que hacer algo”

La señora nos repite a nosotras lo que venía diciendo y publicando en los chats, en mails dirigidos a la maestra y a la conducción de la escuela y a la supervisión, con copia a los supervisores de distintas áreas, : “esta maestra no está capacitada para enseñar, debe irse.”

Nos comenta, además, que su hija “está registrando cada cosa que hace la maestra, que les grita

UFLO
UNIVERSIDAD

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
Y CIENCIAS SOCIALES

DESCUBRÍ MÁS EN uflo.edu.ar

Carreras de Posgrado

- › Doctorado en Psicología
- › Especialización en Docencia Universitaria (Online)
- › Especialización en Psicología Clínica con Orientación en Psicoterapias Efectivas Transteórica y Transdiagnóstica (Online)
- › Maestría en Neuropsicología
- › Maestría en Psicología Social
- › Posdoctorado en Psicología con Orientación en Metodología de la Investigación de Revisión

Ciclos de Complementación Curricular

- › Ciclo de Licenciatura en Educación (Online)
- › Ciclo de Licenciatura en Psicopedagogía (Online)

- › Profesorado Universitario en Psicología (Online)
- › Profesorado Universitario en Psicopedagogía (Online)

Carreras de Grado

- › Licenciatura en Psicología
- › Licenciatura en Psicopedagogía
- › Licenciatura en Sociología (Online)
- › Profesorado Universitario en Enseñanza Primaria Bilingüe (Online)

Carreras Cortas

- › Analista Social Universitario de Datos (Online)
- › Tecnicatura Universitaria en Acompañamiento Terapéutico

OFICINAS DE INFORMES E INSCRIPCIÓN

SEDE BUENOS AIRES

Edificio CABA

Av. Rivadavia 5741,
Caballito, CABA.
☎ (011) 4433-6300
📞 +54 9 11 5014-3427
✉ informes@uflo.edu.ar

Anexo SAN MIGUEL

Belgrano 1528,
San Miguel, Buenos Aires.
☎ +54 9 11 6156-2521
✉ infosanmiguel@uflo.edu.ar

SEDE COMAHUE

Edificio CIPOLLETTI

Av. Mengelle 8,
Cipolletti, Río Negro.
☎ (0299) 478-3388
📞 +54 9 299 622-0177
✉ infocomahue@uflo.edu.ar

Edificio NEUQUÉN

Corrientes 237,
Neuquén (Cdad), Neuquén.
☎ +54 9 299 471-3539
✉ infocomahue@uflo.edu.ar

a los chicos, y que, ante una situación puntual, la docente había tratado a su hija de mentirosa. Le preguntamos por la situación, y nos cuenta que la docente les había preguntado a los chicos si era cierto lo que decía Belén, que ella los dejaba sin recreo, y los chicos respondieron que no. “Claro, le tienen miedo”- sostiene Eugenia.

Como equipo le aclaramos nuestra función, haciendo hincapié que estamos por fuera de las líneas jerárquicas que ella solicitaba. Instalados para esta entrevista en el espacio físico de la dirección, de repente, escuchamos voces diciendo: “la maestra maltrata”. Venían de afuera, de la calle, de atrás de la ventana. Nos asomamos y vemos a tres madres que estaban escuchando en la calle, detrás de la ventana abierta, escondidas. Espiaban. ¿Cerramos la ventana o les decimos que una conversación privada no puede escucharse de este modo? La directora, nos dijo después, hubiera optado por la primera. Nosotras elegimos la segunda. Marcamos un límite respecto de la privacidad de la entrevista y las invitamos, si así lo deseaban, a tener un encuentro con nosotros.

Las tres señoras plantean que son amigas de Eugenia pero nos solicitan la entrevista. Eugenia se retira. Estas tres madres que estaban espiando la entrevista se disculpan, una de ellas se pone a llorar, y nos cuentan lo mismo que Eugenia. Nosotros, como Equipo, vamos por lo singular de cada situación: sus hijos presentaban problemáticas distintas a las de la niña Belén. Pero la mamá de Pablo nos dice: “Belén le hizo ver la realidad a mi hijo, le mostró cómo la docente lo hostigaba. Ella es muy prolija y su mamá le enseñó que debía anotar todo lo que la maestra decía, así no quedaban dudas de su manera de actuar.” La mamá de Miguel, apoya: Belén le hizo ver el maltrato y cómo lo vulneraba. Le decía, “¿ves Miguel que la maestra te da órdenes, que te dice que trabajes? Anotalo ya y se lo mostrás a tu mamá”

Proponemos reunión con la conducción y la docente, para escuchar. En verdad, conocíamos a Eugenia y su historial de denuncias, y de su facilidad para sobreinterpretar los dichos de otros, entre ellos los nuestros. Por ejemplo, cuando hablamos de cierta sensibilidad en Belén, nos espeta: “ustedes afirman que mi hija está enferma”, cuando jamás habíamos dicho eso, ni insinuado siquiera, sino que habíamos hecho referencia a los efectos de la pandemia, del aislamiento, de las pérdidas. Ejemplos como estos, varios, a lo largo del encuentro.

Al día siguiente nos llama la directora para decirnos que otro grupo de padres quería conversar con nosotras en defensa de la docente. En esta reunión, nos cuentan que Belén hostiga todo el tiempo, e insta a los chicos a mentir y a decir que la docente maltrata, que nada de lo que dice Eugenia es cierto.

Luego conversamos con la docente, quien se muestra más tranquila y dice que Belén es literal, que ella tiene muy buen vínculo con los chicos y que ya no sabía qué contestarle a Eugenia, que la agobiaba a ella y a las “mamis del chat”.

En este segundo grupo hubo una situación que nos alarmó: una madre comenta que ella le dice a su hijo que “si tu maestra a vos no te grita, no tenés por qué preocuparte, tenés que mirar para el otro lado”.

Invitamos a pensar, entonces, en la función del “chat de mamis” y el sentido de “mirar para otro lado”. En este otro grupo de familias, decidieron, luego:

- Redefinir el uso del chat.
- Plantear como regla la prohibición de hablar

mal delos demás, y menos aún de los niños.

Se retomó la idea de mirar para el otro lado y la corresponsabilidad, los duelos, sobre la finalización de 7mo grado el año próximo, del reencuentro después de un año y medio, de las pérdidas y de las angustias de cada uno de sus hijos y el modo en que ellos/as, como familias, podían acompañar o no.

Una madre, compungida, exclama: “la vulneración es otra cosa, es volver a los chicos más débiles y aprovecharse. La única que vulnera es la madre de Belén”.

Luego que en el chat se plantearan estas cuestiones, disminuyeron las hostilidades hacia la docente, los padres pudieron conversar con sus hijos y Belén dejó de instar a que acusen a la maestra.

Pensamos en esta intervención institucional porque se pudo reformular un encuadre con reglas y funciones más o menos claras, invitando a la conversación y entendiendo que el conflicto es inherente a la vida institucional de la escuela. En este sentido, la intervención como potencial es siempre una apuesta, puede tomar las tensiones sin anularlas y la hostilidad se trabaja; contempla lo que aparece y sus efectos pueden ser a largo y mediano plazo, pero siempre pone en movimiento.

¿Qué puede una escuela?

En tiempos complejos, las escuelas navegan entre la urgencia y la emergencia, generando situaciones incómodas, muchas veces liminares. La problematización de la vida cotidiana escolar cuestiona lo naturalizado, reconoce su campo de tensiones, lo pone en relevancia y esto implica la posibilidad de empezar a construir confianza frente al agotamiento que produce sostener el trabajo cuando se tapan, ignoran y desconocen situaciones, porque vuelven a los lazos pedagógicos endeblados. Entre niños/as que no aprenden, que no prestan atención, que se mueven mucho y no obedecen, y la escuela que enseña mal, cuyos docentes no tienen paciencia, se ha armado un “niño/a del trastorno en una escuela trastornada”.

La vulneración no se revierte ni con planillas, que sólo profundizan la burocratización de los problemas existentes ni con ataques a la escuela.

En este sentido, la escuela como forma de organización, con sus equipos y en el marco de políticas públicas adecuadas puede:

- Pedir ayuda.
- Revisar prácticas recursivamente. Tomar conciencia, en franca corresponsabilidad. Volver, pausar, escuchar, plantear.
- Renombrar a los/as niños/as como sujetos de derechos, plenos y en contexto.
- Armar espacios de intercambio y conversar, con niños/as, docentes y familias.
- Repensar las ideas de aprendizaje, enseñanza, leer y escribir, ya que una derivación no puede ser un acto de violencia, debe poner en cuestión qué se espera de un niño/familia/sujeto de la derivación.
- Trabajar la noción de observable: este no se identifica con la conducta visible. Supone los marcos previos desde los que construimos conocimiento, de manera que los ejes que se eligen para considerar significativos, no son ni ingenuos ni neutrales. ¿Qué hace suponer que un/a niño/a tenga déficit de atención y no que la propuesta escolar no le resulte interesante? Así, las “guías prácticas” para

detectar trastornos son una poderosa maquinaria de sostener formas de buscar la obediencia.

- Considerar la escuela como comunidad para pensar, trabajar, aprender: NNA, adultos, docentes y familias, entramándose.
- Construir la confianza, que es relacional, colectiva, intersubjetiva, no individual y siempre implica una apuesta. Es ciega o no es.
- Sostener la asimetría y hospitalidad.

Como equipos externos, proponemos acompañar, implicándonos. Para ello, no sólo hay que mantener cierta coherencia respecto de lo que le pedimos a una escuela, ya que la “mirada” que construimos sobre los escenarios escolares difiere según la posición teórica y da cuenta de lo ideológico, político y ético, esté o no explicitado.

La perspectiva de la historización da marco contextual, temporal, espacial porque reformula sentidos. Pensar desde la perspectiva de la emancipación y no del sometimiento, inventar encuentros para poner en común: describir, organizar, comparar, analizar, diferenciar, planificar, pensar, escuchar, constituyen un eje primordial desde la perspectiva de la emancipación y no del sometimiento. Es imprescindible no repetir, porque la experiencia “nos pasa”.

La vulneración como verbo, la vulnerabilidad como efecto en movimiento construyen a pasos agigantados subjetividades frágiles y débiles. Su opuesto, entonces, no es la invulnerabilidad o la fortaleza sino la posibilidad de armar, aun desde la escuela, la potencia de lo colectivo.

Lic. en Psicopedagogía. Miembro de los Equipos de orientación Escolar, Ministerio de Educación, CABA. Miembro de la Asociación Civil Fórum Infancias.

Bibliografía

- Angulo Rasco; J. Felix (2016) Lo público y privado en educación. En Revista interuniversitaria de formación del profesorado No 85, Zaragoza, España
- Carta de la Transdisciplinarietà. Convento de Arrábida de 6 de noviembre de 1994.
- Balagué, Claudia (comp) (2019) Desafíos para una educación Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe,
- Cornu, Laurence (1999) Conferencia La confianza en las relaciones pedagógicas
- Ministerio de Educación de la Nación (2014) Los equipos de orientación en el sistema educativo. La dimensión institucional de la intervención Ciudad Autónoma de Buenos
- Cubas, Jacques, Caroline y Rechia, Christine (2020): Elogio de la escuela: pensar un oficio más allá de la profesión. En Larrosa Bondía, Jorgey otros (editores): Elogio del Profesor. Miño y Dávila, Buenos Aires
- Deligny, Fernand (2021): En esta noche, en este mundo. En Página 12
- Loureau, Rene (1970): El análisis institucional. Amorrortu, Buenos Aires.
- Masschelein, Jan y Simmons, Marteen (2018): La lengua de la escuela: ¿alienante emancipadora?. En Larrosa Bondía, Jorge editor, El elogio de la escuela. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Meireu, Phillipe (2021) Pedagogía: el deber de resistir. Universidad Nacional de Educación del Ecuador- UNAE., Ecuador
- Rechia, Karen y otros (2018): Elogio de la escuela: el desafío de pensar un forma sin función. En Larrosa Bondía, Jorge: El elogio de la escuela. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Vier, Viviana (2019) Proceso terapéutico en un niño con problemas de aprendizaje. Entreideas, Buenos Aires

Una revisión del concepto de vulnerabilidad

Nilda Rozenfeld¹

De ahí que sea la educación un quehacer permanente. Permanente en razón de la inconclusión de los hombres y del devenir de la realidad.

Paulo Freire.²

Introducción

El tema de la “vulnerabilidad” convoca preguntas, que deben ser reflexionadas para poder formular algún tipo de solución alcanzable por vía de la educación para disminuir la vulnerabilidad existente. ¿Hasta dónde la desigualdad puede ser solo resuelta en una escuela? ¿Por qué a pesar de todas las distintas corrientes pedagógicas se sigue subrayando que la educación está en crisis? ¿Los cambios que se ven imposibilitados se deben a la existencia de un currículo oficial y un currículo oculto?

Estas preguntas me llevan a pensar que la vulnerabilidad también está en el propio seno del sistema educativo, porque sus propuestas dejan de lado el contexto social, político, económico, histórico y cultural del alumno.

Ni la educación ni la vulnerabilidad pueden ser pensadas sin descifrar cómo las enfoca cada gobierno. Para algunos políticos las transformaciones se darían tomando como eje de la propuesta lo económico. Para otros, los cambios necesarios solo se profundizarán si se prioriza la educación.

¿Cuánto influye la ideología en la educación?

A pesar de las modificaciones que se fueron re-

alizando en la educación a lo largo de tiempo, esta sigue mostrando grandes deficiencias en sus resultados. Tendríamos que pasar a pensar que no sería fruto de errores, sino que su intención es que continúe funcionando del mismo modo a pesar de los intentos de cambio. Estaríamos frente a una situación gatopardista, “todo debe cambiar para que no cambie nada”.

Como evidencia, consideremos que cuando el sistema educativo pone el énfasis en contabilizar cuántos alumnos concurren, cuántos tienen reiteradas inasistencias, cuál es el puntaje alcanzado en las pruebas con sus estadísticas, lo hace aislado de la subjetividad. Estos datos son solo números que de por sí no resuelven. Por lo tanto, todas estas mediciones están al servicio de enmascarar una auténtica preocupación por el estudiante y la sociedad donde está inserto. Los cambios pasan a ser del orden cosmético, cayendo en la figura de convertir a las personas en singular en objetos estadísticos. Estos enfoques tienden a la deshumanización y pierden el sentido ético de la educación, que es la humanización. Si el propósito trascendente es lograr mayor grado de calidad de las personas, la tendencia al desconocimiento del sujeto va en sentido inverso, al desconocer la singularidad y los vínculos con los semejantes.

Si bien las situaciones sociales que se deben resolver son complejas, lo que importaría en un gobernante y en el educador es la coherencia entre la acción y el discurso. Que no se aparten de su responsabilidad ética de educar teniendo en cuenta la diversidad de los educandos.

Como enuncia Freire: “La teoría es puro verba-

INSCRIPCIONES ABIERTAS
PRESENCIALES, POR ZOOM Y A DISTANCIA POR AULA VIRTUAL

FORMACIONES Y CURSOS 2023



Coordinadores
Dr. Javier Martín Camacho
Dr. Pablo Gagliesi

Fundación Foro
Formación, Asistencia, Prevención e Investigación en Salud Mental

- * Psicoterapias Cognitivas Contemporáneas
- * Terapia Dialéctico Comportamental: DBT
- * Terapias de Pareja y Familia
- * Psicología Positiva
- * Sexología Clínica
- * Terapia de Aceptación y Compromiso: ACT
- * Trastornos de Ansiedad
- * DBT para Adolescentes y Familiares
- * DBT para Trastornos de la Alimentación
- * Conductismo: Bases e Intervenciones Clínicas
- * Psico-oncología
- * Farmacoterapia

- * Coordinación de Grupos y Psicoterapia Grupal
- * Entrenamiento en Habilidades
- * Neuropsicología Clínica
- * Género y Diversidad
- * Mindfulness en Psicoterapia
- * Orientación Vocacional y Profesional
- * Cesación Tabáquica
- * ACT Avanzado: Habilidades Clínicas en Acción
- * Terapia para Trauma
- * Evaluación Psicológica
- * Psicoterapia Analítico Funcional: F.A.P
- * Habilidades DBT escuelas

Podés consultar en nuestra recepción sobre las Charlas Informativas

Por consultas e inscripciones:
info@fundacionforo.com
(+54 11) 4787 6010 - 4787 1140

- . Prácticas Profesionales Rentadas
- . Talleres de Articulación Teórico - Práctico
- . Atención Psicológica y Psiquiátrica

lismo inoperante separado de la práctica; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego”.³

¿En qué medida esta reflexión de Freire se ve reflejada en las aulas de nuestras escuelas? ¿Cuántas escuelas se contradicen al aplicar métodos actualizados mientras que en sus acciones se preocupan por alcanzar la excelencia cumpliendo burocráticamente con el sistema formal? ¿Los maestros debieran rebelarse por su cuenta, sabiendo que la excelencia se logra siendo menos sumisos al sistema?

Un ejemplo de lo que estamos señalando es, si los resultados que se obtienen fueran de fiar, si en las evaluaciones que se toman en ciertos lugares, sus realidades no fueron consideradas. Tengamos en cuenta, para evitar esta distorsión, que los niños concurren a la escuela perteneciendo a distinto tipo de familias de contextos diferenciados por distintas razones.

Si los habitantes de un lugar tienen cubierta su alimentación, salud, agua potable, techo donde albergarse, acceso a la educación y sus derechos primarios resueltos, seguramente su desarrollo podría no estar tan obstaculizado. A menos que en ese contexto se imponga alcanzar metas que no sean suficientes, si su objetivo está al servicio de ascender de clase únicamente para obtener otro tipo de reconocimiento social. El bienestar es sumamente importante, pero habría que ver en qué condiciones ideológicas fueron negociadas y adquiridas. Y observar, por sobre todo, en qué medida favorecen el desarrollo emocional, el pensamiento crítico y la libertad creativa de aquellos que forman parte de ese proyecto. El acceso facilitado al confort, ¿trataría de mejorar la calidad de vida de las personas o estaría al servicio de acrecentar el consumo y la subordinación?

Algunas veces se desvirtúan los derechos legítimos de los ciudadanos al disfrazarlos, haciendo creer que una mejor calidad de vida y bienestar pasa por el acceso a comodidades aparentes, en su mayoría superfluas y que el mercado impone como pertenencia de clase o creación de imagen que satisfaga las apariencias políticas.

A tal punto el mercado distorsiona los valores de una sociedad que la fetichización de la vida cotidiana en función de la marca de los objetos que tienes define quién eres.

Una cultura obsesionada con el éxito y la riqueza está condenada al fracaso como sociedad.

Tengamos en cuenta que, en sociedades de supuesto bienestar, la tasa de suicidios en adolescentes es muy elevada, muchas veces ligados a no lograr los estándares de exigencia. Es decir que el contexto como factor de vulnerabilidad se puede presentar en cualquier nivel y estilo sociocultural. Como enfoque general de aplicación de cualquier proyecto, para que haya una transformación virtuosa del sistema educativo debe haber un programa genuino acordando con todas las áreas gubernamentales, es decir, que sean congruentes con un proyecto y que la tarea sea monitoreada en forma permanente. Pero sobre todo proteger el derecho natural del sujeto en sociedad, de reflexionar sobre la realidad, siendo consciente de los condicionantes que se le imponen.

Dice Freire en relación con este tema:

“Consideremos que la ideología tiene la capacidad de ocultar la realidad, de hacernos ‘miopes’, de ensordecernos, haciendo que muchos de nosotros

aceptemos con docilidad el discurso”. “O que los sueños murieron y que lo válido hoy es el ‘pragmatismo’ pedagógico, es el adiestramiento técnico-científico del educando y no su formación, de la cual no se habla más. Formación que, al incluir la preparación técnico-científica, la rebasa”.⁴

La evaluación sobre el estado educativo de un pueblo la hacen todos los gobiernos; lo que habría que verificar es qué propuestas llevan a cabo en consonancia con estos problemas y si están interesados en modificarlas. La educación es un concepto amplio y cada uno le dará otro significado.

Para el que apuesta a transformar el mundo en un lugar más justo, solidario y democrático, la educación es clave; pero quien cree que para el buen funcionamiento social son fundamentales las lógicas del mercado también tiene su propio proyecto educativo. Detectar en los hechos hacia dónde se orienta, aclarará cuál es el fin último de la propuesta educativa. Qué tipo de educación recibe un sujeto en una sociedad se evidencia a partir del discurso ideológico de un gobierno que circula tanto explícita como implícitamente. Afirma Michael Apple:

“Desde un principio necesitamos articular tres aspectos del programa: 1) la escuela como institución, 2) las formas del conocimiento y 3) el propio educador o educadora. Cada uno de ellos debe situarse dentro del nexo de relaciones más amplio del cual es una parte constituyente. Aquí, evidentemente, la palabra clave es ‘situado’; “por ese término entiendo que, en la medida de lo posible, necesitamos poner el conocimiento que enseñamos, las relaciones sociales, que dominan las aulas, la escuela en cuanto que mecanismo de distribución y conservación económica y cultural y, finalmente, a nosotros en cuanto que personas que trabajamos en esas instituciones, en el contexto en el que todos esos elementos residen”.⁵

Para quienes elaboran otras maneras de enseñar dependerá de cómo se sitúen respecto de las nociones de diversidad, exclusión e inclusión para que se produzcan transformaciones. Estos conceptos implican una responsabilidad ética de quienes tienen en sus manos nuestro presente. Lo que vaya sucediendo hoy puede sellar otro futuro. Aunque estamos advertidos de que mirar el futuro suele ser una estrategia para hacernos creer que, con el uso de la paciencia y la tolerancia, solamente el paso del tiempo lo va a mejorar. Pensar en cambios basados en el “más adelante”, es una manera de conseguir más tiempo, simulando que eso va a cambiar lo establecido.

Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren coinciden en sus reflexiones sobre la pedagogía crítica, con la convicción de que para la escuela es una prioridad ética dar poder al sujeto y a la sociedad, sobre el dominio de habilidades técnicas, las que están primordialmente atadas a la lógica del mercado de trabajo (aunque el desarrollo de las habilidades no deja de ser importante). El suponer que el sistema educativo no funciona es relativo. Debiéramos aclarar que, si lo que hace está acorde a la ideología o discurso imperante y no necesariamente a las necesidades de la sociedad, su plan es perfecto al hacer creer que lo que se está desarrollando es la mejor opción. Para esta posición la educación no estaría en crisis, sino que funciona ajustada a lo esperable, dejando a varios fuera de circulación.

Entonces el conocimiento a adquirir estaría a disposición de los intereses del poder del grupo de turno. Por lo tanto, mantener la vulnerabilidad es útil, y su aparente intención de modificarla sería ideológica. Bajo las propuestas del supuesto “bien para todos” se introducen las pautas que convienen al discurso dominante.

Freire nos invita a descifrar nuestra posición en el siguiente párrafo:

“Reconozco los enormes obstáculos que el ‘nuevo orden’ impone a sectores más frágiles del mundo, así como a sus intelectuales, obstáculos que inducen hacia posiciones fatalistas ante la concentración de poder. Reconozco la realidad. Reconozco los obstáculos, pero rechazo acomodarme en silencio o simplemente ser el eco vacío, avergonzado o cínico del discurso dominante”.⁶

¿Qué lugar ocupan los niños en una pedagogía crítica?

Si reconocemos en el niño curiosidad, intereses, preguntas, respuestas, juego, exploración, etc., ¿qué hace que en el transcurso de su escolaridad cada una de estas cualidades vayan menguando en lugar de potenciarse?

¿Cómo entusiasmar a un niño a quien se lo uniformiza, tratando de que encaje en una batería de conocimientos esperables? ¿Cómo promover y aceptar respuestas fuera de lo prefijado?

Una solución posible como ejemplo pasaría por ofrecer espacios de planificación conjunta con los estudiantes, para permitir a los alumnos ser protagonistas activos y comprometidos.

Esta transformación se podría dar si se incorporaran las ideas de los niños, porque el compartir sus aportes, fruto de sus vivencias, los hace adueñarse de lo que van aprendiendo y de los posibles resultados. Para que este tipo de situaciones caracterice lo que sucede en el aula, se requiere del docente un auténtico compromiso con el papel de agente educativo, que deje de ser funcional al sistema, cómodo o acomodado, a la espera de que los cambios vengán de afuera. En este tipo de dinámica en el proceso de formación no todo lo que vaya surgiendo hay que tenerlo en cuenta o incorporarlo, pero lo que resulte debe jerarquizar el intercambio a la información. Además de explicitar mediante un diálogo, no solo con el docente sino también entre pares, qué razones ameritan tomar o rechazar ciertas propuestas.

Cuando este tipo de acciones se ponen en movimiento, se perciben efectos de afirmación del estudiante al ponderar la palabra de todos y no solo la de algunos. Con respecto a esto dice Meirieu:

“Crear ‘espacios de seguridad’ en los que un sujeto pueda atreverse a ‘hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo’”.⁷

En los siguientes opuestos que paso a enumerar, invito a revisar conceptos que se suelen destacar como positivos y estimulantes del niño y llevan a malentendidos.

Más de una vez se confunden apariencias de participación con involucrarse. Distinguir entretenimiento vacío contrapuesto a aprender jugando. También diferenciar sufrimiento de esfuerzo. En lugar de un solo modo de aprendizaje, abrir todas las alternativas. Comprender que explorar y experimentar no es perder el tiempo.

Debemos respetar en un proceso de aprendizaje que algo que no gusta pueda no hacerse, analizando los motivos, para que tenga lugar la emergencia del deseo de hacerlo, al levantar ciertas imposiciones. No se trata de satisfacer caprichos, sino de respetar a los alumnos para que puedan construir mediante sus gustos y rechazos su propio saber. No se trata de confundir su interés con suponer que el alumno decida lo que tiene que aprender, sino de involucrarlo activamente, propiciando que no hay un solo saber verdadero. No tener en claro estas diferencias, entre otras cosas, es lo que debilita al sistema educativo. Discriminar todos estos factores que fui enumerando hace al arte de una pedagogía crítica y el maestro deberá ser capaz de salir de todas estas dilemáticas confusiones si se lo propone.

Es propio de los programas educativos plantear cambios e incorporar renovadas propuestas. Entonces, ¿qué está siendo ignorado o no es suficiente para disminuir lo que se observa como crisis educativa, o lo que doy en llamar la vulnerabilidad en el sistema educativo?

Tal vez tengamos que plantear con más énfasis que muchos de los alumnos que contabilizamos a partir de su concurrencia, más que estar adentro están afuera, pueden estar afuera aun concurrendo a clases.

Por lo tanto, no solo tenemos que preocuparnos para que los niños accedan a su derecho a la educación y mejorar su calidad de vida, sino que todos los alumnos que conviven en una escuela superen lo que damos en llamar vulnerabilidad en el

sistema educativo. Esto es consecuencia de no incluir en sus planificaciones el respeto por la diferencia y la diversidad. Debemos deshacer la ficción estadística de que presencia es inclusión; puede haber ausencia en la presencia si el estar es solamente una concurrencia formal y no hay efectos de integración genuinos.

Todo aquello que se excluye y que se decide ignorar, no desaparece, resiste, insiste por ser una verdad negada, e intentar desconocerla a veces a presión o disimuladamente hace que emerja con más fuerza. Meurieu afirma:

“Pero hay que resistirse a la tentación de erradicar la resistencia. Porque la resistencia es un signo”. Luego agrega: “hay que admitir que lo “normal”, en educación, es que la cosa “no funcione”: que el otro se resista, se esconda o se rebelde”.⁸

Hay familias que tienen en esta era de la tecnología, más de un teléfono y a veces más de un servidor de internet. Seguramente esto no solo forma parte de las desigualdades, sino que también acrecienta la brecha. Aun con la tecnología al alcance de una mayor cantidad de alumnos no se garantiza que a la hora de pensar, comprender y escribir textos, así como de razonar en matemática, en ciencias sociales, etc., la educación pueda resolver el problema de que haya niños con genuinos logros en el aprendizaje. No es por aquí por donde se situaría la dificultad. La tecnología no es un fin en sí misma, y al igual que la educación, está atravesada en su uso por lo ético y lo político. Este tipo de herramientas no le abre caminos en sí al indi-

viduo que queda segregado por no haber sido pensado o comprendido plenamente por el sistema.

Tomemos las ideas de algunos representantes de la pedagogía crítica, que diferencian escolarización de educación. Así podremos responder la pregunta: ¿por qué a pesar de lo que aporta la tecnología, no se ven cambios significativos en el aprendizaje?

Mc Laren dice: “en los trabajos de teóricos como Paulo Freire y Henry Giroux, que hacen una distinción importante entre escolarización y educación. La primera es principalmente un modo de control social; la segunda tiene el potencial de transformar la sociedad, entendiendo al estudiante como un sujeto activo comprometido con su desarrollo y con el de la sociedad”.⁹

La presencia en cantidad de niños no garantiza un acto de educación sino de escolarización.

¿El docente puede ser neutral?

Otra de las vulnerabilidades del sistema educativo se ve reflejada en la función del docente, ya sea porque su formación dista de su práctica, al tener aulas numerosas, sino también por tener apuro por cumplir con un programa, así como estar poco adaptado al territorio donde crecen los estudiantes, falta de consideración a la trayectoria individual de sus alumnos, etc. Este tipo de condiciones incrementan la dificultad de acompañar de otro modo a aquellos alumnos que vienen de familias que viven en áreas con serias deficiencias socioambientales. La cantidad de alumnos por

Editamos su libro en PAPEL y formato digital e-book *Psicoanálisis-Psicoterapias*

Incluye: composición, armado, ISBN, diseño de tapa, correcciones de originales.

Opción: editar con sello propio y distribución

Tapas a color con solapas, señaladores, papel 1º calidad
(Formas de pago: CBU-MERCADOPAGO).

ENVÍOS AL INTERIOR DEL PAÍS POR ENCOMIENDA

Ricardo Vergara Editor - Cel:116-231-2760
E-mail: edicionesvergara@gmail.com



Escuela del pensamiento y autoconocimiento

ABIERTA LA INSCRIPCIÓN

• Curso de Tarot Junguiano
Teórico/Vivencial Niveles I, II y III

ON LINE y PRESENCIAL

• Sesiones individuales

Informes: +54 11 65 32 48 43

<http://www.epya.net>

irenesfungaristos@gmail.com

Anorexia - Bulimia Obesidad

Tratamiento Ambulatorio

Dirección Médica:
Dr. Nestor Corvalan

Coordinación Terapéutica:
Dra. Analía Verónica Losada

IATA Instituto Argentino de
Trastornos de la Alimentación

Av. Republica Argentina 1367. Rafael Calzada.
(1847). Pdo. de Almirante Brown.
Bs. As. Argentina. Tel. 4219-2696

www.bienestarasociacion.com.ar

aula no les permite dedicarle atención a cada uno de ellos, por ende, la enseñanza va por el camino de igualar pensamientos, y la palabra que se instala es la que encaja de manera dominante con los contenidos de ese momento.

Si la tarea se ve excedida por tantas condiciones, su consecuencia radica en que varias voces quedan excluidas y silenciadas, pese a que es un derecho de la niñez poder manifestarse.

Ofrecerles a los educandos un espacio para que puedan expresar sus ideas y ser escuchados es un modo de correrlos temporalmente de su fragilidad territorial. Para que esto se dé, un docente no solo necesita otras condiciones laborales, sino que es fundamental definir su posicionamiento frente a esta realidad y a la verdad.

Freire lo sintetiza en uno de sus libros:

“el mejor camino para guardar viva y despierta mi capacidad de pensar correctamente, de ver con perspicacia, de oír con respeto, y por eso de manera exigente, es exponerme a las diferencias, es rechazar posiciones dogmáticas, en que me admita como propietario de la verdad.”¹⁰

Si el educando se dedica a memorizar información y acumularla, al docente que imparte este tipo de enseñanza Freire lo denomina profesor bancario, porque toma al educando como alguien que debe acumular la información, recibirla y archivarla sin modificaciones. Esta pasividad y rigidez que se exigen al educando garantizarían a los grupos dominantes que quienes aprenden se adaptan y acomodan al mundo desde niños, sin pretender transformarlo. Porque entiende al aprendizaje como la capacidad de reproducir contenidos.

Freire define qué es ser docente de tipo bancario en el siguiente párrafo:

“Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán en sí la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él. Como sujetos del mismo.”¹¹

Cuando los estudiantes son llevados por parámetros tradicionales apenas les queda espacio para generar sus propios significados, para actuar sobre sus propias vidas vividas, o para desarrollar su sensibilidad para el pensamiento crítico.

El docente no es neutral, su error es suponer que puede aislar la teoría educativa de la social, aunque sin ser consciente de que está presente en lo que enseña y en cómo se posiciona con respecto a sus educandos.

El educador debe reconocer en su enseñanza si sus propuestas pedagógicas tienen cualidades del orden superficial e intuitivas, y estar atento a que cuando pretenda cambiar solo advierta simples oscilaciones. Ese docente advertido debe contraponer otra propuesta cuya ética tenga en cuenta el territorio y una orientación inclusiva, permeable a reflexiones críticas, que promuevan procesos de construcción y deconstrucción, en los que el alumno tenga un rol activo. Si en forma permanente reconocemos la existencia de las diferencias y las incluimos, los resultados serán distintos, al no centrarnos únicamente en los métodos pedagógicos. En lugar de esto proponemos ponderar los valores de convivencia como condición fundamental para concientizar que cada uno tiene otra historia y otra realidad tanto social como cultural para compartir.

Una educación basada en la meritocracia supone que si todos están en la línea de largada de una carrera tienen la misma posibilidad de llegar a la meta. Esta es una falacia porque desconoce que llegarán aquellos cuyo poder está definido por los privilegios sociales de su familia y que la mirada está puesta en que unos pueden más que otros y los otros no son necesarios para llegar. Por lo tanto, una práctica que define sus objetivos en función de ser sin el otro es la que fomenta divisiones en el aula. Seguimos a Freire cuando afirma:

“Yo me complazco en ser persona a causa de mi responsabilidad ética y política en el mundo y con los otros. No puedo ser si los otros no son;

sobre todo no puedo ser si prohíbo que los otros sean. Soy un ser humano”.¹²

El mérito debiera consistir en que el niño, desde sus diferencias, reclame ser escuchado, compartiendo sus ideas con el otro, y el mérito del docente, facilitarlos. Observemos que, si aspiramos a una auténtica inclusión, lo central es lo diferente y no la homogenización. Por lo tanto, cuando se aspira a la igualdad, qué entendemos como tal y a quiénes tomamos como referencia para definirla.

Los aportes del currículo oculto a la vulnerabilidad

No se puede pensar en una teoría y práctica en el aula aislada de los conceptos de poder, política, historia y contexto como una situación aséptica. Mc Laren coincide con Henry Giroux sintetizando una de sus ideas de la siguiente manera:

“Henry Giroux sostiene que los programas escolares deben ser comprendidos en términos de una teoría del interés y una teoría de la experiencia. Por teoría del interés Giroux quiere decir que el programa refleja los intereses que lo rodean: las visiones particulares del pasado y del presente que representan, las relaciones sociales que afirman o descartan. Por teoría de experiencia Giroux se refiere a que el programa es una narrativa construida históricamente que produce y organiza las experiencias del estudiante en el contexto de formas sociales tales como el uso del lenguaje, la organización del conocimiento dentro de categorías de nivel alto y bajo, y la afirmación de clases particulares de estrategias de enseñanza”; “el programa no solo representa una configuración de intereses particulares y experiencias; también forma un campo de batalla donde diferentes versiones de autoridad, historia, presente y futuro luchan por prevalecer. La ideología con que se confecciona un programa educativo se ve expresada cuando algunas formas de conocimiento tienen más valor que otras. La hegemonía de lo que es necesario aprender legitimando unos saberes sobre otros suele enmascarar en su propuesta las relaciones de poder entre ciertos grupos de la sociedad”.¹³

El docente legitima el conocimiento que parte de ideologías dominantes como verdades incuestionadas y con esta concepción, de la que no siempre es consciente, organiza su rutina desde lo social y lo curricular cumpliendo con dichos objetivos dominantes. Este modo de ejercicio de la educación puede considerarse siguiendo a Bourdieu y Passeron un “acto de violencia simbólica”.¹⁴

Estas ideologías son las que están presentes en un currículo oculto, porque sus creencias y normas no están explicitadas y existen de manera subyacente, invisibilizadas tanto en el contenido formal como en las relaciones escolares entre los propios alumnos y entre los alumnos y sus docentes. El currículo oculto es el que define una concepción política de la escuela.

El hecho de que quienes trabajan con el currículo no puedan discernir que en el conocimiento, la predicción, el control y la eficacia están condicionadas por intereses dominantes, no constituye solo un error intelectual, sino también un grave fallo ético y político.

“Lo que los estudiantes aprenden del contenido formalmente sancionado del currículo es mucho



menos importante que lo que aprenden de los supuestos ideológicos encarnados en los tres sistemas comunicativos de la escuela: el sistema curricular, el sistema de estilos pedagógicos de controlar la clase, y el sistema evaluativo".¹⁵

Descifrar la presencia del currículo oculto no requiere nada más que la voluntad de hacerlo, sabiendo que es complejo y conflictivo; alcanzaría para evitarlo prestar atención: al tipo de lectura seleccionada, método de evaluación, contenidos impuestos, clases donde la oralidad y la escritura están centradas en el docente y prefijadas por él, medir la distancia entre el alumno y el maestro y estar atento a quién domina el saber de un modo exclusivo.

Ser conscientes de estas características habilitaría, como primer paso, empezar a cuestionarlas, si la intención es orientar la tarea en pos de una educación transformadora.

El lugar de los otros en el aprendizaje

Dialogar con los alumnos no siempre es dar vigencia a la palabra del otro, si la exclusión está presente. Incluso la consecuencia de la meritocracia deja al descubierto que los comentarios de los que están más avanzados tienen más peso que el de otro. Estar junto a, no ratifica que se está con y para el otro.

Según Freire:

"Por esto, el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convenirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes".¹⁶

Si les prestamos atención a los vínculos que se dan en una escuela, descubriremos que no están tan lejos de lo que se observa fuera de ella. La relación con otros debe formar parte del aprendizaje, diseñando estrategias que deshagan aquello que gesta el poder y el éxito, que cada sujeto obtiene de manera individual. Afirma Henry Giroux: "La interacción grupal proporciona a los estudiantes aquellas experiencias que necesitan para comprobar que pueden aprender unos de otros. Solo haciendo que la autoridad sea compartida por los estudiantes podrán estos participar y valorar la importancia del aprendizaje colectivo. En este proceso es crucial el elemento del diálogo. A través del diálogo grupal, las normas de cooperación y sociabilidad terminarán desplazando el énfasis tradicional del currículo oculto en la competitividad y el excesivo individualismo".¹⁷

Los estudiantes que concurren a la escuela provenientes de un ambiente vulnerable, por lo general, es factible que sientan que nada va a cambiar. Mediante la interacción con sus compañeros y docentes, si jerarquizáramos la escucha, les dignificaríamos su palabra y su experiencia e introduciríamos un quiebre a su desilusión cotidiana. Estos alumnos viven en un entorno complejo lleno de falencias mínimas, que la escuela sola, a pesar de su gran empeño, no puede resolver y tiene que ser consciente de que estas transformaciones sociales requieren ser abordadas de manera conjunta con otras entidades gubernamentales.

Si este tipo de problema se extiende en el tiempo, no podemos ser ajenos a ratificar que la intencionalidad está puesta al servicio de que no se modifique. Algunas veces por oscuros intereses políticos y otras veces por resignación y desidia.

Los docentes, en sus prácticas, también estratifican a sus alumnos llevados por imposiciones de la currícula o personales y reproducen, sin darse cuenta, en su clase la división que tiene la sociedad. Los etiquetan dividiéndolos en los que saben y los que no, los que entienden y los que no, los que tienen mejor asistencia y los que no, etcétera.

Una posición distinta del docente a estas diferencias devolvería a los alumnos una mirada esperanzadora de cambio sobre el futuro del alumno y su familia. No será suficiente lo que la escuela pueda hacer, pero sí puede ofrecer un modelo de transformación posible, empezando por hacer circular la palabra basada en la cooperación y el respeto mutuo.

Al analizar la naturaleza de la relación existente entre las escuelas y la sociedad dominante en términos políticos y normativos, quedaría en nuestras manos contrarrestar los efectos de un currículo oculto definido a través de la ideología de los procesos sociales del aula tradicional.

Como conclusión y síntesis

La vulnerabilidad no solo se encuentra en las familias y niños en situaciones de pobreza o lejos de los estándares sociales de otros sectores de la sociedad. La vulnerabilidad está en el discurso que aborda la enseñanza; esto sucede al desconocer estas condiciones y tratar de encubrir las de un modo cosmético, para sostener un *statu quo* de la organización social vigente. Apostar a la educación como el lugar de donde se puede salir de esta situación dependerá de no hacer lecturas ingenuas de la realidad. Henry Giroux señala:

"el reconocimiento de esta dicotomía entre el currículum oficial y el currículum oculto obligará a los educadores en ciencias sociales a desarrollar una nueva perspectiva teórica acerca de la dinámica del cambio educativo, una perspectiva que incluya las relaciones funcionales existentes entre las instituciones escolares, el lugar de trabajo y el mundo político. Al hacerlo así, los educadores en cuestión empezarán a descubrir en todas las instituciones sociopolíticas, incluida el aula, aquellos procesos sociales que militan en contra de la creación de una educación democrática y social. Una ulterior enumeración y elucidación de estos procesos, así como la investigación de sus mutuas interconexiones, serán prerrequisitos necesarios para que los educadores puedan planificar sus intervenciones en el proceso educativo".¹⁸

La distancia entre un currículo formal de enseñanza y la realidad cotidiana del docente crea una brecha que solamente la superan los docentes que no se alienan en el discurso oficial.

Un alumno lee la realidad en la que está inserto de manera crítica, si su formación está garantizada por una educación problematizadora, de carácter reflexivo. Por esta vía lo que se produce es un efecto de emersión de un estudiante que propone acciones de fondo. En cambio, si la educación es

estática, se promueve alienación, sometimiento y una lectura rígida del mundo que por su efecto anestésico, lo llevaría a la inmersión y a una posición conformista de lo que se le presenta como dado. O sea, saber de la diferencia entre la libertad y la adaptación.

A los educandos que ponen en práctica un conocimiento emancipador les permite entender cómo las relaciones sociales se deforman y manipulan por el poder y el privilegio. Poder rebelarse frente a un sistema que los aliena en una continua presión adaptativa, y poder transformarlo, se alcanza si cuentan con docentes que transmitan libertad, creatividad y compromiso con la realidad social.

Notas

¹ Lic. Nilda Rozenfeld, maestra normal y licenciada en psicología, ex directora en diversas escuelas, asesora escolar en temas de psicología y métodos pedagógicos. Asesora externa de la Comunidad Educativa Creciendo Juntos, escuela de Gestión Social e la localidad de Moreno. Pcia. de Bs As.

² Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI.

³ Paulo Freire. *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Ed. Siglo XXI.

⁴ Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. Ed. Paz e Terra.

⁵ Michael Apple. *Ideología y currículo*. Ed. Akal.

⁶ Paulo Freire. *A la sombra de este árbol*. Ed. El Roure.

⁷ Philippe Meirieu. *Frankenstein educador*. Ed. Laertes.

⁸ Philippe Meirieu. *Frankenstein educador*. Ed. Laertes.

⁹ Peter Mc Laren. *La vida en la escuela*. Ed. Siglo XXI.

¹⁰ Paulo Freire. *Pedagogía de la autonomía*. Ed. Paz e Terra.

¹¹ Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI.

¹² Paulo Freire. *A la sombra de este árbol*. Ed. El Roure.

¹³ Peter Mc Laren. *La vida en la escuela*. Ed. Siglo XXI.

¹⁴ Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron. *La reproducción*. Ed Laia

¹⁵ Henry Giroux. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Ed. Paidós.

¹⁶ Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido*. Ed. Siglo XXI.

¹⁷ Henry Giroux. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía del aprendizaje*. Ed. Paidós.

¹⁸ Henry Giroux. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía del aprendizaje*. Ed. Paidós.

**ASOCIACION ARGENTINA
DE PSICODIAGNOSTICO
DE RORSCHACH**

**ABIERTA LA INSCRIPCION CURSOS DE
PSICODIAGNOSTICO DE RORSCHACH
PARA GRADUADOS UNIVERSITARIOS 2023**

Dos años de duración

Curso semanal de tres horas (75 % virtual)
**Curso mensual: un sábado al mes de 8 hs. (presencial) y
otro sábado de cuatro horas (virtual)**

**PARA PSICÓLOGOS DEL INTERIOR Y EXTERIOR DEL PAÍS:
CLASES VIRTUALES.**

Aclaración: Por no ser esta Asociación una institución universitaria habilitada para dictar cursos de especialización, maestría ni doctorado, de acuerdo con la Ley de Educación Superior N° 24.521 y normas reglamentarias, los certificados que extiende acreditan la realización de cada programa de estudios en particular.
Dada la situación sanitaria por la pandemia de Covid 19 se continúa, por el momento, con la modalidad virtual en cursos y seminarios

Horarios de Secretaría: 10 a 18 hs.
Teléfonos 4777-0351/4927 Celular 15-2778-3059
Uriarte 2221. (1425) Buenos Aires.
E-Mail: aapro@asoc-arg-rorschach.com.ar WEB: www.asoc-arg-rorschach.com.ar

De la vulnerabilidad del contexto a la vulnerabilidad de la inclusión escolar

Marcelo R. Ceberio

Cecilia Roma

El modelo sistémico trae inquietudes epistemológicas a la ciencia y a la sociocultura. Ya no es posible leer e interpretar los hechos a la luz de la causalidad lineal. Entenderlo de esta manera sería un reduccionismo. Una poli-factorialidad de componentes conforman un sistema que puede funcionar o disfuncionar, con lo cual, el síntoma puede ser el resultado de esta última condición. El síntoma es entendido como una denuncia, un factor resultante de esa disfunción y que permite actuar sobre ella, por lo tanto, bienvenido el síntoma si nos permite buscar el origen de ese trastorno en el sistema.

Por tales razones, muchas formas de interactuar patológicas en la familia pueden ser visualizadas por hijos *esponjas* que terminan absorbiendo los problemas y sintomatizándose en la escuela, ofreciéndose como víctimas de bullying, o con trastornos de aprendizaje o conducta, en síntesis, toda una gama variada de comportamientos disruptivos que muestran la vulnerabilidad y que merecen ser analizados. Pero también la vulnerabilidad se presenta en las acciones que se llevan a cabo en pos de incluir al diferente, a pesar que debemos considerar a todos los estudiantes como diferentes, de acuerdo al paradigma de la inclusión. En el acto de incluir, la vulnerabilidad se presenta tanto en la persona en situación de inclusión y la familia, como el docente que lleva adelante el proceso inclusivo.

Contexto y atribución de significados

El contexto puede ser considerado el sistema donde vivimos, el lugar donde desarrollamos nuestra vida y morimos. Nacemos en sistemas y de esto no hay escapatoria. De acuerdo con la definición de Von Bertalanffy (1968) somos uno de los componentes del sistema y, si tratamos de salir del sistema, ingresamos en el inmediato superior, puesto que cada sistema es subsistema del sistema en que está inmerso (Bronfenbrenner, 1987). Un ejemplo geográfico de sistemas parte de nuestro barrio, por ejemplo, Belgrano, que se halla en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que pertenece a Buenos Aires, que se encuentra en Argentina, que está en Sudamérica, que se ubica en el continente americano, que está en el planeta Tierra, que forma parte del sistema solar y así *ad infinitum*.

Además, somos regidos por reglas explícitas de nuestra cultura y las reglas naturales implícitas del sistema, de las que somos coautores como integrantes del mismo. Cumplimos roles asignados y desarrollamos funciones tácitas propias de la interacción del sistema, nos hallamos sujetos a cumplir los designios del rol o la función. Más allá de la rigidez o permeabilidad del sistema, todo cambio se produce bajo el dominio del sistema o de los sistemas a los que se pertenece.

El contexto es un gran marco de atribución de significados que categoriza todas las acciones que se desenvuelven. La importancia del contexto fue uno de los elementos más valiosos de los aportes del antropólogo G. Bateson entendiéndolo como una matriz de significados por sobre las conductas de los miembros que interactúan en él. Si bien Bateson aplicó este concepto a las ciencias sociales, Waddington en 1953 (Waddington, 2014), llevó este concepto al territorio de la biología. Así nació la epigenética (del griego *epi*, en o sobre, y *genética*) que hace referencia,

en un sentido amplio, al estudio de todos aquellos factores ambientales que modifican la función de nuestros genes. El contexto tiene la particularidad que, de acuerdo al tipo de vida que se lleve adelante, puede generar un impacto sobre la función de los genes activándolos o desactivándolos.

El contexto es una gran matriz de significados, que otorga sentido a las acciones humanas. De la misma manera que cuando se aísla una frase del discurso descontextualizándola del eje temático. Las frases o las acciones sacadas de contexto pueden ser mal interpretadas y adquirir un significado hasta contrario si fueran incluidas en el marco en el que se originaron.

El contexto lleva a construir desde una red social hasta una manera de alimentarse y relacionarse y, para esto, hace falta el desarrollo de funciones más elevadas y, con ello, un cerebro más evolucionado. Es esta evolución de la especie la que también se estructura como un efecto que tiene su efecto sobre la causa que lo origina. Por lo tanto, de manera recursiva, la influencia del hombre sobre el medio ambiente transforma al medio ambiente que influencia al hombre. Y esta es la historia de la humanidad.

Contexto y cultura

Una de las dimensiones del contexto es la cultura. Si bien hay muchas maneras de entenderla, diferentes autores sostienen que la cultura es un sistema de significados e información que es transmitida lo largo de las generaciones. La constitución del individuo en persona revela su condición de ser social (Levi-Strauss, 1985) desde los primeros momentos de vida mediante la necesidad de alimentación y protección hasta las más complejas relaciones que establece con el ambiente en el mundo adulto. De esta manera, se conforman las redes sociales en las cuales circulan numerosos códigos comunicacionales compartidos, acuerdos y desacuerdos, y que constituyen los grupos y subgrupos que, unidos, labrarán la estructura total de la sociedad. La introducción de pautas y reglas, permiten la organización y aseguran la estabilidad del sistema.

Al hablar de cultura se debe señalar que está sujeta a constantes cambios, que no es homogénea. La cultura se haya sometida a diversos reveses de la experiencia que de manera paulatina o abrupta lleva a reformular valores, reglas, creencias y diferentes usos y costumbres. Todos estos elementos cobran impacto de manera indefectible sobre las interacciones sociales.

La cultura posee diversas funciones, una de ellas es mantener el orden social y esto es logrado por la creación de normas de proceder que regulan las acciones de sus integrantes, que orientan para las diferentes situaciones sociales en diferentes contextos (Matsumoto et al., 2008). De aquí se desprende que la expresión de las emociones, en tanto conducta, es regida por normas que determinan qué es lo esperado en cada contexto y situación social. Un ejemplo claro lo representa las divisiones de género: hay pautas sociales y culturales que indican cómo debe pensar, sentir y actuar un hombre y una mujer. A pesar de que, desde que se nace hay diferencias estructurales y neurohormonales entre el binarismo sexual, pero el cerebro es muy inmaduro al nacer y lo cultural demarca el camino de la diferencia entre multiplicidad de géneros (Brizendine, 2007).

Vulnerabilidad de la vulnerabilidad

Si bien el concepto de vulnerabilidad es definido claramente y es un término comprensible, encierra una notable complejidad ya que es un concepto con numerosos sentidos que pueden entenderse a la luz de diferentes contextos. Desde una crisis familiar hasta un terremoto, entran en su definición. La vulnerabilidad es una característica de los seres humanos que parece evidente desde una perspectiva antropológica, pero que la cultura existista y la necesidad de notoriedad, ha tergiversado su verdadera definición. Es un error definir vulnerabilidad como un concepto que se asocia a debilidad. Una persona vulnerable no es débil, debilitada, sin recursos ni capacidades y con pocas herramientas para afrontar las situaciones que plantea la vida. Esta asociación deja expuesto una equivocación en la conceptualización de ser vulnerable, puesto que la realidad indica que todos los humanos somos vulnerables, dado que siempre hay situaciones que en la experiencia pueden minar las defensas en pos de una adaptabilidad.

Por otra parte, la vulnerabilidad no solamente se asocia con las características particulares de una persona en relación a que se puede estar más susceptible al daño, sino con las características del contexto, es decir, con las condiciones socioambientales, políticas, económicas, sociales, ecológicas, etc. Dicho de otro modo, el medio ambiente puede exponer a la persona a condiciones de vulnerabilidad. Se la asocia cada vez más a las condiciones del contexto, más que a los individuos en particular, en función de eventos ambientales o sociales, por ejemplo. Por tales razones, se habla de las características de sistemas que vulnerabilizan ciudades o poblaciones, para referirse a aquellos grupos de personas que son susceptibles de ser perjudicadas y se encuentran en situaciones de riesgo.

Hay contextos que favorecen el crecimiento de sus integrantes y otros que los vulnerabilizan generando una disminución de sus recursos. Los factores pandémicos, por ejemplo, son la expresión de un contexto absolutamente vulnerabilizador. La vulnerabilidad puede definirse como la capacidad disminuida de una persona o un grupo de personas para anticiparse, hacer frente y resistir a los efectos de un peligro producido por la naturaleza o causado por la actividad humana, y para recuperarse de los mismos (Flanigan, 2000). Situaciones de catástrofes naturales como terremotos, maremotos, tsunamis, erupciones volcánicas, incendios forestales; situaciones provocadas por humanos como asesinatos, actos criminales, abuso sexual, violaciones sexuales, violencia de todo tipo, dictaduras, hecatombes económicas, crisis políticas, etc., constituyen parte de la nómina de los hechos que pueden perturbar la estabilidad de las personas (Cardona, 1993).

El concepto de vulnerabilidad, por definición, es eminentemente social o más bien, psicosocial, por cuanto hace referencia a las características que le impiden a un determinado sistema humano adaptarse a un cambio del medio ambiente. No obstante, involucra aspectos emocionales, puesto que el estrés, la ansiedad, la angustia, los miedos, la bronca, son emociones que surgen a partir de vulnerabilizarnos, más allá de pensamientos negativos y reflexiones catastróficas, y todo el desbalance bioquímico que ocasiona. Ser vulnerable posee un grado de subjetividad importante, muchas de las personas que atraviesan situa-

ciones críticas son ejemplos de resiliencia, o sea, poseen la capacidad de superar adversidades extremas. Algunos de los grupos sociales que presentan más vulnerabilidades son personas que sufren marginalidad, desposeídos, refugiados, excluidos, adultos mayores, personas con discapacidad física o mental, individuos en situación de pobreza y estado de calle, niños, mujeres embarazadas, entre otros. Todos los objetos, sujetos y situaciones sufren de vulnerabilidad frente a algo. Dependiendo de la naturaleza de la vulnerabilidad, se definen sus clases, de forma que se establezcan mejoras para afrontarla.

Puede haber situaciones que vulneran a los seres humanos, o contextos proclives a la catástrofe, pero siempre los hechos de estos entornos pasan por el tamiz de la estructura cognitiva de los protagonistas. El modelo cognitivo es un gran almacén de significados que está compuesto por la historia, experiencias personales, códigos familiares, reglas y mandatos sociales, pautas socioculturales, creencias, valores y, por supuesto, una total concomitancia con emociones y acciones consecuentes. Razón por la cual, nunca una situación general es vivida y sentida de la misma manera para todas las personas. Cada uno percibirá la situación de acuerdo a las particularidades de su modelo.

La vulnerabilidad puede llegar al trauma

Por lo tanto, el calificativo de un hecho como *traumático* depende de la atribución de sentido que le otorgue el protagonista, es decir, hecho que vulnera no necesariamente es un hecho traumático en sí mismo. El impacto ambiental es impacto en cuanto al sentido que se le atribuye al hecho (Ceberio y Watzlawick, 1998). Ese impacto ambiental se traduce en impacto emocional, en cuanto al significado que se le atribuye al hecho: a la situación se la *convierte* en un evento traumático de acuerdo con la categoría semántica con que se lo categorice.

La definición más común de trauma, lo describe como un evento altamente estresante que, desde un punto de vista psicológico, ha generado un conflicto intenso para la persona. Pueden ser hechos que hayan ocurrido de manera repentina o inesperada, situaciones que no están dentro del territorio normal o previsible excediendo la capacidad personal de manejar la situación-problema. Además, no alcanzan los recursos de la lógica racional y los marcos de referencia básicos para que la persona pueda comprender y actuar eficazmente.

La palabra trauma deriva del griego y significa *herida*. Pero un trauma es una *herida duradera* que puede ser provocada por variadas situaciones de intenso voltaje emocional. Cuando se habla de situaciones traumáticas se asocian a problemas originados por desastres ecológicos como grandes incendios en bosques, huracanes, terremotos, accidentes graves, vivir en zona de guerra, o acciones graves de violaciones o abusos. El trauma puede causar una amplia gama de síntomas físicos y emocionales. Las causas de los traumas psicológicos se basan en experiencias traumáticas que no se han superado y que han roto el equilibrio psicológico y emocional del individuo. Pero debemos colocar énfasis en que las causas son individuales, ya que lo que para una persona puede ser una vivencia traumática, para otras puede resultar un hecho irrelevante.

Puede definirse como un umbral crítico que desestabiliza el equilibrio psicológico y emocional de la persona. El Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM) describe al trauma bajo la entidad de *Trastorno por estrés postraumático* como una exposición personal directa a un suceso que envuelve, amenaza real o potencial de muerte, grave daño u otras amenazas a la integridad física personal.

La vulnerabilidad que genera una situación traumática, su recuerdo recurrente y su persistencia en el tiempo, disminuyen las capacidades de la persona, laceran su autoestima y, por ende, entorpecen la elaboración y posterior superación. Tenemos que observar qué recursos posee una persona para lograr enfrentar el fantasma traumático y qué capacidades puede desarrollar para poder resolver una situación que lo inhabilita.

Hacen falta dos sufrimientos para que se produzca un trauma: el primero es el hecho en sí mismo, y el segundo tiene lugar en la representación que la persona se hace de él, el significado que le atribuye. Esta representación depende tanto de la mirada de los demás como de una cierta capacidad para una solución creativa. Para un niño es necesario hacer de su trauma una representación soportable (Cyrulnik, 2003).

Como se observa, la vulnerabilidad posee diferentes escalas de gravedad que dependerán del impacto que construye la persona. Es importante remarcar este punto, puesto que hay vulneraciones que no se asocian a traumas severos. Quiere decir que hay una franja de diversas escalas de intensidad de vulneración que dependen del evento del contexto y la significación que le otorga la persona.

La vulnerabilidad en situaciones de inclusión educativa

Dirigiendo la mirada hacia el ámbito educativo y más precisamente hacia la inclusión educativa, es posible encontrar varios actores vivenciando vulnerabilidad. En primer lugar, el sujeto en situación de inclusión, luego la familia y, por último, muy poco comentado, el propio docente quien carga con una gran responsabilidad en el proceso inclusivo.

El sujeto, niño, niña, adolescente, joven, depende de la decisión de los adultos, si es que no tiene condiciones de manifestar sus preferencias y aunque en algunas ocasiones las pueda manifestar, pocas veces se las toma en cuenta. La familia queda a merced del sistema educativo y del sistema de salud, en el medio de un tironeo entre amparos, certificados, tratamientos y orientaciones de la escuela especial y común. Aunque las escuelas dirijan todo su esfuerzo en crear entornos inclusivos, la realidad es que se recorre una transición entre la llamada integración y la inclusión educativa.

Es relevante definir entonces, de qué se habla cuando se aborda el tema de inclusión y cuál es la diferencia con el concepto de integración escolar. El Ministerio de Educación de la Nación (2009) define a la inclusión escolar como: "la capacidad del Sistema Educativo de atender a todos, niñas y niños, sin exclusiones de ningún tipo. Para ello, es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los estudiantes y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de servicios comunes y universales. Entonces, la educación inclusiva

apunta a que todos los estudiantes de una determinada comunidad, aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales” (p.12-13).

La integración por su lado, promueve la participación en el aula del estudiante para responder al currículo común. Siendo así, la integración trata a todos como iguales y la inclusión trata a todos como diferentes, pero respetando a cada uno en su diversidad, en el sentido de ofrecerles oportunidades en el contexto educativo sin exclusión (Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Ley 26.378).

Un concepto destacado de inclusión lo propone Sapon Shevin (2013), al explicar que este vocablo hace referencia a la aceptación de todas las formas de diferencias que pueden ser de raza, género, lenguaje, contexto cultural y demás. Sin embargo, dentro de la educación inclusiva, se busca el reconocimiento de las diferencias y la construcción de una comunidad en la práctica del aula para abordar estas diferencias, de tal modo que cada sujeto se sienta identificado dentro de este escenario (Roma, 2017). Se destacaría el concepto de todos en lugar del de ellos y nosotros (Moriña Diez, 2004). Por lo tanto, la educación inclusiva se centra en las necesidades de todos los miembros de la comunidad educativa e implica el respeto por la diversidad.

La persona con discapacidad porta cierta vulnerabilidad por naturaleza, porque socialmente presenta una vulnerabilidad biológica propia de su condición. Esta condición ubica a los niños y niñas en una posición de riesgo, ante la cual se considera la necesidad de un cuidado y protección constantes.

Las ayudas que se proporcionan suelen contener un carácter compensatorio, por esto, todavía, aunque se hable de inclusión, siempre que sean necesarias las ayudas, apoyos, ajustes razonables y demás, se permanecerá en este espacio intermedio entre la integración y la inclusión. Dado que estas ayudas continúan conteniendo esta condición de externalidad y posiciona a la persona en un lugar pasivo y receptivo, también de resignación. Por esto el modelo de la resiliencia, propuesta de la autora Dell'Anno (2004), lo define como la capacidad de afrontamiento ante la adversidad y orientación en base a valores, fortaleciendo su identidad y capacidad de sostener un proyecto de vida. Promueve el desarrollo de competencias propias de un sujeto activo y útil para la sociedad.

En este contexto, el docente debe hacer malabares para preparar propuestas didácticas que atiendan y respondan a las necesidades de los estudiantes del grupo, variado, diverso y con sus particularidades. Y aquí se encuentra el niño o niña que está en situación de inclusión intentando responder a las actividades que el maestro enseña, a las exigencias de los padres y a las exigencias de los directivos de las escuelas implicadas, la escuela especial y la escuela común. La subjetividad del niño siempre está en juego. Encuentra barreras constantemente, tanto actitudinales, como físicas. Y tiene que hacerse lugar en este entramado de circunstancias, para constituir su identidad y defender su protagonismo en este sistema.

Un paradigma que confluye con el modelo de la resiliencia y pone en jaque a todos los sujetos en este escenario, es el *paradigma socio-crítico*. Este modelo se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo. El mismo considera que el co-

nocimiento se construye a partir de los intereses originados de las necesidades de los grupos. También destaca la autonomía racional y liberadora del hombre, y esta se adquiere a través de la formación de los individuos en busca de la participación y transformación social. La reflexión y el conocimiento interno son fundamentales para que cada uno se concientice sobre su rol dentro de un grupo (Díaz y Pinto, 2017).

Es decir, cada integrante de este entramado de roles tiene necesariamente que asumir una posición crítica y actualizada, a través de la capacitación, para enfrentar las barreras y los desafíos del aula. Muchos docentes manifiestan que no están preparados para trabajar con un niño con discapacidad, especialmente cuando son muchos alumnos en un mismo grupo. Sin embargo, las posibilidades de formación continua están disponibles y son responsabilidad del maestro. Si bien es cierto que la formación docente inicial, desde decenas de años atrás, no ofrecía preparación académica para abordar pedagógicamente y didácticamente un aula diversa, también es cierto que, en la actualidad, hay disponibles oportunidades de capacitación variada para todo aquel docente que desee actualizarse y prepararse con mejores herramientas, aunque esto implique una inversión de tiempo extra fuera del horario laboral. Pero el esfuerzo vale la pena.

El alumno, en el aula merece todo esfuerzo del profesional para ofrecerle los apoyos necesarios en vías de mejorar y facilitar su proceso de aprendizaje. La escuela tiene que alojar al niño y el niño tiene que sentirse alojado.

Esta tarea también está enmarcada en los discursos de los profesionales intervinientes. Lo cual requiere dedicarle tiempo al diseño de propuestas didácticas de acuerdo con el grupo. La propuesta didáctica sirve para incluir a cada niño de forma particular, singular, es decir a todos. Siendo así, la escuela necesita del asesoramiento de profesionales tales como los equipos de orientación escolar, los gabinetes, entre otros. Estos equipos se encargan de velar por el bienestar del niño o niña y otorgarle un lugar central en esta situación de inclusión, ya que es el principal beneficiario de este proceso. Igualmente, todos los actores involucrados ganan. La comprensión de la realidad social, de la empatía, el trabajo cooperativo y colaborativo buscando lo mejor para el sujeto en cuestión genera una ganancia sin igual a nivel significativo, afectivo y humano.

La vulnerabilidad, pensada desde un contexto de discapacidad constituye hoy un eje analítico y se encuentra atravesada por distintas cuestiones tales como lo son la construcción de la identidad, la dignidad humana, los derechos humanos que caminan hacia el desenvolvimiento de la autonomía y, por ende, mejor calidad de vida del alumno.

Por lo tanto, se puede afirmar que la vulnerabilidad se manifiesta a partir de las consecuencias individuales y colectivas ante situaciones de riesgo a las que todos los sujetos están expuestos. Es posible entonces, hablar de un proceso interactivo entre riesgo social, abandono escolar, vulnerabilidad, apoyos y resiliencia (Zukerfeld y Zukerfeld, 2005). Para vencer esta articulación de componentes, los profesionales deben proporcionar el sostén necesario.

En este momento es relevante recordar que el niño es el que es, no es un niño que se pretende que se cure, se recupere o algún día sea “normal”. Este niño o niña o adolescente necesita de un equipo de profesionales y un grupo de pares en donde pueda ser

y manifestarse como él mismo desea ser y todos aquellos que se encuentran a su alrededor tienen el deber humano y cívico de respetar ese yo.

Reflexiones finales

Nadie mejor para contemplar la importancia que proporciona el contexto para el desarrollo del sujeto que Liev Vigotsky. Vigotsky (2005) explica que el ambiente social es el verdadero impulsor del proceso educativo, y la función del maestro consiste en dominar esta palanca impulsora. Es decir, todo docente va modificando el medio y en este proceso va educando al niño. Construir un contexto facilitador que aloje al alumno, que lo considere dentro de un grupo de pares, respetando sus particularidades, sin que lo haga sentirse diferente, es un logro muy significativo de todos los profesionales intervinientes en el proceso. Es el único modo de vencer las vulnerabilidades y reforzar la autoestima del estudiante. Representará igualmente un éxito para los directivos y familia que se esfuerzan a favor de que todo este conglomerado de recursos funcione positivamente.

Dr. Marcelo R. Ceberio, Dr. en Psicología, Director del LINCS, de la Escuela Sistemática Argentina, y del Doctorado de la UFLO Universidad

Dra. Cecilia Roma, Posdoc. en Psicología en metodología de la investigación de revisión, Dra. en Cs. De la Educación. Mag. en Psicología cognitiva y aprendizaje.

Referencias

- Bateson, G. (1998). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Lohlé-Lumen.
- Bateson, G. (1997). *Espíritu y naturaleza*. Amorrortu.
- Bertalanffy, L. (1968). *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica.
- Cardona, O. (1993). Evaluación de la amenaza, la vulnerabilidad y el riesgo. En: A. Maskrey (ed.) *Los desastres no son naturales*, 51-74.
- Ceberio M.R. y Watzlawick P. (1998) *La construcción del Universo*. Herder.
- Ceberio, M. R. (2022) *De la vulnerabilidad a la capacidad de sobrevivir*. Akadia.
- Cyrulnik, B (2003) *Los patitos feos*. Gedisa.
- Dell'Anno, A. et.al (2012). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Compilado por Angelino, M. A. y Almeida, M. E. 1a ed. - UNER. Facultad de Trabajo Social.
- Díaz, C. y Pinto, M. L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio sobre el paradigma socio crítico. *Praxis Educativa*, 21(1).
- Feito, L. (2007). Vulnerabilidad. *Anales del sistema sanitario de Navarra* (Vol. 30, pp. 07-22). Gobierno de Navarra. Departamento de Salud.
- Flanigan, R. (2000) Vulnerability and the Bioethics Movement. *Bioethics Forum* 16(2): 13-18.
- Levi-Strauss, Claude (1985) *Estructuras elementales de parentesco* vol. I y II. Planeta.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Educación especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: Orientaciones 1*. 1era. Ed.
- Moriña Diez, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Aljibe
- ONU. Ley 26.378. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html>
- Roma, M.C. (2017). De la integración a la inclusión. Reflexiones sobre la práctica en el aula. *Revista Deceducando*.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 71-85
- Vigotsky, L. (2005). *Psicología pedagógica*. Aique
- Waddington, C. H. (2014). *The strategy of the genes*. Routledge.
- Zukerfeld, R. y Zukerfeld, R. (2005). *Procesos terciarios. De la vulnerabilidad a la resiliencia*. Lugar Editorial

Vulnerabilidad

y

escolaridad

Ana Kurtzbart

Desde una mirada situada, abierta a lo múltiple, a la diversidad y a lo vincular.

“La escuela no es un campo de tormentos en medio de una sociedad de paz, sino que, de alguna manera, y acorde con el modo de vida de los colombianos, refleja las tensiones de la sociedad en la cual se encuentra inmersa.”

Francisco Cajiao

¿A qué nos referimos cuando hablamos de vulnerabilidad en el campo de la educación? ¿Al sistema educativo, a lxs docentes, a las infancias, a lxs adolescentes? Tal vez estemos hablando de todos al mismo tiempo, ya que es innegable e inevitable que cada cual lleve consigo su propia vulnerabilidad.

Solemos pensarla negativamente, como si pudiéramos optar por prescindir de ella.

La vulnerabilidad da cuenta de nuestra fragilidad existencial, **es una condición inseparable de la naturaleza de todo ser vivo**. Somos seres para la muerte tal como lo plantea el filósofo Martin Heidegger en su obra titulada “Ser y tiempo”.

Según el diccionario de la Real Academia Española (2016), es una palabra que deriva del término latino “vulnus”, que significa golpe, punzada y también desgracia o aflicción. En el mismo campo semántico se encuentra “vulneratio”, herida o lesión, y también el verbo “vulnerar”, herir o lastimar.

Entonces podríamos abrirnos a un sinnúmero de interpretaciones al respecto. Una de las posibilidades sería considerarla como una *condición personal o sea la desgracia* de un ser indefenso o también podríamos pensarla como **una herida infligida por quién vulnera**. De ese modo podemos evitar confundir o invisibilizar la intención de quién ejerce la acción sobre el que es vulnerado poniendo en contexto lo que sucede.

De igual modo podríamos asociarla con el **estado de desamparo** con el que venimos al mundo, un estado originario, *ineludible*, propio del cachorro humano, ya que nacemos inmadurxs, *en estado de recepción*, de indefensión y de construcción constante.

La **experiencia del desamparo** es una *condición universal originaria* que no es patológica, sino que **es constitutiva**.

En dichos tiempos la pulsión, cantidad de exigencia de trabajo psíquico autoerótico, narcisista, se basta a sí misma, pero **inevitablemente necesita de otrxs**.

Para que podamos ser, son fundamentales las condiciones ambientales y sociales que lo permitan. Cuidados, protección, afecto, contacto con otros cuerpos, voces, miradas y caricias, un techo, como así también la provisión de recursos materiales para el abrigo o la alimentación que son condiciones de existencia esenciales para que la vida le gane a la muerte.

Desde que nacemos e incluso en nuestro tránsito intrauterino, nuestra posibilidad de ligarnos a la vida **es siempre con otrxs y desde otrxs**.

Entonces ¿podremos pensar **las vulnerabilidades** exclusivamente desde la perspectiva del yo, de lo propio, de lo considerado “individual”? *Mirada omnipotente*, respuesta ilusoria, autocentrada, disociada del contexto, de lo epocal o de las problemáticas sociales.

Dice el psicoanalista argentino **Jorge Rodríguez** (2014)... “*la omnipotencia es la resistencia absoluta del narcisismo ante lo inevitable*”.

Una condición necesaria e ineludible es que lxs otrxs nos protejan, nos amparen, lo cual rompe con la falsa omnisciencia de quienes creen que pueden solxs perdiendo de vista la *ética del no saber* y de la *ignorancia, madre de todos los aprendizajes*.

¿Podremos renunciar a las “certezas”, a los saberes entumecidos que se repiten a sí mismos o a los colonizados que se imponen como únicos y verdaderos, que nos enclaustran, nos acorralan y nos encierran al mismo tiempo que nos seducen al tranquilizarnos por un momento al eliminar toda duda?

Sin embargo sabemos que la fijeza de lo congelado nos priva del regalo que nos hacen las preguntas en forma de llaves que abren las puertas al pensamiento, al experimentar y a la construcción del saber.

Afirma **Rodríguez** que... “La convicción se parece al delirio. Es la base del dogma, del fanatismo y nos muestra la realidad desde una sola faceta, como si fuera la única posible”.

Desde una perspectiva compleja, paradójica, pluridimensional y situada podemos diferenciar los distintos planos para pensar a **la experiencia de la vulnerabilidad** desde un **abordaje relacional** que lleva consigo al mismo tiempo a la **vivencia**, que implica afecto, motricidad y representación, que se juega a su vez tanto en un registro singular y subjetivo como colectivo.

Universal, originario y singular o subjetivo no son dimensiones excluyentes ni opuestas, todas ellas son vitales y nos posibilitan transitar los procesos de simbolización, entre otros.

Valorar lo experiencial en el terreno educativo, es rescatar la importancia de los vínculos.

Nuestra presencia como docentes, como adultxs, desde la función o desde el rol que ocupemos, posibilita el despliegue del potencial de cada niñx en la escuela desde nuestro estar, desde la continuidad, la disponibilidad, el cuidado, la protección y la confianza.

La confianza es “*la sangre entre nosotrxs*” agrega **Jorge Rodríguez**. Es la sangre social *la que mantiene el lazo*, el “entre” necesario para poder pensarnos y si éste es devastado, si se atenta contra la base de la protección dada por la presencia y la contención en la que se nutren los vínculos a través de los cuidados, corremos el riesgo de desangrarnos, al quedar desprotegidos, a la intemperie, vulnerados y sin confianza.

¿Cómo se genera la confianza en los vínculos pedagógicos?

Laurence Cornu, de nacionalidad francesa, Doctora en Filosofía, fue quien (1990) en su libro titulado “*La confianza en las relaciones pedagógicas*” dijo que (...) “la confianza es una hipótesis sobre la conducta futura del otro. Es una actitud que concierne el futuro, en la medida en que ese futuro depende de la acción de otro”.

Continúa Cornu, “...la confianza del niño es originalmente absoluta, está dirigida a alguien más fuerte que él y el futuro de este sentimiento va a depender del uso, que el otro va a hacer de ese poder que tiene sobre el niño. La educación como transferencia del poder sobre el mundo en el marco de



Foto: Fernando Kreyneess @ferkreyneessph

un **espacio de no abuso de poder** viene a dar cuenta de un intercambio muy particular: a aquel del «no poder», que de hecho caracteriza al niño, contra el rechazo por parte del adulto a la idea de abusar del poder.”

La confianza es constitutiva de toda relación y es condición necesaria para el sostenimiento de la vida.

No podemos pensarnos aislados, aunque estemos a solas, ya que llevamos con nosotros todas las voces, las miradas, las improntas del legado cultural que heredamos, tal como las palabras con las que pensamos y hablamos.

Tal vez se trate de un **Yo plural**, de **Yoes**, de un **“Yo somos”** según como lo pensó y lo vivió el gran poeta portugués Fernando Pessoa.

Desde una perspectiva de derechos prevalece la diversidad desde la ética del cuidado y la alteridad considerando que nos constituimos desde lxs otrxs y no somos autónomxs ni independientes, sino que tenemos registro de nosotros mismos en virtud de las afecciones que nos producen los mutuos intercambios con otros cuerpos.

El lazo afectivo es origen y sostén.

¿Qué pueden hacer las escuelas para fortalecer el lazo afectivo siendo capaces de acompañar y sustentar en el tiempo los procesos que cada cual transita a su ritmo, a través de diferentes formas y estilos, desde sus estados afectivos, sus sensibilidades, sus excesos, sus demasías, sus deficiencias, sus percepciones, sus historias o sus modos de hacer y de pensar?

Desde la lógica de las diferencias cada cual transita los procesos según precisa hacerlo. Es necesario que cada singularidad sea respetada sin verse etiquetada, patologizada, ni considerada problemática para que los derechos de cada quien no sean vulnerados.

Sara Paín, (1978), doctora en Psicología, en Filosofía y en Epistemología Genética en su libro *“Estructuras inconscientes del pensamiento”* consideraba al no saber desde un rol activo al poner en acto un conflicto.

Desde esta perspectiva se preguntaba qué nos intenta decir entre líneas cada niñx cuando presenta dificultades en sus procesos de aprendizaje, por lo que evitaba dar respuestas estandarizadas que partieran de generalizaciones que ignoran la singularidad.

Proponía que nos preguntemos **qué nos dice cada niñx en su “no decir” o en sus “modos de decir”**.

Consideraba al **“no aprender” no** como una carencia, una dificultad, un déficit o una falta, sino como un **síntoma que activamente expresaba un malestar** que excedía el marco de lo personal al abrir la mirada a su mundo relacional/afectivo.

El “no saber” desde ésta perspectiva ponía de manifiesto a **“la función de la ignorancia”, como la puesta en acto de un conflicto.**

Considerar los problemas de aprendizaje generalizando o etiquetando al diagnosticar precozmente y parcialmente un padecimiento, sin contextualizar lo que le sucede a cada niñx, empobrece nuestra lectura y distorsiona el problema al recortarlo amputando aspectos determinantes, sumamente relevantes y significativos.

Tal vez se trate de propiciar la emergencia del sujeto desde un abordaje contextualizado, situado, aceptando el riesgo de la complejidad y de la incertidumbre para evitar reproducir procesos de pensa-

miento mecanizados, caracterizados por la rigidez, la repetición y la ausencia de flexibilidad dada por los rótulos y las etiquetas que **vulneran a quien estigmatizan**, y que a la vez ponen de manifiesto nuestras propias dificultades de comprensión y de aprendizaje.

Son graves las consecuencias cuando se ignoran las necesidades particulares de cada quien, ya que muchas veces para acelerar los tiempos se recurre a la medicalización a mansalva, en procura de apurar el paso disciplinando, anestesiando el sentir, quedando invisibilizado cualquier pedido o demanda de ayuda, anulando el aviso o **la señal de alarma que queda en estado de sordina atropellando derechos.**

Un claro ejemplo de vulneración de derechos tiene lugar cuando se patologizan las diferencias y se consideran **“anormales”** aquellas modalidades subjetivas que requieren de una mirada y de una escucha particular y única.

De este modo **la medicación**, cuando se la prescribe de una forma inadecuada se transforma en **medicalización** y deja de ser un recurso que aporta valor, ya que omite las necesidades específicas de cada situación y de cada niñx o adolescente pudiendo ser considerada un negocio, una intervención iatrogénica que en muchos casos obstaculiza los procesos que requieren de atención, de escucha y de demora para su comprensión y para su abordaje.

Pensar la escolarización sin apurar el proceso de simbolización y sin considerar las dificultades como patológicas sería darle a lxs niñxs y a lxs adolescentes la oportunidad de expresarse siendo considerados, respetados y escuchados.

En tal caso podríamos preguntarnos ¿se trata de niñxs y adolescentes **vulnerables o vulnerados**?

Podríamos hacer algunas otras distinciones al respecto.

Si acaso nos centramos en la condición singular y personal de quien se lo considera frágil o débil estaremos obviando y dejando de lado la intervención e incidencia de factores sociales, institucionales, familiares o epocales que vulneran a quienes se les atribuye dicha condición.

Ese intento normalizador y clasificatorio de considerar vulnerables, incapaces o ineptos a quienes no entran dentro de la categoría de “normal” enfoca el problema desde una mirada discriminatoria y limitante.

Una forma de evitarlo sería pensar a las escuelas como espacios transicionales, como una red afectiva entramada, situada, vincular, colectiva y a la vez singular en construcción constante.

Desde la perspectiva de las políticas públicas, en el sentido de lo que nos afecta como comunidad educativa en general sería importante contextualizar en los tiempos en los que vivimos.

Tiempos competitivos en relación a la exigencia de productividad que origina, entre múltiples causas nuevas formas de padecimiento.

Tiempos cada vez más violentos, globalizados, signados por la inmediatez, por el exceso de información, muchas veces manipulada a través de la creación de noticias falsas y por una creciente necesidad de rendimiento, entre otras incidencias.

Tiempos en los que muchxs niñxs y jóvenes carecen de las condiciones básicas y dignas de existencia, por el solo hecho de haber nacido en un **contexto marginado o vulnerado**, y no marginal o vulnerable, ya que dicha condición fue otorgada por lxs mismxs que la producen.

Formas del decir que distorsionan y obstaculizan el reconocimiento de las desigualdades como efecto de lo que se omite, se desconoce o se rechaza.

También vivimos tiempos de grandes descubrimientos científicos y desarrollos tecnológicos, pero lamentablemente un alto porcentaje de la población mundial se ve privada de acceder a las nuevas tecnologías siendo asimismo vulnerados, excluidos y sin acceso a los beneficios que las mismas ofrecen.

Heredamos de la modernidad **una perspectiva individualista, binaria centrada en un yo sobredimensionado** que tiende a clasificar y a ordenar la realidad en términos excluyentes tales como cuerpo - mente, naturaleza - cultura, salud - enfermedad, etc.

El culto a la **autonomía personal y a los valores de “libertad”** pensados desde el terreno de lo propio, dio lugar a la **sociedad posmoderna hiperindividualista encandilada por un ideal de felicidad**, pero una felicidad difícil de entender en un mundo desigual que confunde la moral con la ética, que es cada vez más violento y competitivo, en el que va en aumento la exigencia de productividad y de rendimiento que ocasiona, entre múltiples factores, nuevas y variadas formas de padecimiento.

Un mundo signado por el instante y por la actualidad de los acontecimientos, que ha banalizado el pensar reduciéndolo a opciones dicotómicas que empobrecen nuestras miradas.

En el terreno de lo afectivo-emocional, ha surgido la **educación emocional** que a través de lecturas binarias nos presentan en forma encubierta la idea de que hay emociones adecuadas o inadecuadas, buenas o positivas y otras negativas o malas que deberíamos evitar, en una suerte de clasificación valorativa y moral.

Nueva forma de vulneración dada por el disciplinamiento que intenta regular, normalizar e imponer una suerte de “orden” a nuestro sentir, tal como lo propone el famoso cuento del *“Monstruo de los colores”* que propone la calma y la quietud como estado ideal. Como si fuera posible contener, controlar y manejar a nuestro antojo lo que sentimos, como si existiera un repertorio de sentimientos correctos, un compendio de modelos a seguir para ser felices en un mundo convulsionado, complejo, lleno de contradicciones y paradojas.

En contraposición a cualquier intento de simplificación y banalización Edgard Morin, filósofo y sociólogo francés, introdujo el pensamiento complejo en el terreno de la educación pensándola como **un proyecto humanizador**.

Puso el énfasis en los valores democráticos como la equidad, la solidaridad, el apoyo mutuo, la cooperación y en la sensibilización y cumplimiento de los derechos humanos.

Se plantea romper con los falsos antagonismos de una mirada empobrecida y nos ayuda a entender la necesidad de salir de posiciones totalizadoras, que ofrecen respuestas genéricas y descontextualizadas.

Se abre allí al **campo de lo múltiple**.

Asimismo **David Le Breton**, sociólogo y antropólogo francés, analiza el carácter social de las emociones y la importancia de los contextos culturales en las encarnaciones y en las formas de experimentar la afectividad.

Dice que (2013)...”desde que venimos al mundo nuestro cuerpo es impregnado por el bagaje cultural que nos inscribe en un lazo social que nos

anida a través de la manera con que nuestros padres o cuidadores nos tocan, nos hablan con sus tonos de voz, con sus gestos, sus posturas y sus mímicas con las que progresivamente nos incluyen en un grupo social determinado.

A partir de dichos intercambios desarrollamos significaciones mutuamente compartidas”...

Agrega que...”el ser humano está conectado con el mundo por una red continua de emociones, las que tienen como soporte un cuerpo pero también un lenguaje, intensidades, gestos y expresiones faciales que dan cuenta de su presencia. Su *registro se da en primera persona* pero en un contexto social, por lo que considera que **la emoción es una relación**, que aunque todos tenemos el mismo aparato vocal, no hablamos el mismo idioma y sentimos afectivamente los sucesos a través de repertorios culturales diferenciados, que son a la vez similares pero no idénticos...*emoción es a la vez interpretación, expresión, significación, intercambio situado, con diferentes intensidades y manifestaciones, de acuerdo a la singularidad de cada persona*”...

¿Cómo pensar entonces una alternativa que dé lugar a voces diversas y plurales? ¿Cómo pensar colectivamente y en un contexto de confianza aquello que implica a nuestros cuerpos en relación con otros cuerpos?

¿Será necesario desplegar y vigorizar nuestra **capacidad de respuesta?** y no me refiero a **la capacidad de adaptación al cambio**, sobre todo cuando se lo idealiza, se lo pondera y se lo considera como lo prometedor, a lo que debemos aspirar, sino que me refiero, **desde una perspectiva psicoanalítica, a la función constructiva, vital, asociativa y elaborativa de ligadura y de creación de sentidos, a partir de la búsqueda de nuestros propios puntos de anclaje.**

En situaciones de desastres, emergencias o catástrofes, no se les propone a lxs afectadxs que se adapten a la nueva situación, sino que se les ofrece contención y acompañamiento a través de una escucha activa y de una disponibilidad atenta para pensar juntos alternativas de respuesta posible a lo que están viviendo y necesitando en lo inmediato.

Todo apunta a la reconstrucción, a la revinculación social y afectiva.

La **capacidad de respuesta se teje**, o mejor dicho se **“entre/teje” con otrxs** y no hay que buscarla en la interioridad de cada unx **ni** en el entorno, sino en el **“entre”** todxs lxs que intervienen.

Esta posición elimina la dicotomía **fuerza / debilidad** enfocada en lo personal **como cuando se habla de resiliencia.**

Por lo tanto podemos entender a **la resiliencia como un proceso íntimo en un contexto social** siendo el **apuntalamiento y el sostén** de lxs otrxs lo que nos permite moderar la angustia.

John Bowlby, psicoanalista inglés, en su teoría del apego desarrollada durante los años 1969 a 1980 coincide con **Donald Winnicott** cuando habla del duelo en las infancias, rescatando la importancia de **desarrollar la capacidad de preocuparse por el otrx**, desde el imperativo ético del amor.

Winnicott descentra lo traumático de lo subjetivo, llevándolo al terreno de lo situacional, de lo vincular a través de los cuidados, la protección y la provisión de recursos por parte del ambiente.

Entonces, ¿será necesario abandonar la centralidad de un YO, que viene hace siglos oponiéndose a un nosotrxs?

¿Qué pasa cuando el lazo con el otrx se torna fallido, **se vulnera** y no podemos percibir **su ser siendo en la diferencia**, cuando no podemos salirnos del “sí mismx” que nos habita?

Es el otrx quien nos permite visualizar la **diversidad de los modos de existir**, en una tensión y en un interjuego **“entre”** lo propio y lo ajeno, la singularidad y lo plural...entre otras distinciones.

¿Cómo pensar la construcción de comunidad en el terreno educativo desde la ética del cuidado y la alteridad enfrentando el problema de la diversidad, de lo nuevo, pero también de lo que heredamos y queremos conservar?

Si nos constituimos desde lxs otrxs y tenemos registro de nosotrxs mismxs en virtud de las afectaciones que nos producen los intercambios con otros cuerpos, ¿cómo propiciar encuentros que potencien la vitalidad de los vínculos respetando las singularidades, las diferencias de ritmos, de culturas, de intereses, de capacidades, de talentos, de necesidades o de circunstancias personales?

Desde éste enfoque, ¿podríamos pensar cómo contribuir al debate y a la reflexión sobre la construcción colectiva de un pensamiento que le dé a la educación sustento desde una multiplicidad de perspectivas, atentas a las problemáticas y a las necesidades de las infancias y adolescencias, que merecen ser consideradas, respetadas en sus derechos y no acalladas, ni etiquetadas o controladas, sosteniendo que los conflictos son tensiones inherentes a la vida y a las relaciones humanas?

Las alianzas, los acuerdos y el entramado en lo común nos permite perseverar en la vida impulsadxs por el deseo de incrementar la potencia de existir, de pensar y de actuar, tal como lo sostuvo el filósofo Baruch Spinoza ya en el 1600, para evitar que las fuerzas que se oponen nos disuelvan y rompan las ligazones que nos nutren y fortalecen desde la experiencia colectiva y personal al mismo tiempo.

No se trata de aspirar a la ausencia de los conflictos sino desde ellos mismos reverdecer los lazos.

Las sombras para ser, necesitan tanto de la luz como de la oscuridad y de la riqueza de los contrastes. ¿Nos habremos dado cuenta por fin de que la diversidad es inevitable?

Para ello es preciso salir de la oposición que instalan los dualismos para ampliar nuestra mirada, para NO quedar encandiladxs y seducidxs por el fulgor de la innovación banal, de la mercancía o de las propuestas que con falsas promesas de felicidad nos aconsejan que coloquemos cada emoción en un frasquito de un color determinado, **jugando a un extraño juego en el que el encierro es la salida.**

La inmovilidad de los afectos al buscar la calma y la quietud como estado ideal, nos desvitaliza, nos aísla y nos aparta de la posibilidad de un común cuidado.

Será necesario liberarnos de los encorsetamientos para construir lazos saliendo de la mismidad, para no quedarnos solxs, enfrascadxs y encerradxs en un mundo ordenado y artificial que solo pide tranquilidad y sosiego y que encubre una verdadera trampa, un mundo monstruoso y distópico.

Es la magia de los encuentros, la alquimia que produce la ligazón, la trama y la grupalidad lo que nos permite responder a nuestro tiempo desde

nuestro lugar, desde nuestro decir, desde nuestra propia palabra pero siempre habilitando otras.

Estamos transitando una época que nos pide que pensemos atravesando las fronteras de saberes que pertenecen a cartografías fijas, perimidas, que ya no son representativas de estos tiempos, para ingresar a la diversidad de las redes conceptuales, creando espacios intertextuales **“entre” los diversos desarrollos pensándolos como paisajes vivos que mutan, según los contextos y las circunstancias.**

Es una forma de aportar a la construcción de un mundo que respete los derechos de quienes lo habitan sin ser vulnerados ni violentados.

Hannah Arendt, teórica política y una de las personalidades más influyentes del siglo XX, filósofa alemana nacionalizada estadounidense a causa de su exilio, escribió acerca de la naturaleza humana, el amor, la verdad, el totalitarismo, la violencia, la libertad y la banalidad del mal, entre otros conceptos.

En su libro *La Condición Humana* (1993), dijo: **“La pluralidad es la condición de la acción humana, y por tanto nadie es igual a cualquier otro que haya vivido, viva o vivirá”.**

Se trata entonces de encontrar lugar para lo propio o personal y también para lo ajeno y **lo distinto.**

En el mismo texto, **Arendt** reivindica el carácter de **augere** de la autoridad, diferenciándola de todo autoritarismo, termino latino que significa **“hacer crecer, aumentar, apoyar, consolidar”.**

Interesantes palabras para ponerlas a jugar desde el rol docente para pensar cuál es la naturaleza del aprendizaje y qué escuela queremos construir hoy.

¿Acaso se tratará de pensar en una escuela viva, conectada con su entorno, con su época, que palpite al ritmo de las tensiones y de la diversidad que la habita para nutrirse de ella, que sea capaz de plantear sus propios problemas en términos de preguntas, de inclusión y de derechos?

akurtzbart@gmail.com

Psicoanalista

Miembro del Forum Infancias

Bibliografía

- Bowlby, John (2014) *Los vínculos afectivos: formación, desarrollo y pérdida*. Morata editorial. Madrid, España
- Cornu, Laurence (1990) *La confianza en las relaciones pedagógicas*. Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina.
- Arendt, Hannah, (1993) *La Condición Humana*, Editorial Paidós, Barcelona, España
- Kurtzbart, Ana (2020) *¿Las emociones se educan? Paisajes emocionales de la experiencia educativa*. Lugar editorial. Bs As. Argentina.
- Le Breton, David (2013) “Por una antropología de las emociones”, en *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad* N° 10. Año 4, pp. 69 79. Argentina.
- Malaguzzi, Loris (2005) *Los cien lenguajes de la Infancia*. Ediciones Magina. Granada.
- Morin, Edgar (1990) *Introducción al pensamiento complejo*. Editorial ESF - Fundación Europea de la Ciencia. Madrid. España
- Paín, Sara (1978) *Estructuras inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia*. Ed. Nueva Visión. Bs. As., Argentina
- Rodríguez, Jorge, (2014) *De la inquietud a la confianza* Letra viva, Bs. As.
- Skliar, Carlos (2017) *Pedagogías de las diferencias*. Bs. As. Noveduc. Argentina.
- Winnicott, Donald (1965) *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Paidós. Barcelona. España
- Winnicott, Donald, (1972) *Realidad y juego*. Granica editor, Buenos Aires, Argentina.

Cuando la escuela no es escuela.

Ana Matilde Nunciato

Me desempeño como licenciada en trabajo social en el ámbito educativo de gestión pública en la Ciudad de Buenos Aires donde las infancias están viviendo en un contexto de extrema vulnerabilidad. Los años 2020 y 2021, con sus períodos de aislamiento acentuaron la gravedad de las situaciones que podíamos observar y como suele suceder quienes contaban con menos recursos materiales o simbólicos fueron los más perjudicados.

Es necesario entender lo que significa la vulnerabilidad, para la RAE es la cualidad de vulnerable; y vulnerable es aquel que puede ser herido o recibir lesión, física o moralmente. Si nos quedamos con esta definición todos los niños son vulnerables debido a la dependencia que tienen de los adultos. Por esta condición especial de la infancia como etapa vital es que se han establecido normativas como la Convención Internacional de los Derechos del Niño que fue incorporada a la Constitución de la Ciudad en el año 1994 y se regula con la ley 114.

La necesidad de una legislación específica sobre los derechos de un determinado grupo da cuenta de su vulnerabilidad, cómo dice Carlos Eroles “La Convención Internacional sobre los Derechos del Niño sigue la línea de los instrumentos jurídicos de las Naciones Unidas tendientes a lograr la afirmación de derechos de aquellas categorías de personas que por diversas circunstancias afrontan situaciones de vulnerabilidad o riesgo.”¹

La vulnerabilidad de las infancias está vinculada básicamente a dos aspectos; la dependencia material para el desarrollo y la privacidad de la solución de los conflictos familiares. A esto se suma el prejuicio de que todos los padres y madres aman a sus hijos y harán lo mejor para ellos; cuando sabemos que no todas las maternidades y paternidades son construidas desde el deseo y el amor, e incluso el amor de padre-madre no siempre conduce al mayor bienestar o desarrollo del niño o niña.

Existen dos instituciones que desde el consenso social protegían a las infancias, estas son la escuela y la familia. Ambas han sufrido en los últimos años una serie de transformaciones que dejan a los niños en el desamparo. En el año 2002 Silvia Duschatzky y Cristina Corea nos llamaban la atención sobre el riesgo de las infancias en su libro “Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones.” Es en ese declive que transitan hace más de veinte años dos instituciones que en un tiempo fueron solidarias entre sí, con la finalidad de formar sujetos.

Respecto a la familia dicen que “Los modelos de paternidad y maternidad burgueses están destituidos. Se abren entonces, dos caminos: el de la supervivencia o el de la reproducción.”²

Respecto a la escuela afirman que “La destitución simbólica de la escuela hace alusión a que la “ficción” que ésta construyó mediante la cual eran interpelados los sujetos dejó de tener poder performativo.”³

Aunque pasaron veinte años de esa escritura, el declive de las instituciones y de las funciones; la falta de respeto hacia los niños como sujeto de derecho no se corrigió, sino que se fue agudizando al sumar generaciones que atravesaron la vida en estos contextos.

La pandemia del año 2020 y las condiciones sin-

gulares por las que cada grupo familiar tuvo que atravesarlas contribuyeron a marcar más fuertemente estos declives y cómo era de esperar aquellos que contaban con menos recursos económicos y simbólicos fueron los más perjudicados. El contacto virtual entre las dos instituciones en declive hizo que en muchos casos se pierda la comunicación, que ya venía haciendo visible sus falencias, fruto del declive de cada una.

Un ejemplo para clarificar; la vida en aislamiento requirió que las familias organicen sus espacios y sus tiempos para que cada uno de sus integrantes cumpla con sus obligaciones laborales o mantenga contacto con las instituciones educativas; las familias que contaban con recursos se reequiparon tecnológicamente, reorganizaron la disposición de los ambientes de la vivienda y organizaban sus horarios para satisfacer la demanda a cada uno de los integrantes (trabajando de noche algunos, poniendo los horarios en función de las actividades remotas de los niños y realizaban con ellos sus tareas. También hubo familias que vivieron esos meses en uno o dos ambientes, con un sólo dispositivo (en general teléfono) para la conexión de toda la familia, adultos que trabajaban de manera informal y perdieron la fuente de ingresos; sumado al cierre de comedores populares que significó la pérdida del sostén material de la existencia de muchos grupos vulnerables. Queda clara que las consecuencias del aislamiento fueron peores para determinados sectores.

Es en este contexto que los niños llegan a la escuela con su singularidad y toda la complejidad que atraviesan en forma individual o colectiva junto a su grupo familiar. Y es entonces que la escuela se encuentra con niños que no acceden a todos los derechos. Llegan a la escuela niños que viven en situación de calle, niños sin atención primaria de la salud, niños que no reciben la alimentación acorde a su edad, niños que no tienen una vivienda digna, niños que son víctimas de abusos o violencia en el seno de su familia.

Es frente a estas condiciones que aumentan la vulnerabilidad de los niños que muchas veces la escuela no responde como encuadra la ley, articulando acciones y construyendo lazos que contribuyan a que el niño y su grupo familiar afronten sus problemáticas. Se confunde en el cotidiano escolar problematizar las situaciones con dramatizarlas.

Se elige juzgar a la familia, en general a la madre (la mirada patriarcal que se transmite desde las instituciones educativas en los actos cotidianos requiere un abordaje que excede los marcos del presente trabajo); por las condiciones en la que los chicos llegan a la escuela. Muchas veces intimando a modificar contextos que son complejos e inabordable por parte de las familias sin una intervención externa.

También, y eso a mi entender es mucho más grave, los niños y sus familias son vulnerados en sus derechos por las prácticas que se realizan en las instituciones educativas, agravando muchas veces las condiciones de vida de los niños.

Algunos ejemplos nos pueden ayudar a entender esta dinámica:

“Un niño y una niña que van a segundo y cuarto grado respectivamente presentan serios problemas de conducta; se cita al hermano mayor dado que es el adulto responsable y se le informa

que de no modificar su conducta los niños deberán asistir a una escuela especial para niños con problemas de conducta.”

Cuando recibimos la derivación por problemas de conducta de los niños y al indagar encontramos que el hermano mayor está a cargo de los niños dado que su madre ha muerto y el padre está privado de la libertad. También que el Consejo de Derechos de Niñas Niños y Adolescentes está abordando la situación mediante el programa de Fortalecimiento de Vínculos Familiares para acompañar a este hermano mayor que portador de una discapacidad (retraso madurativo) acepta asumir la responsabilidad de cuidado.

En esta reconfiguración de la dinámica familiar la escuela podría fortalecer al hermano mayor en su rol de adulto responsable; aceptar el dialogo con el programa que está trabajando en ello.

La vulnerabilidad aparece acrecentada por la precariedad simbólica de los adultos responsables y la falta de respuesta de otros organismos estatales (como la falta de turnos para la atención en salud mental del grupo familiar). Y la escuela responde de manera expulsiva, vulnerando el derecho de los niños a la educación al negarse a asumir la tarea de construir un encuentro con este grupo familiar, un trabajo de sostén de la organización cotidiana que permita establecer rutinas que encuadren las funciones y den seguridad a los niños.

Amenazar a una familia con un cambio de institución, es una práctica muy habitual en las escuelas, una práctica que reproduce el desamparo al que se ven expuestos muchos niños y adolescentes; ya que aún en declive la escuela era la única institución estable en sus vidas.

“Dijo que la toco el tío y llamamos a la mamá; la mamá dijo que eso era un invento de la niña.”

Existen protocolos para la intervención inmediata ante la manifestación de los niños de situaciones de abuso. Es habitual que sean ignorados y que lo que no se debe hacer sea lo primero que se hace. La mayoría de los abusos sexuales a niños, niñas y adolescentes sucede en el seno familiar; por lo que la comunicación con los organismos de protección es primero y son ellos quienes deben comunicar a la familia los motivos de su intervención.

Escudados en la demora de la respuesta del organismo correspondiente se toma la decisión de hablar con la familia, generando muchas veces la negación de la palabra del niño o la niña, como primera respuesta violenta, y la consecuente violencia posterior que pueda recibir en su domicilio.

En esta situación se vulnera una y otra vez al niño, dado que, si en algún momento sintió confianza en la institución educativa para expresar ser víctima de una vulneración, esta confianza fue traicionada por quienes la generaron al dejar en manos de quienes cometieron o fueron cómplices del abuso la resolución de este.

“Yo no lo quiero en mi escuela, ya lo saqué de la matrícula por inasistencias, la policía me aviso que iba a terminar mal.”

Un niño de 11 años, separado de su grupo fami-

liar por una medida de excepción y que se fuga una y otra vez de los Centros de Atención Transitoria donde es enviado. Estas fugas se conocen por una comunicación informal entre los operadores del centro y la docente del niño, esperando que el niño recurra a la escuela como ámbito seguro.

El niño no regresa a la escuela, su hermana sí, acompañada de su madre que cada vez que es vista por una autoridad es increpada sobre el paradero de su hijo.

La autoridad máxima de la escuela a partir de un dialogo con la policía sobre la situación del niño; asociada a hechos delictivos y consumo de sustancias llega a la conclusión de que no tiene esperanza de sobrevivir mucho y que para evitar problemas vinculados a él lo saca de la matrícula basándose en la deserción.

En síntesis, la escuela no propone nada que permita este niño construir su lugar de niño; se basa en información y criterios de la fuerza de seguridad para dar por perdido cualquier intento de construir una oportunidad. Desaparece de su función porque la realidad parece superarla.

“No entiendo que necesitan trabajar, ustedes deberían saber que todos nos morimos.”

En el lapso de 15 de días se produce el fallecimiento de una nena de 7 años y un nene de 8 años. Ambos por situaciones relacionadas a sus condiciones de vida, una enfermedad hereditaria no diagnosticada y un incendio mientras el niño estaba solo encerrado en su casa (la madre trabajaba y para que no le pase nada cerró la puerta).

Como equipo externo nos dispusimos a trabajar con los grupos de niños, entendiendo que la muerte siempre nos pone frente al dolor de sabernos finitos, que el miedo a la ausencia de un ser querido nos golpea. Que la muerte de nuestros pares en edad pone en duda nuestra continuidad vital y no es “natural” en la infancia. Fue un trabajo muy rico para tramitar el dolor con los niños y sus docentes. Para el cual no pedimos permiso a las autoridades de la escuela porque la urgencia de nuestra intervención y la convicción de que debíamos hacerlo no dio tiempo a burocracia.

Al pedirle a la conducción de la escuela que realice una convocatoria a las familias, para trabajar con ellos el significado de la pérdida de un par de sus niños, como acompañar a los niños, pensar en el impacto que produce en cada familia nos encontramos con una respuesta carente de cualquier sentido de humanidad “trabajar qué, ¿ustedes no saben que la gente se muere?, esta población está acostumbrada a que los chicos se mueran”. Contra la voluntad de la conducción realizamos el encuentro con las familias, asistió sólo una mamá que nos agradeció infinito el encuentro. Porque instalar la duda sobre lo naturalizado es necesario siempre para mantener el carácter humano de las instituciones educativas.

Si bien parecen situaciones aisladas o diferentes hay un elemento común en todas ellas, es la percepción de que las condiciones actuales implican educar para un presente o un futuro inmediato, que en cuanto pierde la posibilidad de ser transformado deja de ser valido para educar, si por educar entendemos participar en la construcción de subjetivida-

des. Como dice Silvia Bleichmar “Uno de los problemas más serios que afrontamos es, precisamente, la forma en que se inscribe la problemática educativa en el adulto como ausencia de futuro y, en los chicos, como inmediatez.”⁴

Cuando se cree que las condiciones actuales (adultos cuidadores que no pueden cuidar, muerte de niños, conflicto con la ley penal) serán permanentes el acto pedagógico carece de sentido y la institución educativa como tal es un mero reproductor de condiciones de vida en contextos vulnerables, o sea de vulnerabilidades hacia niños, niñas, adolescentes y sus familias.

Silvia Bleichmar también nos dice “...no se aprende por ensayo y error, sino por confianza en el otro. Se aprende porque uno cree en la palabra del otro.”⁵ e introduce un concepto fundamental para las prácticas pedagógicas que es la confianza, que no es mágica ni está dada por la simple existencia de la escuela, sino que es una construcción elaborada y basada en el respeto hacia el otro en su condición de sujeto capaz de comprender su entorno y producir modificaciones. En cada uno de los ejemplos anteriores quienes representan a la escuela no confían en la capacidad de cada uno de los miembros de la comunidad para comprender y modificar su contexto; se limitan a impartir máximas imposibles de poner en práctica sin escuchar, sin conocer, sin intentar entender a quién tienen delante. Entonces el niño o su familia ya no pueden confiar en la escuela y sin confianza no hay aprendizaje posible.

Cómo un niño va a confiar en quien lo mira con el prontuario de la policía como filtro. Cómo un hermano que se está constituyendo en adulto cuidador va a confiar en quien le dice que no puede recibir a sus hermanos en la escuela. Cómo una niña va a confiar en quien llama al representante de la familia donde se cometió el abuso sexual que pudo expresar. Cómo los niños van a confiar en adultos que les dicen que la muerte es inexorable. Cómo las familias van a confiar si les dicen que tomen con naturalidad la muerte de los niños.

En cada uno de los ejemplos citados se visualiza la desconfianza que atraviesa los vínculos entre actores de la comunidad educativa, y por ende la imposibilidad de construir aprendizajes que permitan imaginar un futuro diferente del presente.

Porque en el declive de las instituciones que mencionábamos antes se perdió la confianza necesaria para generar aprendizajes que doten de sentido a las prácticas cotidianas que se realizan en las escuelas donde asisten los niños más vulnerables. Y lo más habitual en el relato de una situación es la expresa desconfianza en los dichos de las familias sobre los esfuerzos por responder a las exigencias

**Atención
psicológica
online**

Psicólogos UBA
Buenos Aires - Argentina

Whatsapp:
+54 9 11 3049 1305

que la escuela les hace. También hay desconfianza sobre la capacidad de los docentes para cumplir con su labor. Entonces la trama de la desconfianza y la creación de instrumentos de control sobre las prácticas cotidianas desplaza la posibilidad de construir un vínculo pedagógico.

Es también un común denominador de todas estas situaciones la dramatización de estas, el relato transformado en telenovela, con buenas víctimas y malvados que hacen daño en posiciones estáticas, predefinidas e inmodificables. Dramatizar viene del latín y significa actuar o accionar. Cuando digo que las escuelas dramatizan quiero decir que accionan y reaccionan respecto a un discurso ya construido; aceptando lo dado por los distintos actores que aparecen en la escena. Sin tomarse el tiempo para construir una intervención de carácter pedagógico ante lo que aparece como inexorable.

“El problema no es inherente a ningún dato, no reside en ningún, hecho o fenómeno en sí. El problema aparece cuando estamos en contacto con un afuera del pensamiento o, más claramente, cuando el pensamiento se ve sacudido por una fuerza que no alcanza a comprender, pero tampoco puede desoír; o sea, cuando lo pensado no alcanza.”

El problema aparece cuando percibimos inconsistencias y las tomamos como signos. ¿Qué es lo inconsistente? Aquello que no cierra, no encaja, no se deja atrapar por las representaciones.”⁶

Es allí donde los equipos externos aparecemos con la pregunta que permita construir un problema, una pregunta que no tenga una respuesta dentro de los parámetros conocidos, que dé lugar a la duda sobre lo que la realidad trae a la escuela y la construcción que la escuela puede hacer frente a lo que sucede. En general la pregunta que se hace no es tal, porque es un intento de escarbar y detallar una situación de vulnerabilidad que ya se conoce, el ahondar en una desgracia inevitable. Entonces no hay lugar para la pregunta real, la que genere espacio para construir un problema y como tal a la definición de acciones que modifiquen la realidad.

Sucede que al escuchar los relatos de las instituciones sobre las situaciones que les preocupan de los niños, que quieren derivar para la intervención todas parecen la misma. Una familia trae un niño o niña que no responde a lo que la escuela espera de un niño (se porta mal, tiene carencias materiales, no se localiza al adulto responsable) y la derivación viene en forma de pregunta retórica, con la respuesta ansiada que no tiene que ver con construir un problema a enfrentar sino con la vuelta de todo a la estructura esperada, se espera de la intervención que se encaje la pieza en el rompecabezas ya armado.

Cuando digo que no hay construcción de problema real hago alusión a cómo en cada uno de los ejemplos se pide aval para expulsar a quien no encaja o ayuda para hacerlo encajar a la fuerza. En la primera situación se pide que el equipo haga la transición de los niños a escuela especial, para generar un problema y una pregunta el equipo se pone en contacto con el equipo del Consejo de Derechos de Niños Niñas y Adolescentes que trabaja con la familia, para fortalecer al hermano mayor en su convicción de que el pase a educación especial no es obligatorio ni necesario y que gestione la atención en salud mental del grupo familiar.

En la segunda situación, se informa al equipo sólo porque lo requirió al informarse mediante el sistema de alertas que se utiliza en el ministerio de educación. Aclarando que no requieren ninguna intervención, porque la entrevista realizada parece ser suficiente para desestimar los dichos de la niña y cualquier otra intervención requerirá nuevos movimientos y trabajos sobre el tema que para la escuela ya está cerrado.

En el tercer relato, se recibe la noticia de la decisión sobre la expulsión, como la solución a que la problemática del niño salpique el devenir escolar, evitando con el acto de borrarlo de la matrícula la corresponsabilidad que la institución tiene sobre el niño y los conflictos que esta corresponsabilidad puede acarrear.

El cuarto relato es la negación explícita del problema, ni siquiera el relato dramático de las situaciones atravesadas por los niños y sus familias tiene lugar.

En las cuatro situaciones, nunca aparece la pregunta real sobre la realidad y las posibilidades de modificación, las preguntas son retóricas para terminar en el gran lamento sobre lo terrible que son las condiciones de vida de los niños de esta población escolar y el mérito que significa forzar el modelo escolar esperado. Tomando estas situaciones como extremos en los que no hay nada que hacer. Son preguntas, cuando las hay, con respuestas ya dadas por lo tanto no hay un problema real.

Este impedimento constituye una vulneración de derechos por parte de quienes representan a las instituciones educativas frente a las familias; el derecho a recibir educación de calidad implica habilitar la intervención de los equipos que al problematizar las condiciones en la que los niños llegan a la escuela inician la construcción de un proyecto pedagógico subjetivante; respetuoso de las personas que atraviesan la institución educativa (niños, familias, docentes).

Entonces si no hay pregunta, no hay problema, si no hay problema no hay necesidad de construir nada nuevo y si no hay necesidad de construir nada nuevo no hay escuela ni práctica pedagógica, sólo un edificio con nombre escuela que pierde sentido de existencia porque *“La escuela es sólo en relación y esa relación singular es lo que proporciona un juego de sentidos.”⁷*

No siempre ha servido el declive de las instituciones para construir algo distinto, ni el año de aislamiento en el que muchos docentes han sido sumamente creativos para reconstruir en la virtualidad lo que requiere de un encuentro de los cuerpos y luego de una pandemia de la que supuestamente íbamos a salir mejores.

En el año 2022 llegan a las escuelas los cuerpos que durante el 2020 no las habitaron y durante el 2021 lo hicieron de una forma ajena al funcionamiento de las instituciones. Con burbujas aisladas, evitando el contacto de los cuerpos, el intercambio de relaciones más allá de la burbuja.

Entonces quienes construyen escuela se refugian en la estructura y el discurso rígido de la escuela de antaño y todo lo que venga a interferir en su discurso se vuelve un defecto a corregir y de no ser posible a expulsar.

Pero los niños vienen a la escuela siendo quienes son; después de dos años sus cuerpos no pueden aprender la rigurosidad del control; su

hambre no puede esperar y los padecimientos que viven en el seno de sus familias invaden la escena cotidiana de las escuelas a las que asisten interpe-lando a cada uno de quienes las transitamos sobre ¿para qué estamos ahí? Es deber de cada uno transformar esta pregunta en un problema real, sin respuesta ya dada.

Construir escuela es dar lugar al diálogo entre la realidad y el deseo; para saber que el futuro no está predeterminado, que las mejores preguntas son aquellas que nos obligan al encuentro con el otro para visualizar un problema real, que podamos afrontar, que podamos buscar una forma creativa de dar curso a nuestras acciones para constituir una alternativa a la realidad que nos duele.

Negar la invención y limitar las instituciones educativas a la mera reproducción de patrones y modelos de conducta y aprendizaje es vulnerar desde la escolaridad el derecho de los niños a constituirse como tales; sujetos de derecho, portadores de presente y futuro.

Donde hay infancias, hay problemas, porque hay responsabilidad en la protección de sus derechos. La riqueza del problema no está dada por el problema en sí, está dada por lo que a partir de la pregunta se pueda producir y generar.

Pero vivimos en tiempos donde la inmediatez no habilita a la pregunta real; sólo esperamos respuestas y soluciones rápidas, desentendernos del problema; evitar que el problema estalle en nuestras manos. Cuando una escuela deriva a un niño; parece que estuviera jugando a aquel juego de la bomba, en el que se pasa de mano en mano un paquete que nadie quiere tener cuando para la música porque significa la explosión. Se le teme al problema y erróneamente se espera la solución.

Habilitar la invención y apreciar el problema para todos en cada uno de los espacios de trabajo, para aportar a la subjetivación de aquellos que han sido privados de ese derecho, generar el lugar de tránsito y creación de infancias saludables y plenas de derechos es en sí un acto de resistencia.

Notas

- 1 Eroles Carlos (2001) Políticas Públicas de Infancia. Una mirada desde los Derechos, Editorial Espacio, Buenos Aires
- 2 Duschatzky Silvia y Corea Cristina (2002) Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones, Paidós, Buenos Aires
- 3 Duschatzky Silvia y Corea Cristina (2002) Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones, Paidós, Buenos Aires
- 4 Bleichmar Silvia (2010) Violencia Social Violencia Escolar. La construcción de legalidad como principio educativo, Noveduc, Buenos Aires
- 5 Bleichmar Silvia (2010) Violencia Social Violencia Escolar. La construcción de legalidad como principio educativo, Noveduc, Buenos Aires
- 6 Duschatzky Silvia (2013) ¿Algún problema? De “los chicos no entran a la escuela” a “los chicos en la puerta de la escuela, Escuelas en escenas, Paidós, Buenos Aires
- 7 Duschatzky Silvia “No hay escuela en su nombre sino en su relación” (texto que forma parte de la bibliografía de la “Diplomatura Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las Instituciones educativas, dictado entre los años 2018 y 2019)

El conoci- miento está en los hechos

Isabel Mansione

Diana Zac

I.- Antes de la pandemia (desde 2005 hasta 2020)

Pertenecemos a un equipo binacional e interdisciplinario de profesionales de Argentina e Italia. Desde hace más de veinte años llevamos adelante proyectos e investigaciones en y con escuelas en ambos países. En Argentina avalan nuestro trabajo la Asociación Psicoanalítica de Bs. As. y el Departamento de Investigación del Instituto Universitario de Salud Mental.

Colaboran en los proyectos e investigaciones profesores de Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia de Bs As, inspectores, docentes, directivos, estudiantes, sociólogos, historiadores, lingüistas, antropólogos y especialistas en metodología.

Trabajamos desde la concepción de que la teoría está inmersa en los hechos (Schön, 1998) y son los actores sociales la fuente en la que hay que buscar el conocimiento acerca de lo que sucede y lo que “les” sucede, para mediante un exhaustivo análisis, construir información que permita trabajar en prevención de la salud integral.

Los testimonios de los niños dan cuenta de la violencia que les genera la “ausencia” de la persona adulta (cuidador) que se necesita y se espera encontrar en el lugar en el que se la solía encontrar. Reconocen su necesidad de que un cuidador adulto los ayude a regular la hostilidad propia de todo ser humano, ya que aún no pueden hacerlo por sí mismos. Desde las teorías de los niños recogemos su vivencia de que los límites pueden significar protección y cuidado de la vida, aunque también les cause frustración y enojo, dice un niño de 5 años: “¡que la señorita nos cuide en el recreo porque así no peleamos!”.

Partiendo del trabajo de campo llevado a cabo con estudiantes de los diferentes profesorados a los que teníamos acceso y del análisis ulterior de ese trabajo (que se hizo triangulando actores, intérpretes y fuentes) se construyeron categorías y algunas conclusiones, respecto de qué se entendía por violencia en la escuela y de la escuela-aplicable a situaciones de educación en general:

- Acción ejercida sobre el espacio físico y/o mental de otro, tendiente a provocar daño
- Omisión de una presencia que se desea, se necesita y se espera encontrar, como reguladora de los impulsos

Utilización abusiva del poder
Sumando observaciones desde diferentes fuentes para desnaturalizar lo instituido como conocimiento, pudimos especificar que se observan diferentes tipos de crecimiento:

- Crecimiento en Salud
- Crecimiento en las manifestaciones de Pulsiones Agresivas y Destructivas.
- Crecimiento de otros tipos de violencia: violencia económica, violencia cultural, violencia ambiental, etc.

Asimismo, en aquel momento trabajamos algunos conceptos que eran útiles para la prevención de los incidentes críticos en las escuelas de la muestra:

- contaminación: afectación del funcionamiento mental de grupos e individuos por inmersión inevitable en un ambiente turbulento sin contar con defensas protectoras.

intoxicación: momento en que el sujeto contaminado recibe algo (vivencia, experiencia) que no puede procesar, lo que promueve su rápida eliminación por eyección, o sea conductas dirigidas hacia los otros o al medio físico para descargar lo insoportable.

Se construyó un protocolo de Indicadores de riesgo de episodios críticos, los cuales si pueden ser registrados mejoran las reacciones vinculares para que no se tornen violentas.

- En el medio ambiente físico: estresores provocadores de reacciones violentas intersubjetivas. (por ejemplo, espacios inadecuados)
- En la organización: incumplimiento del organigrama de incumbencias
- En los vínculos interpersonales e intra-subjetivos: no registro de malestar, enojos, miedos, etc.
- La ausencia y/o pérdida de vínculos sociales y afectivos significativos, que coloca en riesgo el desarrollo humano en general.

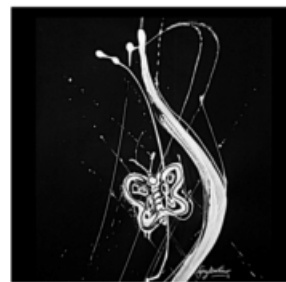
A partir de estas observaciones en las investigaciones realizadas es que acentuamos la importancia de los vínculos en el destino de las relaciones inter-

López Martino

Pone en venta
originales y reproducciones de las tapas de Actualidad Psicológica



Título: Stres



Título: Marcas en el cuerpo



Título: Stres traumático

Todos los originales están realizados en acrílico sobre cartulina. Medida 0.40 x 0.40 m., las reproducciones en impresión de alta calidad sobre cartulina de 180 gs.

Consultas por títulos y presentación : rodolfmartino@gmail.com o cel. 15 5024 4353

personales e intersubjetivas, tanto como promotores de cuidado como promotores de acciones violentadoras.

Vimos una estrecha relación entre actos violentos y pobreza de recursos personales y/o institucionales disponibles. Podemos afirmar que la mayor violencia es la ejercida sobre aquel que no es pensado o lo es desde un lugar equivocado. Ser pensado adecuadamente por el otro da un lugar a la existencia y a la seguridad.

Estamos comprometidos en transferir estos conocimientos para beneficio de la comunidad, teniendo la escuela como centro por su amplio efecto multiplicador, ya que llega a la mesa familiar con una fuerza pocas veces explorada.

Con la experiencia adquirida en el campo de trabajo, es nuestro objetivo promover un cambio de mentalidad para una educación, que incluye el registro y elaboración de la experiencia emocional del docente y del alumno en los grupos de aprendizaje, para construir mayor confort en los vínculos.

La escuela es una institución muy querida, si se la crítica es porque se espera de ella una contribución muy importante al desarrollo humano, y no puede hacerlo sola.

Es un escenario muy adecuado para la prevención de la salud integral en las interacciones, pues es multiplicadora de los modos de comunicación, aprendizaje y solución de problemas y puede erigirse en modelo de aprendizaje de modelos vinculables como ninguna otra institución.

Hemos detectado que muchas veces la violencia se externaliza en ella esperando encontrar un continente y un interlocutor que de alivio a las tensiones que subyacen.

La escuela puede ser un amortiguador de la crueldad de la sociedad, y en las situaciones de riesgo puede proponer posibles soluciones que incluyan una salida esperanzadora hacia el futuro, a través de relaciones gratificantes.

Miguel Hoffman (La Tiza, 1996) dirigiéndose a educadores ha dicho que el crecimiento humano requiere de un ambiente de respeto del ser más maduro hacia el ser en desarrollo. Esto significa, para la escuela y la sociedad, modificar el paradigma tradicional de que sea primero el niño el que debe respetar al adulto. Como confiamos en la identificación como modo de aprendizaje, el respeto que ejerza el adulto será el respeto que internalice el niño

Para constituirse en ambiente facilitador (Winnicott, 1998) la escuela y la práctica docente tienen que incluir el registro de la emocionalidad propia y la del otro, lo que pone en marcha procesos que pueden desactivar obstáculos que hayan interrumpido el desarrollo del ser.

Los hechos y las vivencias

En las profesiones que trabajan con personas el contacto cotidiano representa un contexto que, sin los recursos adecuados, puede generar riesgo para la salud de ambos polos del vínculo como discomfort, malestar, incluso estrés y/o depresión en las interacciones.

Avanzando en el conocimiento de las causas que provocan violencia en los vínculos, una investigación con adolescentes, realizada por nuestro equipo en Argentina (INFOD Resolución Nro. 1271), permitió

identificar “interacciones violentadoras”. Las llamamos así por su dinámica agresiva que impacta en la subjetividad y en la intersubjetividad de los participantes en un vínculo.

Dichas interacciones son:

- Invisibilización o hipervisibilización del tema, del problema o de las personas. Es tan violento desertar de pensar a alguien como pensarlo equivocadamente

- Descontextualización del hecho y de las vivencias, o sea los sujetos no registran una secuencia en la que ocurre el acto violento y por tanto no pueden aprender de esa experiencia.

- Interacciones sin registro vivencial de las emociones suscitadas en los vínculos, lo que podríamos llamar “analfabetismo emocional”.

- Interacciones en las que se miente, no se soporta la frustración y no se repara lo dañado.

- Interacciones en contextos donde no se puede sostener “una sana autoridad”.

- Desacople entre normas y prácticas, cuando las normas existen y no se cumplen.

- Decepciones cruzadas porque ni el alumno ni el profesor son enteramente lo que la otra parte espera, y no se soporta esa incompletud.

- También es violencia la ausencia de acompañamiento emocional y contenedor.

Una investigación posterior compartida con escuelas de Italia, focalizó en el acoso escolar y cómo lo entendían los niños y adolescentes (8 a 14 años). Algunas de las preguntas del cuestionario anónimo administrado indagaban las causas percibidas por ellos en relación al acoso escolar, y otras eran referentes a cómo se percibían a sí mismos.

Del análisis cualitativo surge que ciertas respuestas de niños y jóvenes resultan complacientes con la mentalidad del adulto, por ejemplo cuando dicen “pensamos antes de actuar” o bien “consultamos con otro”, porque es lo que en cada país la cultura escolar transmite como la conducta deseable, sin que ello tenga nada de malo, solo que es una pura acomodación a lo que el otro espera de ellos, ocultando el genuino ser.

En Italia, en la muestra intencional de Portici y de Pioltello, también un porcentaje pequeño reconoce la impulsividad, un porcentaje mucho mayor dice que “piensa antes de actuar” y entre un 15 y un 35 % dicen que buscan ayuda ante un problema.

Sin embargo los docentes, en las reuniones con nuestro equipo, dicen ver un número mucho mayor de niños impulsivos. Que por ello nos consultan y a ello atribuyen la emergencia de la violencia.

Nosotros observamos que en general los adultos no se incluyen como parte del problema. Es a lo que estamos asistiendo desde hace muchos años, que en general en la sociedad (donde por ejemplo se naturaliza la mentira, el acoso, el robo, la crueldad) nadie se incluye como parte del problema, se ha perdido el pensamiento intuitivo, la corazonada, la posibilidad de pensarse en un vínculo, donde se hace sentir algo al otro y también sentimos algo que el otro nos provoca.

Es este un desconocimiento por falta de registro ante la abrumadora intelectualidad que desmerece el plano emocional y lo coloca en un lugar donde la emoción molesta y hay que neutralizarla

Por un lado, estamos observando el peso de la opinión del cuidador adulto en el espacio mental de niños y jóvenes, que quisieran ser como el adulto es-

pera que sean, respondiendo a la expectativa y lógica del cuidador.

Por otra parte, pensamos que los niños y jóvenes que bajo esa lógica del adulto pueden considerarse impulsivos, son los que parecen sentirse más libres de expresar su lucha interior entre lo que son genuinamente y lo que desearían racionalmente ser para responder a la expectativa escolar.

Las tres modalidades expresadas en las respuestas: pedir ayuda, pensar antes de actuar y actuar impulsivamente, dan cuenta de la experiencia áulica y del significado del aula para los estudiantes. El aula resulta un lugar seguro donde mostrarse, que es muy diferente a pensar en un alumno disciplinado como un alumno pasivo que no molesta. Si muestran esto en la escuela es porque esperan algo de ella, ser escuchados y posiblemente una intervención transformadora.

Queremos hacer notar que **nuestro equipo investiga con la escuela y no a la escuela**, promoviendo una actitud de autoconocimiento del docente en sus relaciones cotidianas consigo mismo y con los demás.

Esto requiere del cuidador adulto la construcción de una arquitectura de la colaboración para promover una presencia afectiva, volitiva y transformadora en las relaciones intersubjetivas con niños y adolescentes. De esta manera puede efectivizarse la elaboración simbólica de situaciones vitales, con un enseñante que hemos llamado **intérprete** porque puede empatizar y comprender los acontecimientos en la intersubjetividad, considerándose parte del vínculo.

Pensando desde esta perspectiva que la conducta disruptiva no es necesariamente una violación a la norma, pero si es emergente de un contexto dominante construido por la lógica del adulto, acompañamos a los docentes para que se constituyan en **intérpretes** de los comportamientos infantojuveniles.

Los entrenamos mediante talleres vivenciales de sensibilización para lograr una lectura que pone el acento en la demanda de cuidado y confianza, que suele quedar encubierta y desmerecida por la impresión inicial que causa el acto violento.

En base a estos insumos hemos diseñado un dispositivo que hemos llamado de “la intersubjetividad transformadora”, que viene dando muy buenos resultados aplicado a la prevención de la violencia en las escuelas.

II.- En pandemia

El contexto de la pandemia ha sido descrito por muchos colegas y con muy buena calidad de información. La escuela cerró. Su manera habitual de producir subjetivación y de organizar rituales y días de vida cambió en un escenario vertiginoso. Con un rápido reflejo de adaptación para mantenerse abierta a las familias y a los niños y jóvenes, se esforzó para dar a la sociedad una sensación de continuidad en medio de un escenario angustiante. Los docentes aprendieron educación a distancia y aplicaciones on line, así como diseñaron trabajos entregados desde la escuela, para comunicarse con sus estudiantes.

Era violento lo que sucedía, lo inesperado, lo inédito, lo que exigía respuestas rápidas, las demandas cruzadas de estudiantes, padres y autoridades escolares, la muerte presente en realidades, en imágenes y estadísticas que los medios se encargaban diaria-

mente de difundir, la necesidad de enseñar contenidos conceptuales.

Esa concepción de aprendizaje planteaba un estudiante a la manera de un tubo digestivo y un docente que se encontraba con problemas a la hora de esa alimentación, por la desesperación, la falta de experiencia y de conocimiento, así como la inevitabilidad de estar todos en contacto con la finitud de la existencia.

En estas circunstancias la escuela, que estaba a la vanguardia de las concepciones sobre el aprendizaje, retorna a viejas concepciones sin capitalizar el aprendizaje en la experiencia de la pandemia como parte de la currícula.

Diseñamos entonces un taller llamado "Pensando juntos los escenarios escolares del COVID 19" que permitió construir concavidad receptiva, alojamiento, dando lugar a reconectarse intersubjetivamente los actores escolares entre sí y consigo mismos, incluyendo la emocionalidad que circulaba y buscaba respuestas y alguien que la alojara con entendimiento oportuno. Los docentes que concurrían fueron descubriendo que era muy importante registrar cómo estaban, no solo los estudiantes sino ellos mismos y no desesperarse por dar compulsivamente contenidos conceptuales para que los chicos "no perdieran el tiempo".

Transcribimos los testimonios de estudiantes de los cursos de los docentes Damián Rivero, María Eugenia Arrupe y Liliana Crescente

I. - El primero es una carta de un niño de 11 años recibida por Damián en el mes de mayo del año 2020, comenzadas las restricciones por el aislamiento físico y el distanciamiento corporal:

Queridas y queridos profesores:

Los extraño muchoo!!!!, les quería decir que los

quiero mucho; es muy extraño estar acá encerrados, a veces me acuerdo que mirábamos películas en el cole (colegio), pero más me acuerdo nuestras risas, cuando venían los veteranos de Malvinas. A veces pienso que es el primer día de cuarentena. A veces voy a mi terraza y miro que en la calle no hay nadie.

Profe: con amigas y amigos hicimos un grupo que nos hablamos y nos decimos a veces que es muy extraño no levantarse a la mañana para ir al cole, pero a todos mis compañeros los extrañoooooo muchoo.

Bueno profe mandale saludos a l@s otros .

Chau besos a todos

II.- El segundo recorte corresponde a la reescritura de un cuento presentado por un adolescente, a partir de la consigna de la profesora María Eugenia, en el mes de marzo del 2021, durante el proceso de acompañamiento a trayectorias. (esto es acompañamiento a estudiantes que no logran acceder al aprendizaje de los contenidos curriculares)

La profesora encargada de la recuperación de trayectorias recibe de un alumno de 15 años la re-escritura de un cuento. La consigna era escribir un final del cuento a elección del sujeto, y la profesora lee algo que la preocupa inmediatamente y es que el escribiente alude a un suicidio en primera persona como final del cuento. La docente informó al Equipo de Orientación Escolar de la institución, que inmediatamente tomó cartas en el asunto.

III.- Un tercer caso de interés para este tema, es relatado por Liliana, una profesora del nivel terciario quien envía un mensaje via WhatsApp a una alumna, en el año 2021, para preguntarle si pasó algo ya que se había ausentado por algunos días de las clases sincrónicas.

Esa alumna entonces cuenta que se siente muy mal porque su prima con quien tenía una relación muy

cercana, se ha suicidado, pero que ella nunca había registrado que a su prima le pasara algo que la pudiera conducir al suicidio. Dice la profesora que esa alumna ni siquiera la había llegado a ver por zoom y sin embargo contó esto como si se conociesen o hubiese algún tipo de familiaridad entre ella y su alumna.

En el caso del niño de la carta: ese niño está sintiendo que comienza un **tiempo de espera que interrumpe la continuidad del existir**. Así en su relato se observa la necesidad de revivir la comunicación verbal como un nutriente indispensable para el desarrollo de la subjetividad y la mentalización de experiencias y de vivencias.

La integración de la subjetividad se configura desde el lugar de pertenencia de los sujetos (la escuela como espacio de encuentro con sus pares, donde mira películas con sus compañeros, reciben visitas de excombatientes, se ríe con otros... es la añoranza de la clase presencial) y en base a su condición de existencia, estructurándose dialécticamente en lo transubjetivo cultural del espacio público (Maruottolo, 2013).

Respecto al cuento que en la profesora de secundaria promueve susto y desconcierto con su final, dentro de una comunicación "en zapada" entre mundo interno y mundo interno, la docente se vio demandada a intervenir para disminuir lo que intuyó como un alto nivel de desamparo y pudo hacer resguardo de la salud mental. Para ello contó con el taller a la manera de un respiradero emocional, un lugar donde se puede hablar con la comodidad de ser escuchado, no recibir críticas prejuiciosas ni valorativas sino comprensiones para volver sobre lo vivido con el respaldo teórico -práctico y técnico que brinda un conocimiento renovado y construido en el colectivo del grupo.

En el tercer caso, del mensaje a la profesora de nivel superior, vemos en el contexto de pandemia,

Para adquirir ediciones vía email

Actualidad
Psicológica

éì ÉÇÉâ=ëçãÁí~êãçë==

info@actualidadpsi.com

ç=Éâ=âì Éëîê~=é•Öã~=i ÉÄW=

=

www.actualidadpsicologica.com

Seguinos en nuestro facebook

 @ActualidadPsicologica•Revista

donde encontrarás las novedades de nuestra publicación.

cómo las relaciones interpersonales se iniciaban aun antes de construir un vínculo, y se convoca la capacidad del docente de improvisar, como un artista dando rienda suelta a la creatividad para continuar en diálogo proveyendo acciones de cuidado.

Las restricciones de la vida social en general y de la vida de las escuelas generaron en parte una pandemia de la agresión, en otra parte una pandemia de la evitación y hubo también una pandemia de la regresión que potenciaron comportamientos cargados de temor a la enfermedad y a la muerte, así como incertidumbre ante la desorganización de las rutinas que estructuran la vida cotidiana. Se instalaron negaciones, desresponsabilizaciones y culpabilizaciones cruzadas, que construyen ausencias, donde el sujeto clama por un modo colectivo de sostén, como vemos en la carta del niño.

El docente, en estos tres casos, y en muchos otros, sintió diversos estados de ánimo, en general se vio convocado a intervenir sin protección.

III.- La vuelta a la escuela

Con la pandemia quedaron más en evidencia, las desigualdades sociales en Argentina y su influencia para el desarrollo del pensamiento y de la comunicación, herramientas psicosocioculturales imprescindibles para los procesos de inclusión social.

Tuvimos la oportunidad de concurrir a algunas escuelas secundarias en Buenos Aires en las que pudimos observar una adolescencia sin adolescentes a la manera que estábamos acostumbrados y en ellos un desarrollo con un alto costo.

Los equipos directivos nos consultaron para generar encuentros con los profesores, (como estrategia), quienes alternaban entre la impotencia y la omnipotencia en el trato con los jóvenes. A esto se sumaba el reingreso a una escuela que necesitaba y aún necesita “reconstruir” el aula presencial, quizás ahora un aula diferente.

A estas consultas se fueron agregando otras de los Institutos formadores de docentes, pues los residentes de los profesados del nivel secundario se encontraron con escenarios donde no era posible llevar a cabo la práctica convencional. Los estudiantes perdieron ciertos hábitos que caracterizan una hora de clase y esto se constituyó en un desafío para resolver colectivamente, pues si se trata de un problema colectivo la resolución no puede ser individual.

¿Cómo se presenta la violencia en las escuelas desde el 2022?

Nos encontramos con directores comprometidos, que estaban perplejos y desbordados porque las aulas presentaban un nivel de turbulencia emocional difícil de acoger, entender y tramitar.

Los encuentros con profesores fueron catárticos en un principio, ellos necesitaban descargar y nuestro equipo identificó que eran muy dolorosas las vivencias que estaban conteniendo a duras penas dentro de ellos, entre ellos y con los adolescentes: lo que sucedía entraba en la categoría de interacciones violentadoras.

En un trabajo conjunto con los profesores (para rescatarlos de dichas interacciones y darles lugar de investigadores) detectamos:

1.- escasos registro de pérdidas y ansiedades en

todos los actores escolares, ya que no contaron en su momento con un intérprete adecuado

2.- **inmovilización del deseo** de aprender y de enseñar

3.- dificultades en el **pasaje del aula virtual al aula presencial**: ausencia de los hábitos de estar sentado, en lazo social, en un cuerpo a cuerpo y con una vivencia del tiempo escolar como parsimonioso comparado con un videoclip.

4.- traían **intrigas acerca del significado que habían tenido las cámaras apagadas**, los jóvenes que no respondían al ser nombrados, los micrófonos silenciados, los cambios en la relación entre los ámbitos privados y públicos, desgranamiento en la matrícula de las instituciones e inquietud por la revinculación.

La escuela se ha convertido en un observatorio social de los impactos causados por el aislamiento y el distanciamiento físico: ataques de pánico y de ansiedad, sobrepeso, conflictos familiares, aumento del índice de amenazas e intentos de suicidios.

Algo sobre el impacto de la pandemia

Aunque parece fuera de tiempo hablar de este impacto, nuestro equipo observa que las consecuencias en la subjetividad e intersubjetividad continúan y necesitan un curso de elaboración cuyo rumbo estamos construyendo.

Para los jóvenes, la muerte se volvió muy cercana, las cuestiones del dormir y del comer y las rutinas sociales típicas de la edad, se vieron alteradas también.

En cuanto a los **profesores**, ellos también han participado de esas **alteraciones de hábitos y de los miedos**, como todos nosotros.

Niños, jóvenes y adultos debieron renunciar a una parte importante de la cotidianidad: la experiencia de estar con el otro, el cual significaba peligro.

Qué observamos en 2022 en los adolescentes con los cuales pudimos conversar y que habían sido asistidos en clínica psicológica:

1.- Aquellos que eran muy **estudiosos y estaban bien socialmente**, transcurrieron la pandemia manteniendo los vínculos con cierto malestar en el estudio, y se fueron acomodando en la vuelta a la escuela.

2.- Los que tenían una **personalidad más frágil siendo estudiosos se deprimieron y se angustiaron** porque les costaba estudiar y se sentían culpables, lo social se perdió y la vuelta fue progresiva, tuvieron que volver a encontrar el espacio para el estudio, lo lograron con ayuda en general de una psicoterapia.

3.- Los que eran **poco estudiosos y con poca sociabilidad la pasaron durmiendo mucho, desconectados del estudio y la vuelta también fue difícil**, les costó volver a conectarse con el estudio y la actividad social. Recién en marzo de 2022 pudieron volver a ciertas rutinas. Algunos todavía con idas y vueltas.

Sin embargo, muchos adolescentes no pudieron contar con asistencia y acompañamiento terapéutico, ni ellos ni sus familias, a pesar de necesitarlo, y como siempre la escuela y sus docentes hoy trabajan haciéndose cargo de estas experiencias intentando suplir las necesidades no atendidas.

Desde nuestras intervenciones procuramos llevar una mirada y una escucha activa y benévola, que brinde a los problemas y conflictos, un camino hacia el futuro y así encontrar juntos una posibilidad de elaboración. La escuela basándose en el conocimiento sensible y reflexivo de un fenómeno complejo y multideterminado como es la violencia y en el ejercicio de una sana autoridad puede trabajar por una cultura de la paz.

Isabel Mansione: Psicóloga, Profesora, Psicoanalista e investigadora de APdeBA/IUSAM Coordinadora del Programa Educando© Binacional. Secretaria de Psicoanálisis y Comunidad en APdeBA, Coordinadora del Grupo de Estudios Psicoanalistas en la Comunidad de FEPAL

Diana Zac: Médica Psiquiatra, Psicoanalista e investigadora de APdeBA/IUSAM. Coordinadora del programa Educando © Binacional y Directora de Comunidad y Cultura en FEPAL
Colaboradores: miembros del team binacional Educando

Bibliografía

- Bion, W.R. (1966 [1962]) *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Bodner, Guillermo (2019) El concepto de reverie en algunos modelos contemporáneos. En *Revista Temas de Psicoanálisis* N° 18, julio de 2019. Disponible en <https://www.temasdepsicoanalisis.org/wp-content/uploads/2019/07/Guillermo-Bodner.-El-concepto-de-r%C3%AAverie-en-algunos-modelos-contempor%C3%A1neos.pdf>
- Ferenczi, S. ([1933] 1981) Confusión de lenguas entre los adultos y el niño. El lenguaje de la ternura y de la pasión. En *Obras completas*, IV, Madrid, Espasa-Calpe, 1981, pp. 139-149
- Hoffman Miguel (1998) *Revista la Tiza* <http://primerainfancia.net>
- Kaës, R. (1994). La categoría del intermediario y la articulación psicosocial. La intervención psicoanalítica del grupo. Buenos Aires: Asociación Argentina de Psicología y Psicoterapia de grupo.
- Maccagno, Guillermo y Vítolo, Fabián (2013) La Ley Nacional 26.657 de Salud Mental Comentarios y controversias – Biblioteca Virtual NOBLE S.A. Disponible en <https://xdoc.mx/documents/la-ley-nacional-26657-de-salud-mental-comentarios-y-5e2df50a3656e>
- Mansione, I., Improta, A. I., Raschia, C., Salzano, A. M., Zuntini, Gladys, G., Carballo, S., Colonna, I., Raiola, M.C. e collaboratori. (2017). Intersoggettivismo relazionale, ovvero, si vive nei rapporti e si cresce nelle interazioni: una ricerca metodologica tra le scuole della provincia di Buenos Aires in Argentina, e le scuole della provincia di Napoli e Milano. Sezione “Contributi scientifici” 11° Convegno Internazionale “La Qualità dell’integrazione scolastica e sociale”. Rimini. Disponible en https://ic1donboscomelloni.edu.it/attachments/article/83/4.%20Convegno%20Rimini%202017_Contributi%20scientifici.pdf
- Maruottolo, Claudio (2013) La subjetividad como tercera tópica psicoanalítica. Conceptos de su metapsicología y clínica. En *Revista Norte de Salud Mental*, vol. XI, n° 47: 16-26. Asociación de Salud Mental y Psiquiatría Comunitaria OME-AEN, Bilbao, 2013.
- Rosenblatt, F y Toro Maureira, S. (2015) La arquitectura de la cooperación: Una propuesta teórica sobre la resiliencia institucional. *Polít. gob* [online]. 2015, vol.22, n.2, pp.255-281. ISSN 1665-2037.
- Schön D. (1982) : El profesional reflexivo, Paidós
- Viñar, M. y M. “*Fracturas de memoria. Crónicas para una memoria por venir*”. Ed. Trilce, 1993. Disponible en Internet.
- Winnicott, D. W. (1999). *Escritos de Pediatría y Psicoanálisis*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Zac, D.; Mansione, I. y Temellini, J. (2016) *Caja de herramientas para la educación emocional. Diseño de proyectos institucionales. Técnicas para coordinación de grupos. Acciones sococomunitarias*. Bs. As. Noveduc

La escuela y

nuestra

vulnerabilidad:

¿Qué hacer?

Javier Fernández Mouján

«Los hombres quieren volar, pero temen al vacío. No pueden vivir sin certezas. Por eso cambian el vuelo por jaulas. Las jaulas son el lugar donde viven las certezas.»

(Fiodor Dostoyevski)

«Educar es un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, a la que no teme; más bien busca transformarla, por solidaridad, por espíritu fraternal.»

(Paulo Freire)

Somos vulnerables

Todo niño (toda niña) es vulnerable.

Todo adolescente (y toda) es vulnerable.

Todo adulto (toda adulta) es vulnerable.

Ser vulnerables es condición de nuestra existencia; me atrevería a sugerir que son más los problemas que nos trae actuar como si no lo fuéramos, o intentar no serlo, que simplemente dejarnos ser, con nuestras debilidades, nuestra sensibilidad, nuestra fragilidad, nuestra exposición a los peligros a cuestas.

Ser vulnerables implica, también, ser maleables: el tiempo y las experiencias vividas/vivenciadas nos deja huellas. Nuestros sueños, nuestros temores, nuestros recuerdos -y nuestros olvidos-, nuestras arrugas y nuestras "obras" dan cuenta de ello.

"To teach is to touch a life forever", solía decir un educador que apoyó con entusiasmo mi "ser maestro" -o, como él mismo, educador-.

"Hay que ser muy cuidadosos y actuar amorosamente" -decía una educadora que también me acompañó, y a quien acompañé, durante años- "porque dejamos marcas; puedes marcar para siempre a un chico, para bien o para mal".

No puedo evitar la asociación de esta suerte de consejos o aforismos con la metáfora de la langosta, que utilizó Françoise Dolto para graficar la adolescencia: Perdemos nuestra capa protectora (nuestro caparazón, nuestra identidad infantil) y quedamos momentáneamente expuestos a heridas o golpes que quedarán ahí cicatrizados, debajo de nuestro nuevo caparazón. Sin ánimo de forzar su teoría, me atrevo a sugerir -otra vez- que en esto también la adolescencia no hace más que poner en evidencia, o si se quiere ser como el prototipo paradigmático, de características humanas que están *ahí* siempre... En este caso, la vulnerabilidad (o la fragilidad), con sus luces y sombras.

Ir a la escuela, cualquiera sea nuestra edad, nos pone en esa posición de "no saber" ante quienes supuestamente "saben", que resalta nuestra fragilidad humana al conectarnos con esa dependencia originaria -que en un comienzo fue *absoluta*-. Estamos en situación de necesitar de aquellos/as que nos enseñan -y además nos evalúan-.

Ir a la escuela, en la niñez y -más adelante- en la adolescencia, nos enfrenta, además con el mundo exterior, con la exogamia. Si nuestro hogar -nuestra cuna, nuestra familia- es/fue un lugar seguro, supone el riesgo de salir de esa seguridad, de ese espacio protegido en el que podíamos probar nuestros aprendizajes, nuestros límites, nuestras emociones, sin temor a consecuencias atemorizantes... Ese lugar seguro en el que desarrolló nuestra *confianza básica* que ahora será como un colchon-

cito que nos permitirá amortiguar los posibles choques que la vida "real" del mundo exterior nos depare, en forma de desilusiones, frustraciones, amenazas e innumerables dificultades.

De modo que hay un "riesgo", hay una prueba de fuego para nuestra confianza, ya que nuestra vulnerabilidad es lo que está en juego, como ante cada prueba de la vida.

Seremos "tocados" para siempre.

Seremos "marcados", para mal o para bien.

¿Podremos cicatrizar bien nuestras heridas debajo de nuestros caparazones?

Los riesgos y nuestros recursos

¿Cuáles son los riesgos a los que la escuela -o "la escolaridad" - nos expone?

En términos más concretos, podríamos enumerar -como ejemplos-: Lo que genéricamente se llama "fracaso escolar" -dificultades para aprender (lo que la escuela nos quiere enseñar), bajas calificaciones, abandono de los estudios, expulsión del sistema-, las situaciones de bullying... Pero también, deberíamos alertarnos un poco del "éxito escolar": ¿Las buenas calificaciones, la buena conducta, el no sufrir hostigamiento... significan necesariamente que todo está bien? Hay un riesgo de sumisión, que a mí también me preocupa, un riesgo de obediencia, de "sobreadaptación", de pagar el precio de cumplir con las expectativas ajenas.

¿Cuál es ese precio?

¿Cuáles son tales expectativas "ajenas"?

Las expectativas son las de nuestros/as docentes y las de nuestros/as pares pueden, muchas veces, determinar que nos perdamos en ellas; renunciamos a ser nosotros mismos para ser "aceptado/a". Entre comillas, claro, porque ¿quién está siendo aceptado/a si para serlo está dejando de "ser", si para serlo está poniéndose un disfraz de otro/a, forzando su deseo y sus gustos, acomodándolos a un ideal ajeno, en definitiva: alienándose?

El precio, yendo de lo concreto a lo más especulativo, es el avasallamiento de nuestra propia "identidad", la sumisión/alienación de nuestro yo, a los mandatos e ideales de otro: un grupo, un padre, una madre, una institución, una cultura dominante, una moda...

"Siempre fui un niño bien portado..."

Cuántas veces no he oído esta frase... ¿Bien portado para quién? ¿Respecto a qué, qué locura, qué tormentos apartados, qué abismos intuidos? El buen comportamiento de un pequeñito es infinitamente preocupante." (Anne Dufourmantelle, 2019)

Ahora bien, ocurre - como pasa inevitablemente con el poder transformador de las crisis o con cualquier situación de cambio o crecimiento- que para beneficiarnos de la escolaridad -acceder a la alfabetización, a aspectos socialmente valorados de la cultura, tener una vida social y afectiva más rica- debemos correr los riesgos. O sea, sí o sí, tendremos que pasar por potenciales frustraciones en forma de equivocaciones, peleas, conflictos con la autoridad, conflictos con los pares... Todo desde nuestro particular lugar, con nuestra vulnerabilidad a flor de piel, la que garantiza que cada experiencia nos deje su huella, sea ésta de dolor o de placer.

¿Qué hacer para salir airosos/airosas de este desafío?

Deberíamos lograr aprendizajes significativos, a los cuales poder acudir cuando los necesitemos. Demasiado dolor, demasiada vulnerabilidad arrasada -o abusada-, puede dejarnos paralizados ante los avatares de la vida, puede encerrarnos en la repetición o, peor aún, en nosotros mismos.

A veces tenemos muchos recursos internos para ese encierro (o refugio) en nuestro "mundo": La creatividad, la fantasía, los juegos y -sobre todo- la confianza básica, que habrá comenzado a desarrollarse antes -desde el día en que nacimos- y que es nuestro gran recurso para afrontar todo riesgo sin depender del resultado "exitoso". Pero a veces no.

Lo ideal, claro, es que en la balanza, el placer en esas huellas le gane al dolor. No es imposible, aunque a veces el precio de intentarlo se vuelve demasiado alto: ¿Debo ir contra mis propios gustos, debo simular ser "otro" para que me quieran -o al menos me acepten-? Está claro que esta trampa, a la que un ser humano puede caer con facilidad -cuanto más vulnerable se sienta, más fácilmente lo hará-, no es una salida feliz del desafío de vivir nuestra escolaridad.

La escuela contra sus propios monstruos

La escuela, en tanto institución, hace años que alimenta o -por el contrario- hace frente -en forma de autocrítica, nuevos dispositivos, formatos pedagógicos, experiencias/experimentos diversas/diversos- a sus propios monstruos, inherentes a la educación de personas.

Ya hemos nombrado la jerarquización, la desigualdad, el supuesto "saber" que tiene dueños/as...

Muy anterior es la crítica al disciplinamiento o incluso a la "selección" ¿arbitraria? de contenidos.

María Montessori temía al efecto del exceso del disciplinamiento, que hoy podemos llamar *adulto-céntrico*: "La primera idea que debe adquirir un niño para ser activamente disciplinado es la diferencia entre el bien y el mal; y la tarea del maestro consiste en ver que el niño no confunda el bien con la inmovilidad ni el mal con la actividad".

Francesco Tonucci (o Frato) ilustró magistralmente en viñetas lo que la escuela hacía/podía hacer con sus vulnerables usuarios: Entran pequeños cachorros humanos (todos diferentes) a grandes instituciones escolares que son como fábricas de "personas socializadas", se los formatea y salen, por una puerta todos uniformados e idénticos y por una cañería de residuos, los inadaptados que no "encajan" con el sistema. Una niña está frente al escritorio de su maestra -que hasta tiene una manzana apoyada en el mismo- y le dice: "¿Cómo sabe que tengo una dificultad de aprendizaje? Tal vez usted tiene una dificultad de enseñanza."

También señala -y vuelve a hacerlo una y otra vez- la vulnerabilidad de las infancias ante los horrores que el mundo adulto perpetra en nuestro planeta, en nuestras sociedades. Y lo hace para actuar, para que actuemos:

"El 20 de noviembre de 1959 las Naciones Unidas aprueban la Declaración de los Derechos del Niño: Diez principios proclaman los derechos de

la infancia a ser defendida, protegida y cuidada contra las enfermedades, el analfabetismo, la explotación laboral y sexual, la explotación militar en las guerras tribales y la delincuencia. Sin embargo, en aquellos años la ciencia estaba estudiando a fondo el desarrollo infantil y, primero con Freud y seguidamente con Piaget, Vigotsky y Bruner, la infancia se reconoce como una etapa, la más fundamental para el desarrollo humano. Ya en los años treinta, Janusz Korczak, el gran educador polaco, había escrito la *Carta Magna de los Derechos del Niño* con frases como "El niño tiene derecho a vivir en el presente" y "El niño tiene derecho a protestar contra las injusticias"

Paulo Freire explicita a los cuatro vientos, e incluso -fiel a su estilo- la extiende más allá de la escuela, la tensión entre el poder (los que detentan el poder) y la educación como práctica liberadora. En diálogo con Antonio Faundez, advierte sobre el "el poder" y la necesidad de su "reinvención", imprescindible en la escuela como institución si su función no es aprovechar la vulnerabilidad de los estudiantes para transformarlos en sumisos y obedientes, sino más bien hacerlos libres -y soberanos de sí mismos-:

«En verdad, la reinvención del poder es un acto de fe frente a la imposibilidad de encontrar recetas. Es decir, pasa por la superación de la creencia en la importación de recetas. Frente al obstáculo, frente a la represión, la reinvención del poder descubre caminos. Tal vez la única receta sería la siguiente: es imposible, para los que pretenden reinventar el poder, no usar la imaginación, no usar la creatividad, no usar tácticas en relación dialéctica con su sueño, con su estrategia, no tener una comprensión muy crítica de las posibilidades históricas. Quiero decir con esto que la reinvención del poder implica la comprensión crítica de lo posible histórico, que es algo que nadie puede decidir por decreto»

En *El maestro ignorante*, Jacques Rancière enfatiza la importancia de una educación "emancipadora", o mejor dicho, plantea su necesidad. A la vez nos alerta sobre cómo el modelo tradicional pone -y a veces con tanto éxito que le deja ahí para siempre- al/la aprendiz en una posición de total dependencia y sometimiento en relación al "maestro":

"Digámoslo de una manera más sencilla: el equilibrio armonioso de la instrucción y de la educación es el de un doble atontamiento. Exactamente a eso se opone la *emancipación*, la toma de conciencia por parte de cada hombre de su naturaleza de sujeto intelectual, la fórmula cartesiana de la igualdad entendida al revés: 'Descartes decía: *pienso, luego existo*; y este bello pensamiento de este gran filósofo es uno de los principios de la enseñanza universal. Nosotros invertimos su pensamiento y decimos: *soy hombre, luego pienso*'. La inversión incluye al sujeto *hombre* en la igualdad del *cogito*. El pensamiento no es un atributo de la sustancia pensante, es un atributo de la humanidad."

Está claro, o al menos está planteada, la necesidad de que la educación -y la escuela en tanto parte fundamental de la educación formal- se cuide de sus propios monstruos. También que la creación de caminos posibles para hacerlo no es sólo una utopía.

Respetar los tiempos y las formas, propiciar el

espacio para las preguntas y la indagación, no apagar la curiosidad ni el placer del juego, dar lugar al error, a los pensamientos propios, al diálogo, desenmascarar las jerarquías y animarse a la horizontalidad, a la risa, a lo no tan solemne... Y asumir el cuidado como un trabajo casi de jardinería: preparar el terreno, regar, apuntalar, desmalezar si fuera necesario, para que las semillas puedan germinar, brotar, crecer y dar sus hojas, flores y frutos.

Objeción: Una vulnerabilidad más peligrosa

Llegados a este punto, debemos reconocer que nuestro ser vulnerables tiene un punto de peligro que debe ser superado y seguramente necesitemos ayuda de otros/as: Cuando nuestro psiquismo -¡y también nuestro cuerpo!- es arrasado a un punto del que ya no puede volver solo.

Al comienzo los nombrábamos: Diferentes formas de "fracaso escolar", posibles situaciones de maltrato, peligros de "sobreadaptación"...

Tomaré un solo ejemplo en particular, el bullying. Y puntualmente en este pequeño fragmento la autora (María Zysman) hace alusión explícita a la vulnerabilidad:

"El motivo que lo lleva a cada uno a hostigar, es individual, singular. Cada uno lo hace por causas y movido por cuestiones absolutamente personales. Lo que sí está relacionado con lo grupal, es la reacción de los demás, el sostén que le dan, el apoyo, cuánto lo temen, admiran, envidian y/o desean. El grupo no habla y con el silencio incentiva a que la jugada sea más fuerte, la apuesta más alta y el hostigado cada vez se sienta más solo, más desprotegido y vulnerable. Se empieza entonces a estructurar la dinámica bullying."

Somos frágiles por naturaleza -y la cultura no nos vuelve invulnerables, tal vez menos, o tal vez lo mismo pero diferente-. El problema es que si la situación nos lleva a un punto de vulnerabilidad extremo, ya el peligro de salir golpeado (de quedar golpeado) es demasiado acuciante, en algunos casos puede parecer irreversible incluso.

Somos los adultos, en este caso, quienes debemos intervenir para potenciar de nuevo esa maleabilidad "positiva"... La del hostigado (o la hostigada), la de los/as hostigadores/as y la del grupo todo.

Cuidar, sin demasiado (excesivo) control y sobreprotección, pero sin abandono. El equilibrio de la educación es siempre delicado.

Y los monstruos de afuera

Mientras escribo esto del bullying, abro el diario en internet y me aparece esta noticia: "Otro ataque en patota, ahora en Corrientes. La agresión es semejante a la que tuvo como protagonista a Fernando Báez Sosa".

Y pienso que no es un tema tan externo, tan ajeno a la escuela, aunque sea "fuera de la escuela".

Y pienso en una sociedad tan atrapada por los medios y en su capacidad multiplicadora de todo mandato capitalista y patriarcal: La competencia, la dominación, la depredación, la demostración de fuerza. Y las criaturitas humanas naciendo y ha-

ciéndose personas en este mundo, con estos modelos, con estos mandatos, con estas naturalizaciones, con este bombardeo de (des)información acrítico.

Y entonces vuelvo a pensar que la escuela debería animarse a ser quien rescate a esos seres vulnerables y les enseñe, les anime a enfrentar esos grandes “monstruos de afuera”.

¿Cómo? Ejercitando modos diferentes de vincularse, de resolver conflictos, de convivir con lo diferente -ya sea en cuerpo, en ideas, en cultura, en habilidades o gustos-. No dejando que su lugar sea arrasado por la violencia de los medios y las redes, invasivos, insensibles y de apariencia omnipotente: No duermen, no tienen horario, no tienen ningún interés emancipador sino más bien todo lo contrario...

Es trabajo de las familias y las escuelas desmascarar, despertar del adormecimiento al que los medios someten desde su rol devenido en educador/subjetivador. Tal vez sea mucho pedir, pero tenemos que ser los Sócrates de esta caverna del siglo veintiuno.

Apología del no saber (otra vez)

Lo mismo que es nuestra debilidad (ser vulnerable, no saber) es nuestra fortaleza. Por eso se trata de un peligro o riesgo que hay que afrontar para que la oportunidad sea fértil. Ganamos y perdemos en igual medida -al menos potencialmente- porque estamos expuestos a salir golpeados, con esas “marcas” y esos “toques” que decían mis estimulantes puntos de apoyo al comienzo de mi carrera -o mejor dicho, de mi vida profesional-.

Lo que digo, a riesgo de ser redundante -y tal vez siéndolo a conciencia, pragmáticamente-, es que esa

misma disposición a ser marcado y “tocado para siempre” se puede leer al revés, en un sentido positivo: Me llevo aprendizajes significativos -algunos más visibles, explícitos, de contenido, otros implícitos, más invisibles e intangibles, de forma y vivenciales- para siempre.

Ser vulnerable es, también, ser maleable: ¡pura potencia de ser!

Y no saber...

No saber es estar en una condición ideal para adquirir conocimientos, para crear, para ser hacedores de cultura, para elegir lo más libremente que se pueda. No saber y tener despierta nuestra curiosidad (o la famosa “pulsión epistemofílica”), no saber y estar abierto al devenir y el asombro, es tener a mano el vacío potencial que nos permite reformular y reformularnos.

Asombrarnos, conocer, dudar, jugar, crear, ir de las certezas a la incertidumbre y de vuelta a verdades, o a ideas que hagan las veces de verdades. Esa es la búsqueda que la escolaridad debería promover y que, felizmente, a veces lo hace.

La vulnerabilidad -y la fragilidad- como riesgo y como potencia se ponen en evidencia y exprimen lo mejor de sí cuando “el maestro ignorante” -lejos de la tarima o el pedestal- cede el protagonismo -y el poder- a sus estudiantes. “Maestro es el que mantiene al que busca en *su* rumbo, ese rumbo en el que cada uno está solo en su búsqueda y en el que no deja de buscar”, afirma Rancière, “Lo que puede por esencia un emancipado es ser emancipador: dar, no la llave del saber, sino la conciencia de lo que puede una inteligencia cuando se considera igual a cualquier otra y considera cualquier otra como igual a la suya”.

Este *no saber* entendido como potencia es un camino posible para actuar: El maestro o la maestra

que “no sabe” -o que, al menos, logra esquivar el lugar sobrevalorado de “dueño/a de la verdad”, puede transmitir algo -o enseñar algo, o dicho más humildemente aún: propiciar el terreno para algo que no tiene tal vez sentido transmitir de otra manera, por ejemplo con enunciados directos: Puede propiciar el terreno para que sus alumnxs sean libres, para que se independicen de maestros, maestras y libros sagrados.

Esta autonomía da una nueva oleada, me atrevo a sugerir, de confianza básica, tan necesaria para transitar nuestra vida siendo personas reales y por lo tanto vulnerables.

Un cierre que abre: La “teoría de los úteros”.

El nacimiento de la “teoría de los úteros” fue hace ya unos cuantos años, en una clase de Psicología del Desarrollo, como resultado o como creación de los ejercicios y el diálogo con un grupo de alumnos y alumnas. A partir de ese año quedó como tema para reflexionar e hipotetizar cada nueva cursada, con diferentes grupos de alumnos. No la desarrollaré aquí por completo, porque en su momento les prometí que algún día la escribiría en un libro y que por supuesto habría una mención especial para ese grupo tan fértil.

El punto de apoyo es el concepto de útero o matriz psicológica, tal como lo desarrollaron Margaret Mahler, Fred Pine y Anni Bergman. Con éste hacíamos un cóctel.

“¿Y el útero o *matriz psicológica*, que nos permite seguir viviendo en la ilusión de que la unión madre-bebé (o universo-yo) está vigente ocupándose de cubrir toda posible necesidad?”

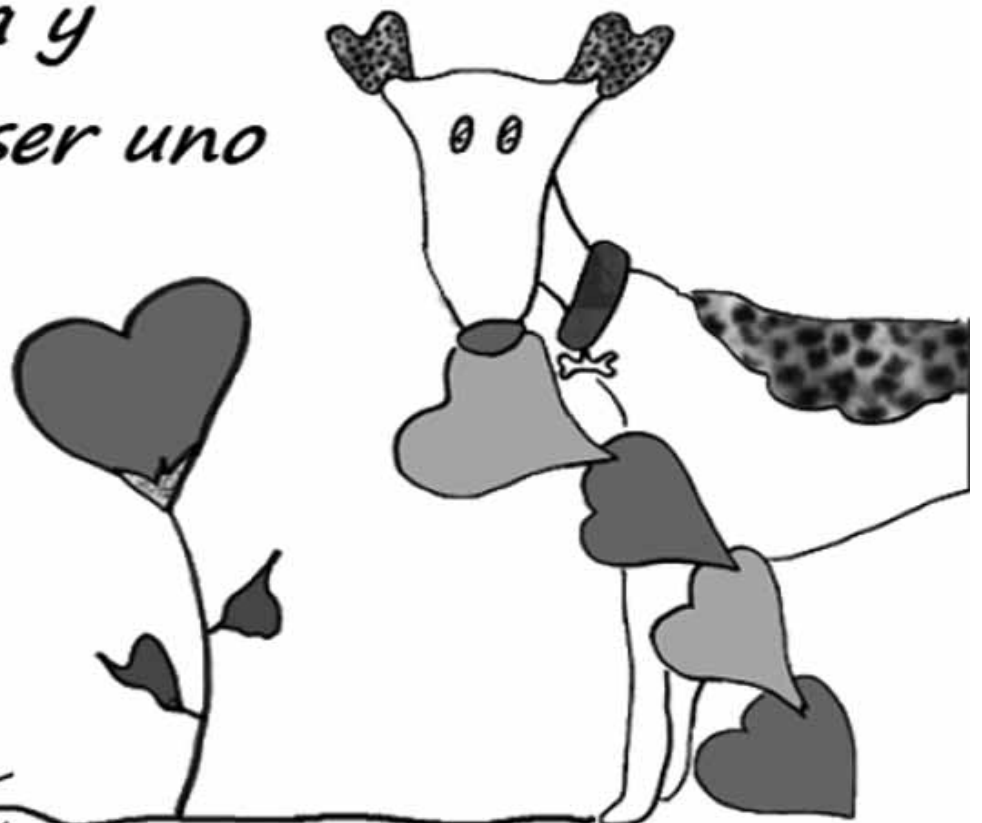
Un galgui siembra el amor en cada lugar a donde va y tu hogar puede ser uno de ellos.



Guardianes
de galgos



LALY



Sumario | 526

Marzo 2023

Ilustración de tapa:
Rodolfo López Martino
Distribución en Interior: D.I.S.A
Imprenta: Mundo Gráfico S.R.L.

Los artículos firmados son de exclusiva responsabilidad de sus autores, y no reflejan necesariamente la opinión de la dirección.

2 Otra mirada sobre la vulnerabilidad. ¿Qué puede una escuela?
Mariana Wassner

5 Una revisión del concepto de vulnerabilidad.
Nilda Rozenfeld

10 De la vulnerabilidad del contexto a la vulnerabilidad de la inclusión escolar.
Marcelo R. Ceberio, Cecilia Roma

13 Vulnerabilidad y escolaridad.
Ana Kurtzbart

16 Cuando la escuela no es escuela.
Ana Matilde Nunciato

19 El conocimiento está en los hechos.
Isabel Mansione, Diana Zac

23 La escuela y nuestra vulnerabilidad: ¿Qué hacer?
Javier Fernández Mouján

Próximo número: Abril 2023
Adolescencias complejas

Esa ilusión, en la que convergen todos los que cuidan a ese recién nacido, está emparentada con conceptos diversos –pero cercanos entre sí– como simbiosis “normal”, apego, “continuidad existencial”... Que preservan al cachorro humano de todos los estímulos que no puede procesar o tolerar, ni anticipar, ni pensar, en un estado lo más parecido posible a lo que era la vida intrauterina.

Si seguimos entrelazando conceptos y autores, esto daría lugar, posibilitaría y crearía lo que Erik Erickson llamó *confianza básica*.

Sin esta confianza, lo frustrante de los límites sería demasiado intolerable, de la misma forma en que lo es el “apego saludable”, que forma lo que Bowlby denomina “una base segura”. (Fernández Mouján, J., 2014)

Hablábamos también allí sobre los límites y su función, sobre la paradoja liberadora de que al poner límites, ayudamos –desde el nacimiento mismo– a desarrollar no sólo la confianza básica o el apego seguro, sino también la capacidad creadora.

¿Qué es lo que un útero hace?

Limita un afuera y un adentro, a la vez que funciona ese afuera y ese adentro; ilusiona, crea un espacio de seguridad en el que todas nuestras necesidades están satisfechas y en el que se amortiguan los dolores e incomodidades.

El útero o matriz biológica hizo ese trabajo. El útero psicológico lo recrea, haciendo que la salida a la “vida aérea” (C. Dolto, 2005) sea mucho más amable, mucho menos traumática, posibilitando el paso a paso que requiere el nacimiento psicológico.

¿Y a qué viene toda esta mención a lo perinatal en este epílogo, en donde veníamos hablando de “vulnerabilidad y escuela”?

Nuestra hipótesis era de que en cada crisis evolutiva –o si se quiere, en cada momento de gran cambio o pasaje de una a otra etapa en nuestras vidas– surgía la necesidad de diferentes “úteros” que amortiguaban y hacían más amables y fértiles esos procesos. Una hipótesis uterina de todas las etapas de la vida, de la mano con la idea de que **somos vulnerables**, no solamente lo fuimos al nacer en estado de *dependencia absoluta* e indefensión.

La que nos ocupa mayormente aquí podríamos llamarla –muy globalmente y sin profundizar en niveles escolares (inicial, primario y secundario)–: La escolaridad, en especial entendida como la salida del niño o de la niña de su universo familiar o endogámico hacia el mundo social, a incorporar y me atrevo a decir hacer cultura.

De modo que estamos planteando, ya desde hace una veintena de años, la importancia de que la escuela –¿sola o con las familias? ¿también con el Estado?– funcionen o proporcionen algún tipo de “útero” a quienes comienzan a transitarla:

Tal vez podría llamarse *útero escolar*, o *útero institucional*, o *útero educativo*... Y debería garantizar que les escolares se sientan protegidos/as, confiados/as, satisfechos y satisfechas en lo fundamental, como para animarse a ir por más, a ir por todo aquello que la escuela ofrece: conocimientos teóricos y prácticos, socialización, juegos, etcétera.

“Cuando decimos que amar educa, lo que deci-

mos es que el amar como espacio que acogemos al otro, que lo dejamos aparecer, en el que escuchamos lo que dice sin negarlo desde un prejuicio, supuesto, o teoría, se va a transformar en la educación que nosotros queremos. Como una persona que reflexiona, pregunta, que es autónoma, que decide por sí misma.” (Humberto Maturana, 2018)

Amar educa. Esa parece ser la premisa fundante. Desde allí el “útero” se va a autogestar, se va a crear casi espontáneamente... Potenciando las posibilidades de ser libre y de sentirse uno mismo o una misma –o tal vez una misma–.

Entonces sí, podremos afirmar, como dice aquel proverbio sufi tan en consonancia con lo que toda pedagogía emancipadora piensa y siente: “El mejor maestro está sentado en tu silla.”

Referencias bibliográficas

- Dostoievsky, F.: *Los hermanos Karamazov*. Alianza Editorial, Madrid, 2011.
- Freire, P.: *La educación como práctica de la libertad*, Siglo Veintiuno Editores, México, 1971.
- Dufourmantelle, A.: *Elogio del riesgo*. Paraíso Editores, México, 2021.
- Fernández Mouján, J.: *Sobre los límites en los bebés*, en Actualidad Psicológica, Año XXXIX, N° 428, Tema «Límites y castigo», Buenos Aires, abril de 2014.
- Freire, P. y Faundez, A.: *Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en respuestas a preguntas inexistentes*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, 1985.
- Mahler, Margaret; Pine, Fred; Bergman, Anni: *El nacimiento psicológico del infante humano. Simbiosis e individuación*. Ediciones Marymar, Buenos Aires, 1984.
- Maturana, H.: en <http://culto.latercera.com/2017/03/23/maturana-la-humanidad-los-ninos-los-mayores/> (2 de junio de 2018)
- Montessori, M.: *El método de la pedagogía científica. Aplicado a la educación de la infancia*. Biblioteca Nueva, Madrid, 2003.
- Rancière, J.: *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre emancipación intelectual*, Editorial Laertes, Barcelona, 2003.
- Tonucci, F.: *Con ojos de niño*, Editorial Losada, Buenos Aires, 2005.
- Zysman, M.: *Bullying. Cómo prevenir e intervenir en situaciones de hostigamiento escolar*,