

TÍTULO: LA ESCUELA EN TIEMPOS DE PANDEMIA (UN PARÉNTESIS PARA REPENSAR LA SUBJETIVIDAD EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS).

TITLE: THE SCHOOL IN TIMES OF PANDEMIC (A PARENTHESIS TO THINK ABOUT SUBJECTIVITY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS)

Área temática: Investigación y desarrollo de dispositivos sobre la situación de pandemia.

Autora: Rego, María Victoria – Cátedra de Psicopedagogía Clínica, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

E mail: mvrego1979@gmail.com

Resumen

La suspensión de clases resultante del período de pandemia en nuestro país ha desplegado en los niños, niñas y adolescentes una gama compleja y heterogénea de modalidades de elaboración, de resolución de incomodidades y novedades frente a esta situación, que precisan ser comprendidos en su singularidad ya que, mientras que para algunos sujetos favorece la creación de recursos novedosos, para otros, estas nuevas condiciones han reforzado aspectos restrictivos en sus aprendizajes.

¿Qué elementos centrales del encuadre escolar han cambiado y cuáles se mantienen vigentes en los nuevos dispositivos de escolarización? ¿cómo se conjugan en este escenario los aspectos históricos y actuales de las modalidades de simbolización de cada sujeto? ¿cómo reconocer estas formas de cada sujeto a partir de las características de su producción simbólica o del modo en que se relaciona con los otros? Y también, ¿cómo propiciar complejizaciones y aprendizajes para todos desde estos modos de simbolización diferentes? ¿cómo sostener la tensión entre lo singular y lo común en el encuadre del aula virtual?

Desde una perspectiva dinámica y subjetiva fundamentada en aportes del Psicoanálisis Contemporáneo, la Psicopedagogía Clínica intenta una aproximación a estos interrogantes a partir de aportes conceptuales novedosos que resignifican las oportunidades inclusivas de las instituciones educativas en la actualidad.

Palabras clave subjetividad – escuela – pandemia - aprendizaje

Abstract

The suspension of classes due to the pandemic period has displayed in children and adolescents a complex and heterogeneous range of ways to solve discomforts and novelties, which need to be understood in their singularity since, while for some subjects this occasion favors the

creation of novel resources, for others, these new conditions of the school setting have reinforced certain restrictive aspects in their learning.

What central elements of the school framework have changed and which are still in force? How do the historical and current aspects of the symbolization modalities of each subject come together in this scenario? How to recognize these forms of each child or adolescent from the characteristics of their symbolic production or the way in which they relate to others in these new school spaces? And also, how to promote complexities and learning for all from these different symbolization modes? How to keep the tension between the singular and the common shared in the framework of the virtual classroom?

From a dynamic and subjective perspective based on contributions from Contemporary Psychoanalysis, Clinical Psychopedagogy attempts an approach to some of these questions from new conceptual contributions that redefine the inclusive opportunities of educational institutions.

Key words subjectivity – school – pandemic – learning processes

Poner paréntesis

Corría la segunda mitad de marzo cuando, a los pocos días de iniciado el ciclo lectivo 2020, lo que parecía al principio una lejana amenaza oriental, terminó por instalarse en el país y la región con la contundencia de un terremoto del que pocos escuchan antes sus vibraciones. Así, de un modo abrupto y excepcional, se instaló por tiempo indefinido la mayor pausa impuesta a nuestras vidas, a nuestras existencias tan acostumbradas a los tiempos acelerados, productivos y eficaces exigidos allí *afuera*.¹

Esta pausa, que ha recibido nominaciones tan diversas como *cuarentena* (aludiendo a criterios médicos y epidemiológicos), *distanciamiento* (realizando las nuevas condiciones de encuentro que precisamos para protegernos) o hasta *confinamiento* (un término demasiado próximo al régimen penitenciario y punitivo) reviste sin dudas las características de un verdadero *acontecimiento*: aquella situación que Badiou (1999) describe como la ruptura de un ordenamiento previo, la interrupción inédita de una serie de organizadores lógicos como la temporalidad o la espacialidad, y hasta los modos de relacionarnos con los otros o el sentido de lo que hacemos y producimos cotidianamente.

Frente a este quiebre, la escuela –apuntalamiento central en la organización de tiempos y espacios en los niños, en los adolescentes y en sus familias- debió implementar rápidamente una serie de tácticas y estrategias para *dar continuidad* a los procesos de

enseñanza-aprendizaje, en un contexto en extremo *discontinuo* e incierto. Durante este terremoto impensado tambalearon los espacios (lo presencial dio paso a lo virtual, antes complemento y ahora plataforma casi absoluta de los intercambios), y tambalearon los tiempos (la duración de las clases y de las consignas tuvieron que abreviarse, y los procesos privilegiaron la singularidad del tiempo diferido, donde cada uno resuelve actividades a su ritmo, algo no tan habitual anteriormente).

Sin previo aviso la escuela se vio entonces obligada a reinventarse, a diseñar creativamente nuevas tareas y secuencias didácticas, sin dejar de recurrir a los contenidos para intentar desde ellos propiciar convocatorias lo suficientemente atractivas para que algo del afuera, del mundo común y compartido, pudiera seguir garantizando su presencia en el escenario más íntimo, cotidiano y familiar de niños, niñas y adolescentes resguardados en sus hogares.

Las prácticas educativas, sin embargo, parecieran ingresar en zona de riesgo cada vez que, como lo plantea Flavia Tsipkis (2020), la *continuidad pedagógica* se contamina de la *pedagogía de la continuidad* que con tanta facilidad desdibuja la dimensión nueva y extraordinaria que la atraviesa y arrasa con esto la oportunidad de reflexionar acerca de los sujetos que la habitan y las nuevas condiciones requeridas para producir situaciones de pensamiento, discusión, aprendizaje. Y es que, en medio de estos intentos, la escuela ha encontrado también ciertas dificultades y resistencias, quedando a veces algo enredada en sus modos previos, insistentes y acostumbrados.

En este sentido, el nuevo escenario producto de la pandemia y sus consecuencias, no hizo más que visibilizar viejos síntomas y malestares, algunos de los cuales se manifiestan a través del *padecimiento subjetivo de los alumnos*. Para algunos, no resulta sencillo incorporarse a las aulas virtuales, y estas dificultades van tanto desde las condiciones materiales de quien no cuenta con dispositivos o estos no pueden compartirse a toda hora entre varios miembros de una familia, *como desde las condiciones psíquicas y subjetivas de algunos niños y adolescentes* que, con modalidades más inhibitorias, por ejemplo, no pueden sostener su presencia en la pantalla mucho tiempo o quienes, más extrovertidos, no toleran pacientemente turnos para expresarse y se frustran cuando no les toca participar. Por otra parte, muchas veces las clases virtuales requieren de una anticipación previa (como contar con determinados materiales en la mesa para trabajar, tener el libro abierto en determinada página) con la que no todos los sujetos cuentan a la hora de

comenzar el intercambio con sus docentes y compañeros. Ni qué hablar de los padres, muchas veces no disponibles por estar atendiendo sus propias obligaciones o bien por dificultades simbólicas o afectivas para acompañar a sus hijos en estas situaciones.

Como acontecimiento, la pandemia y sus devenires han abierto en los niños y adolescentes un abanico tan amplio y diverso de *modalidades de elaboración, de resolución de incomodidades y novedades frente a esta situación de conflicto* (Green, 2009) que *precisan ser comprendidos en su singularidad* ya que, mientras que para algunos sujetos ha sido una oportunidad para la puesta en marcha de recursos nuevos y enriquecedores (manejar los propios tiempos, incluir herramientas tecnológicas en sus producciones, entre otros), para otros estas modificaciones han implicado el reforzamiento de ciertas restricciones en sus procesos de aprendizaje.

A partir de los aportes del Psicoanálisis Contemporáneo (representado por la obra de autores como Piera Aulagnier, André Green, Donald Winnicott, Cornelius Castoriadis, entre otros) la Psicopedagogía Clínica pone en el centro al sufrimiento psíquico producido por las restricciones y las potencialidades en la producción simbólica de cada niño, que favorecen y/o fracturan su aprendizaje escolar (Schlemenson, 2009). Esta perspectiva conceptual, desde un recorte específicamente subjetivo, permite plantear que la complejización de las tareas escolares y el deseo de acceso al conocimiento, son la resultante *del realce singular de las diferentes maneras en que el afecto circula alrededor de los objetos con los cuales el sujeto opera*. En cada niño o adolescente, estos modos no son azarosos sino que responden a antecedentes de distintos momentos históricos libidinales que pudieron haber marcado subjetivamente los modos actuales del deseo selectivo y las modalidades predominantes de investimento o desinvestmento singularizante de los objetos con los cuales cada sujeto se relaciona (Maneffa, Rego y Schlemenson, 2020).

La situación de pandemia y su consecuente período de cuarentena resaltan la conflictiva adentro-afuera, la de las fronteras entre los espacios íntimo y público, y por otra parte, la del encuentro con diferentes situaciones de carencia. *En cada caso, se trata de conflictivas que cada sujeto sorteará en relación a la calidad de sus recursos simbólicos, de sus formas predominantes de circulación del afecto y de sus modos habituales de resolución de situaciones problemáticas o displacenteras*.

Ahora bien, ¿cuáles son los elementos centrales del encuadre escolar que han cambiado y cuáles se mantienen vigentes en los nuevos dispositivos de escolarización?

¿cómo se conjugan en este escenario los aspectos históricos y actuales de las modalidades de simbolización de cada sujeto? ¿cómo reconocer estas formas de cada niño o adolescente a partir de las características de su producción simbólica o del modo en que se relaciona con los otros en estos nuevos espacios escolares? Y también, ¿cómo propiciar complejizaciones y aprendizajes para todos desde estos modos de simbolización diferentes? ¿cómo sostener la tensión entre lo singular y lo común compartido en el encuadre del aula virtual?

Podríamos plantear que estos tiempos de escuela remota resultan un momento invaluable para *poner paréntesis y repensar las características de una verdadera escuela inclusiva*: aquella que concentra un tiempo y espacio privilegiados para que un sujeto encuentre la oportunidad inédita de revisar, ampliar y transformar sus modalidades históricas de intercambio con el mundo circundante, a partir del encuentro con los otros y en un encuadre de resguardo y complejización de sus procesos de simbolización. Poner en realce al sujeto al interior de las prácticas educativas supone la comprensión de estas modalidades singulares al interior de lo común compartido. En esta línea, creemos que una *escuela inclusiva* es aquella que se funda en una *dimensión subjetiva de la enseñanza*, en la que los docentes instauran un tipo de transferencia mediatizada por la cultura y actúan en el reconocimiento de las modalidades características de circulación del afecto de cada uno de sus alumnos para dinamizar (es decir, incluir plasticidad) en el intercambio con los otros (Maneffa, Rego y Schlemenson, 2020).

La ilusión de homogeneidad (y la geometría de lo virtual)

A las tres en punto se enciende el encuentro en pantalla con los compañeros de la sala Turquesa. Ana Laura, acompañada por su mamá, es una más de los cuadraditos simétricos y ordenados que devuelve el monitor de la computadora. Una más hasta que de repente rompe en llanto y su mamá se desconecta. El cuadradito se pone oscuro. Más tarde su mamá explicará a la maestra que Ana Laura creyó que todos sus compañeritos estaban en un cumpleaños, en una fiesta a la que ella no había sido invitada.

Basta mirar por unos instantes los cuadraditos del Zoomⁱⁱ para romper la ficción igualitaria tantas veces pensada y tantas veces reiterada en la escena escolar (Brenner, G. 2020). Un niño no permanece quieto ni por un segundo y da manotazos saludando todo el tiempo a la espera de ser visto, mientras que otro desaparece tras el hombro de su mamá y un tercero dibuja concentrado en su hoja sin prestar demasiada atención a la cámara que lo muestra-mostrando al resto de su salita.

¿En qué se sostienen estos diversos posicionamientos? ¿De qué manera se configuran estas distintas modalidades? ¿Y qué hacer con cada una de ellas en la escena de lo común? ¿Cómo intervenir en la timidez, en la angustia, en la exaltación de cada quién (en el despliegue de lo grupal)? ¿cómo generar producciones, cómo desplegar aprendizajes *singulares estando juntos*?

La escuela –que por ahora intenta prolongarse a través del Zoom- es el lugar privilegiado para la puesta en escena de estas formas propias, que singularizan a cada niño o adolescente. Es en el espacio compartido, en el pequeño grupo, a partir de la presencia del docente y de los semejantes, que estos modos encuentran visibilidad. Sus indicios aparecen *en el producto* (en las características de los dibujos, las narraciones, los escritos), y *en las formas de relacionarse con los otros*. En cada una de estas modalidades se actualizan aspectos histórico-subjetivos que a su vez no dejan de impregnarse de lo nuevo, de lo diferente que ofrece el espacio escolar.

Al nacer, el cachorro humano guarda características de extrema indefensión (Bleichmar, 2000) que hacen que sea imprescindible el sostén de otro para sobrevivir y desplegar oportunidades de apertura y sofisticación al psiquismo. Es en el marco de estas primeras relaciones de origen en donde, junto a los primeros cuidados autoconservativos se generan improntas erógenas, deseantes, que motorizan la vida psíquica hacia el descubrimiento del mundo. Desde entonces, nuestro psiquismo avanza en una dirección progrediente comandada por *diferentes situaciones conflictivas que son propias de los distintos momentos constitutivos que vamos atravesando*, en la compañía de relaciones de sostén significativas cuyos modos propios de resolución de las distintas situaciones van a ir moldeando formas particulares de intercambio con la realidad circundante.

Para comprender este proceso, Piera Aulagnier (1977) plantea que el psiquismo avanza a través de distintos momentos lógicos, sucesivos y progresivos que posteriormente coexisten en una combinatoria dinámica y necesaria para el psiquismo. *Y el pasaje de cada uno de estos momentos hacia otro de mayor complejidad, se produce por el atravesamiento de nuevas situaciones conflictivas que movilizan la creación de recursos simbólicos anteriormente inexistentes*. Así, en el *proceso originario* se ponen en juego distintos modos de encontrar cauce y vías de simbolización a la descarga del afecto, ya que es un momento de gran desorganización psíquica y cualquier tensión se expresa a través del cuerpo, de una manera masiva, por ausencia de recursos más logrados que, en

el mejor de los casos, el adulto a cargo irá donando a través de pausas, postergaciones, formas creativas de calmar el desborde. En el *proceso primario*, la conflictiva adentro-afuera y yo-no yo instala la dramática de las separaciones, las discriminaciones, y su consecuente necesidad de tramitar estas cuestiones a partir de la fantasía y la creación de las primeras representaciones cosa que posibilitan los primeros distanciamientos con el objeto, lo que dependerá de la calidad de recursos transicionales (Winnicott, 1971) ofertados por los adultos en situación de crianza. Por último, *el proceso secundario* dará cuenta de la necesidad de transmisibilidad del mundo interno a representaciones palabra que habilitan la expresión de lo compartido según legalidades y ordenamientos impuestos por la realidad externa y las significaciones consensuadas, mediatizadas desde un principio por las relaciones primarias.

Aprender (es decir, incorporar novedades en intercambio con los otros y con los objetos del mundo) requiere de un movimiento de búsqueda, curiosidad y deseo por el conocimiento, que a su vez se acompañe de la articulación de esos diferentes procesos de simbolización cuyas características específicas aportan elementos imprescindibles en su diversidad y heterogeneidad para la actividad representativa (Aulagnier, 1977; Green, 1996). De esta manera, el aprendizaje necesita tanto del ordenamiento lógico deductivo que posibilita lo secundario, como de la imaginación creadora propia de lo primario que impregna las producciones de cada quien de un sello singular producto de la fantasía.

De este modo, la riqueza o precariedad de los recursos simbólicos de un sujeto guardará estrecha relación con la calidad de esas improntas históricas, afectivas y simbólicas que acompañaron aquellos primeros encuentros significativos. Sin embargo, esta herencia se pone a jugar en la escena escolar al conjugarse con la actualidad de nuevos encuentros y situaciones que conmueven esos modos y ofertan novedades y transformaciones.

En este sentido, podemos considerar que toda situación de *aprendizaje* supone a su vez una *dimensión conflictiva*, en tanto enfrenta a un sujeto con alguna parcela de la realidad hasta entonces desconocida y ante la cual debe disponer de los recursos simbólicos existentes, cuya insuficiencia estimula búsquedas novedosas y resoluciones creativas que complejizan sus procesos de simbolización (Rego, 2015). No obstante, mientras que en estas oportunidades algunos sujetos ensayan alternativas con plasticidad e invención, otros quedan detenidos en modalidades más restrictivas que los llevan a reiterar fallidamente formas resolutivas precarias como ciertos desbordes afectivos, impulsividad, o bien dan

lugar al desgano o la retracción, sin poder resolver satisfactoriamente esas situaciones, las cuales se acompañan entonces de un intenso padecimiento subjetivo.

Julio es un adolescente de 15 años con ciertos aspectos omnipotentes a partir de los que pone en cuestión casi permanentemente a los referentes adultos y a ciertos ordenamientos del mundo social instituido. Durante las primeras semanas de la cuarentena relata con cierto enojo en su espacio terapéutico las semejanzas entre lo que él llama despectivamente “la escuela tablet” y la “escuela anterior”: *“el profesor se conecta tarde y nos silencia a todos para empezar a hablar él y entonces habla, habla, habla con todos nosotros callados, así 40 minutos y cuando termina le pide a uno que haga una lista con los nombres de los que estuvieron para dar el presente...que es lo único que importa”*.

Tamara tiene 17 años y asiste a una escuela secundaria universitaria de alto nivel académico. Habitualmente se siente muy exigida pero construye sentidos de cierta sobreadaptación frente a esas mismas exigencias que tanto la hacen padecer, ya que convive con ideales de cierto perfeccionismo que se le vuelven muy rígidos, sin poder reconocerlos en su malestar. En sesión sostiene: *“no cambia nada y al que se queja no lo entiendo, la escuela sigue, ¿qué te pasa, chabón? ¿Querés estar de vacaciones? Nooo, hay que seguir estudiando. Para mí está perfecto que nos llenen de tarea en la cuarentena y esas cosas porque si no, ¿qué vamos a hacer? Es nuestra obligación”*.

La Psicopedagogía Clínica realiza el compromiso subjetivo de cada niño, niña o adolescente en una situación de aprendizaje, destacando las formas restrictivas históricas que se actualizan en la producción simbólica y en la calidad de recursos que se ponen en juego frente a la tensión, el sufrimiento, como partes de la conflictiva psíquica (Green, 2009). Julio y Tamara suelen tapar la cámara durante sus clases virtuales, ambos comparten la opinión de que en la escuela nada ha cambiado pero en sus relatos aparecen posicionamientos subjetivos distintivos, modalidades de interpretación y construcción de sentidos de mayor posibilidad de cuestionamiento en uno, de mayor sobreadaptación en la otra, y sin duda ambos con aspectos de cierto padecimiento y malestar debido a su rigidez. A pesar de contar con recursos imaginativos de gran riqueza, Julio rara vez puede plasmar sus ocurrencias e ideas en sus producciones simbólicas porque sus aspectos destructivos invaden estas posibilidades con un exceso de crítica y escepticismo. Por su parte, Tamara trastabilla en aquellas materias que requieren de ella la expresión subjetiva y recurrir a su mundo interno para dar a conocer fantasías o temores propios.

¿Es posible para un docente tener en cuenta estas características propias de cada alumno en el encuadre grupal? ¿qué oportunidades de transformación se despliegan a partir de ese reconocimiento?

En una escuela inclusiva (presencial o virtual), las intervenciones pedagógicas se sostienen en la reflexión del docente sobre las características psíquicas e intersubjetivas (Green, 2000) de cada sujeto, que van configurando modalidades de producción simbólica singulares asumiendo el carácter histórico y no intencional que distingue lo que cada sujeto produce en interacción con otros en el encuadre escolar (Maneffa, Rego, Schlemenson 2020). Estas reflexiones suponen el conocimiento acerca de los requisitos psíquicos y subjetivos involucrados en el aprendizaje y es en este sentido que la Psicopedagogía Clínica busca aportar a la discusión compleja e interdisciplinaria acerca de la inclusión educativa su recorte dinámico y singular, a partir de un modelo de constitución del psiquismo cuyo origen se encuentra en las relaciones parentales de inicio pero cuyo destino busca la ampliación y complejización de ese legado a partir de la inclusión de un sujeto en el espacio social.

Lo que cambia, lo que permanece (el docente es anfitrión)

La abrupta suspensión de clases dispuesta este año dio por tierra con muchas condiciones que hubiéramos creído indispensables para llevar a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cambiaron horarios, duraciones, frecuencias, y desde ya lugares, territorios, escenarios, así como los recursos materiales disponibles. Estas condiciones necesitan aun en la actualidad de ciertos ajustes, marchas y contramarchas, que están al servicio de resguardar la función más importante de la escuela inclusiva: *la de asegurar un espacio de producción compartida que se organiza a partir del encuentro (y del desencuentro) entre semejantes*. Esa función requiere de la presencia y la estabilidad del *docente* como garante de un espacio común, compartido, exogámico. Es a través de la figura del docente que la escuela cobra materialidad, gestos, existencia.

Quizás no sea casual que en estos nuevos territorios de lo virtual, el docente sea justamente quien ocupe el lugar de *anfitrión*ⁱⁱⁱ ya que es quien invita a la reunión y quien recibe a todos y a cada uno desde sus singularidades y diferencias. A partir de ese encuentro de alteridades que se sostiene en el pequeño grupo (Kaes, 1995), el docente presenta un objeto (un contenido que se entrama a una actividad, una consigna) para hacer juntos algo con él: desplegando la imaginación (proceso primario), encontrando formas de transmisibilidad compartida (proceso secundario) y dando lugar con eso a una producción simbólica singular (proceso terciario, Green 1996).

En la fotografía, el *zoom* es un objetivo de distancia focal variable que permite tomar imágenes a diferente distancia, sin desplazarse. El *zoom* permite esa interesante y necesaria movilidad entre el primer plano y la visión panorámica de conjunto, desde la estabilidad de quien dispara el objetivo, que nunca se mueve de su lugar.

Por qué no pensar entonces que las características inclusivas de la escuela dependen también de un docente que, *siendo anfitrión, haga zoom*: un docente que, a la vez que convoca al investimento del mundo externo en todo tipo de confinamientos (los sociales, los histórico libidinales) tenga la plasticidad y creatividad suficientes para tomar una foto grupal (realzando puntos de vista, promoviendo digresiones y no sólo consensos), sin dejar de enfocar singularidades (estableciendo hipótesis acerca de posibles conflictos enquistados que dificultan el aprendizaje).

Metáforas y metonimias del *zoom*. El *zoom* no es la escuela pero habilita que ciertos referentes metonímicos encuentren su lugar él. Y nos brinda también potentes metáforas para la reflexión en estos días de pausa y espera. De pensar, entre paréntesis.

Bibliografía

- AULAGNIER, P. (1977). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. Bs. As., Amorrortu Ed.
- BADIOU, A. (1999). *El ser y el acontecimiento*. Bs.as., Ed. Manantial.
- BLEICHMAR, S. (2000). *Clínica psicoanalítica y neogénesis*. Bs.As., Amorrortu Ed.
- BRENNER, G. y TSIPKIS, F. (2020). *La escolaridad en tiempos de aislamiento y virtualidad. Repercusiones familiares*. Videoconferencia organizada por la Sociedad Argentina de Pediatría (SAP), Buenos Aires, mayo de 2020. Disponible en Youtube:
https://www.youtube.com/watch?v=3txCoSlgaZE&feature=youtu.be&fbclid=IwAR1yUOjgswiBW_4w1dXzAoYEsjkCACrHr6DgkLz1bjLSi0BjZesP58EaPfc
- GREEN A. (1996). *La metapsicología revisitada*. Bs. As., Eudeba.
- GREEN, A. (1999). "Sobre la discriminación e indiscriminación afecto – representación", en *Revista de Psicoanálisis* (pp.11-71). Tomo LVI, nº1. Buenos Aires.
- KAES, R. (1995). *El grupo y el sujeto del grupo. Elementos para una teoría psicoanalítica del grupo*. Bs. As. Amorrortu Ed.
- MANEFA, M., PATIÑO, y. y REGO, V. (2015) "Puentes entre la escuela y la clínica en los problemas de aprendizaje en la pubertad". VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Memorias. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- MANEFA, M., REGO, MV y SCHLEMENSON, S. (2020). "Aportes de la Psicopedagogía Clínica a la educación inclusiva". En *Memorias del I Congreso Internacional sobre Inclusión Escolar. un campo en construcción*. Universidad de Tres de Febrero (UNTREF), noviembre de 2019 (en prensa).
- REGO, V. (2015) *Transformaciones en niños con problemas de aprendizaje*. Buenos Aires. Editorial Entre Ideas.
- SCHLEMENSON, S. (2014) *Modalidades de aprendizaje. El afecto en la clínica psicopedagógica y el espacio escolar*. Buenos Aires: Mandioca Ediciones.
- SCHLEMENSON, S. (2009) *La clínica en el tratamiento psicopedagógico*. Paidós, Bs. As.
- SKLIAR, C. (2013). "Hospitalidad alteridad", en *Cuadernos de Políticas Culturales*, Programa de Políticas Culturales Patricio Lóizaga de la Universidad Tres de Febrero, Buenos Aires, Eduntref.
- WINNICOTT, D. (1971). *Realidad y juego*. España, Ed. Gedisa.

ⁱ El 20 de marzo de 2020 el Poder Ejecutivo Nacional en consonancia con las medidas dispuestas por el Ministerio de Salud de la Nación dispuso el comienzo de un período de “aislamiento social preventivo y obligatorio”(ASPO) para poder desplegar estrategias de prevención y asistencia ante las altas tasas de contagio del coronavirus (COVID-19). Esto conllevó al cese o suspensión de actividades comerciales, productivas, sociales, recreativas por tiempo indefinido. Al momento de redacción de este artículo, la cuarentena llevaba ya casi 3 meses y acababa de extenderse hasta el 28 de junio. Sólo algunas regiones del país sin circulación comunitaria de la enfermedad empezaban a entrar en fases de menor control y cuidado, permitiendo la apertura de comercios, industrias y algunas actividades productivas. Las clases continuaban suspendidas en todo el país a excepción de la provincia de Jujuy.

ⁱⁱ Una de las plataformas virtuales que junto con Jitsi, Google Meetings o WebMex, entre otras, posibilitaron los encuentros entre docentes y alumnos en todos los niveles educativos.

ⁱⁱⁱ Modo en que se denomina habitualmente a quien convoca a un encuentro virtual (disponiendo de los horarios y los participantes) y es también quien define algunas cosas del encuadre (por ejemplo, puede decidir a quien “silenciar”, puede mostrar videos o imágenes, etc.).