

Sobre los sentidos de acompañar trayectorias escolares

Vanesa Casal

Saberes sensibles

Las cosas en las escuelas nunca son iguales, especialmente y sobre todo si se pasa buen tiempo allí. Me atrevo a mirar la escuela por sus lugares más duros escudriñando así sus aspectos más frágiles. Creo que esa mirada habilita a la construcción de lo que -desde hace un tiempo- vengo llamando “saberes sensibles”.

Un saber sensible sería aquel que, -estando disponible ante una urgencia- se construye conjuntamente, recuperando los saberes históricamente contruidos en torno a esa situación. Un saber sujeto a agentes, pero no sujetado a ellos, un saber que probablemente impulse y sea impulsado por haceres y pensares colectivos. Sería un saber que se sustrae de lo habitual- necesariamente- pero que no lo ignora- y lo contiene-. Es un saber que nos implica, -no sólo se aplica- a una acción, más bien a una praxis que es ética.

Hace un tiempo, bastante veloz, aunque no tan extenso: las cosas en las escuelas cambiaron. También en el campo social, claro está. La obligatoriedad de nuestra escuela, comenzó a ser pensada como derecho (garantizado por quienes somos parte) y no como sistema de control de las familias o los niños y niñas.

Los niños/as, maestros/as, familias habitamos las escuelas desde nuestras diversas historias, miradas y maneras de ser ciudadanos hoy. No es fácil en contextos de crisis, sufrimiento psíquico y a veces malestar vinculado al sentimiento de “no estamos preparados/as para esto” o de “con estos/as chicos no se puede”, gestionar instituciones hoy. Sin embargo, estamos ahí, ¿por qué?

Las tareas que nos convocan también son diversas, no hacer lo mismo o sentir que hacemos lo que “no nos corresponde” también nos pone frente a una paradoja. ¿Enseñar o asistir? ¿A todos o a algunos? ¿lo pedagógico o lo administrativo? ¿planificar, enseñar o corregir? ¿yo sola o yo con otros? ¿pensar ahora o resolver ya mismo? ¿seguir con la clase o escuchar? ¿mirar o intervenir? ¿en qué momento decir/institucionalizar? ... Preguntas que podrían extenderse mucho más.

La perplejidad es un rasgo de estos tiempos y en ocasiones nos da motivos para estar ahí y preguntarnos, ¿cómo sería si...? Y ahí es en donde empieza cada día la verdadera escuela y la construcción de lo que intenté definir como “saber sensible”

Poner palabras para que *no se las lleve el viento*. Hacer de lo frágil experiencia.

En los últimos tiempos, andar por las escuelas me llena de imágenes, de sensaciones y de preguntas que, si no las digo y escribo, es probable que – como dice el refrán- “*se las lleve el viento...*” En tiempos de multiplicidad de actos, unido a la estructura resistente de las escuelas mediante ciertos rituales, poner palabras ayuda a transformar lo frágil en experiencia. ¿Qué es lo frágil en la escuela hoy? ¿Y qué es lo que era antes?

La infancia de la modernidad fue el componente maleable de la escolarización, aquello que sometido al accionar institucional se convertía en pieza. Entre lo artesanal y lo experimental, la escuela “sarmientina” nos aseguraba el control social y la “destitución del salvajismo” transformado en ciudadanía. Sin embargo y en estos tiempos conviene preguntarse ¿qué sería lo frágil hoy? Algunas escenas de las escuelas hoy nos presentan una infancia que nos resiste, y pareciera entonces que los adultos nos volvimos frágiles, junto a las instituciones que también se encuentran perplejas ante la liquidez como ya lo afirmaban Bauman (2000), y Lewkowicz (2004) entre muchos autores. ¿Cómo enseñar así? ¿Y qué pasa cuando viene un *viento fuerte*?

Ante tanto desconcierto, las instituciones educativas comienzan a valerse de ciertos artificios que aseguran alguna práctica “eficaz”. En los últimos tiempos cobró fuerza cierto tecnicismo que se presenta en la forma de la “secuencia didáctica” circulando entre docentes y especialistas, muchas veces pre elaborada incluso dirigida. También la obsesión de los gobiernos de las jurisdicciones por la presentación de materiales provistos por las áreas de los Ministerios de Educación; ahora aumentada la posibilidad por la ubicuidad que implican los nuevos medios dirigidos a escuelas. A ello se debe sumar el furor por la capacitación diseñada para los educadores en función de los resultados de las evaluaciones - a veces desde dudosos marcos teóricos-. En este sentido, la forma de hacer frente a la incertidumbre y fragilidad desde las políticas públicas parece ser el dotar a los maestros y maestras de recursos técnico- pedagógicos. Esta estrategia... ¿*fortalece o fragiliza*?

Autores como Shön (1982) o Philippe Perrenoud (2010) presentan al docente como profesional reflexivo, aquel que es capaz de ser creador y crítico de su propia práctica. Enfatizan la idea de competencias profesionales, no sólo saberes vinculados a los aspectos técnicos, sino otros relacionados con de la posibilidad de trabajar en equipos, de animar y crear situaciones de aprendizaje, de gestionar la progresión de los aprendizajes, la diversificación; convocar a los estudiantes e implicarse, participar de la gestión de la escuela, multiplicar, generarse su propia formación, y afrontar los dilemas éticos de la profesión (Perrenoud, 2010). En este último punto, la capacitación, el énfasis en la secuencia pre-armada no alcanzan para hacer frente a los dilemas éticos de la profesión, dejan por fuera a los docentes como profesionales reflexivos para decidir

acerca de su capacitación, o para gestionar la diversificación de la enseñanza. En este sentido Schön (1982) arguye que la praxis docente se caracteriza por la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad, la singularidad y el conflicto de valores. Así, y desde esta perspectiva, la posición situada en la “técnica” no resultaría adecuada para la gestión de la problemática del aula escolar. Es así que son los docentes quienes están ahí para que todo ello acontezca. Es en los espacios de encuentro con otros maestros y con los niños que el acto educativo ocurre. Nadie es maestro ni maestra solo, se educa en una comunidad. Nadie es maestro o maestra en acto, este es un proceso que implica una continuidad entre el pensar, planificar, hacer y revisar. No se enseña sin que se espere que el otro aprenda. No se enseña sin que se muestre al otro que *“aquello que tengo para dar(te) es valioso”*, sin reconocer que como “pasador/a de posta”- garante de la transmisión- (Hassoun, 1996) todo educador o educadora tiene un trabajo para hacer que es democratizar el saber y la cultura.

Maestro y maestra que enseña, acompaña, cuida, dispone de la escuela y las herramientas de la formación para que cada niño y niña, al decir de Paulo Freire (1984), rehagan el mundo.

Inevitablemente hablemos de inclusión.

La inclusión, entonces, requiere de “otro” trabajo. Se trata de una filosofía y una práctica que adviene en el aula heterogénea pero que se tensiona con las prácticas homogéneas. Esto entonces significa que no se trata de poner en escena a “otro” trabajador, pero sí de un trabajo distinto al que venimos acostumbrados. No conviene naturalizar, no conviene dejar de nombrar la palabra inclusión. A pesar de que cuanto la escuela prevé la bienvenida a todos y aborda la convivencia, la inclusión deja de ser una preocupación y se repone para revisar estrategias-con-lo-que-hay. Aun así, y junto con ello, como dice Brener (2018): “La inclusión es más que una palabra”.

Inclusión implica al menos dos trabajos: uno es dar la bienvenida a todos (o hacer una escuela para todos) y otro es organizar formatos que nos permitan acompañar ciertas situaciones y/o trayectorias escolares particulares.

Para construir una escuela para todos necesitamos considerar que existen condiciones de las que somos parte importante los educadores: condiciones sociales (contexto), esencialmente institucionales (escuela), profundamente pedagógicas (el aula heterogénea y la enseñanza diversificada) y subjetivas (el vínculo educativo).

Para pensar sobre las *condiciones institucionales y pedagógicas* retomaré los aportes de algunos autores, en relación al concepto de “aulas heterogéneas” (Rebeca Anijovich, 2012)- para definir

la importancia de gestionar una escuela que alberga niños con diversas trayectorias. Desde la perspectiva de este trabajo, entendemos que la heterogeneidad es propia y constitutiva de la construcción de la escolarización, nuestras aulas se conforman desde criterios homogéneos, pero se habitan por infancias heterogéneas. El desafío no es tanto la heterogeneidad, sino la posibilidad de ofrecer diversidad de posibilidades, de recorridos para que todos los niños y niñas puedan aprender. Al respecto tomamos los aportes de un especialista en didáctica uruguayo Limber Santos Casaña (2011) quien nos habla -a partir de la experiencia en la escuela rural- de “aprendizaje contagiado”. Las aulas multigrado que aparecen en la escuela rural a veces miradas peyorativamente por no poder reproducir el criterio urbano de gradualidad, habilitan a esperar ya no lo mismo de todos, sino diversidad de propuestas conforme al grado en el que los niños deberían ser matriculados. En ese contexto la diversidad etaria obliga a acercar contenidos de diversos grados que impactan en el “contagio” de saberes y estrategias. Si el aula rural constituye un dispositivo que se produce a partir de la diversidad en el punto de partida, es posible pensar más en enseñanza diversificada y en la conformación de prácticas flexibles no solo aplicable a los grupos multiedad sino a la escuela toda, diluyendo las paredes de las aulas, pensando la enseñanza como problema institucional. La idea de la enseñanza graduada y simultánea encubre un supuesto que es -según este autor- el de la “didáctica psicologizada” es decir basada en la idea de que los niños aprenden determinado contenido en determinada etapa evolutiva

La propuesta de enseñanza única y uniforme para un grupo se basa en la fantasía derivada de la didáctica psicologizada de que, por tratarse de alumnos de la misma edad, todos aprenden igual y al mismo tiempo. Cuando eso no sucede, se lo considera una anomalía y el niño es evaluado en consecuencia y derivado para el tratamiento de su problema. La experiencia del multigrado ofrece la visión de la necesidad de diversificar las propuestas de enseñanza, no en tanto propuestas de mayor o menor calidad, sino propuestas diferentes y complementarias entre sí. La diversificación de propuestas de enseñanza permite incluir a todos en el proceso, cada uno desde su posibilidad y no desde sus limitaciones. Permite que las asimetrías entre los alumnos y los diferentes saberes y procesos que acontecen simultáneamente, confluyan bajo la forma de circulación de saberes. En esa circulación, los saberes fluyen libremente en el aula en términos de complementariedad o de diferente nivel de profundización. (Santos, 2001:88)

El autor menciona entonces como alternativa poner en el centro las disciplinas escolares para organizar la clase diversificada. Desde allí diseñar entonces recorridos diversos. Así la dimensión

pedagógica necesita de la institucional para pensar la escuela entre todos los actores y para organizar la tarea de enseñanza a partir de la escuela como unidad de análisis para la intervención sobre las trayectorias escolares de los niños y niñas.

La *dimensión subjetiva*, relativa al vínculo pedagógico cobra vital importancia en el contexto institucional ya que éste, está especialmente atravesado, transitando por la autoridad y por la enseñanza. El vínculo educativo es un lazo que ata y a la vez suelta, que hace posible abrir un juego hacia lo que vendrá, un vínculo mediado por la transmisión, aquello que el educador tiene para dar.

“El vínculo educativo puede jugar, si se juega bien, como una plataforma de lanzamiento a lo nuevo, a lo por-venir. Si se juega bien, si abre el tránsito de lo viejo a lo nuevo; si se instala en la paradoja de sujetar para permitir que cada cual se lance a sus propias búsquedas. El vínculo que ata es un instante: el que deja su marca. Momento en el que el sujeto despierta a los posibles de un mundo por-venir. Despierta por cuanto vislumbra la confianza con la que el mundo, le está siendo, finalmente, enseñado” (Núñez, 2003:39)

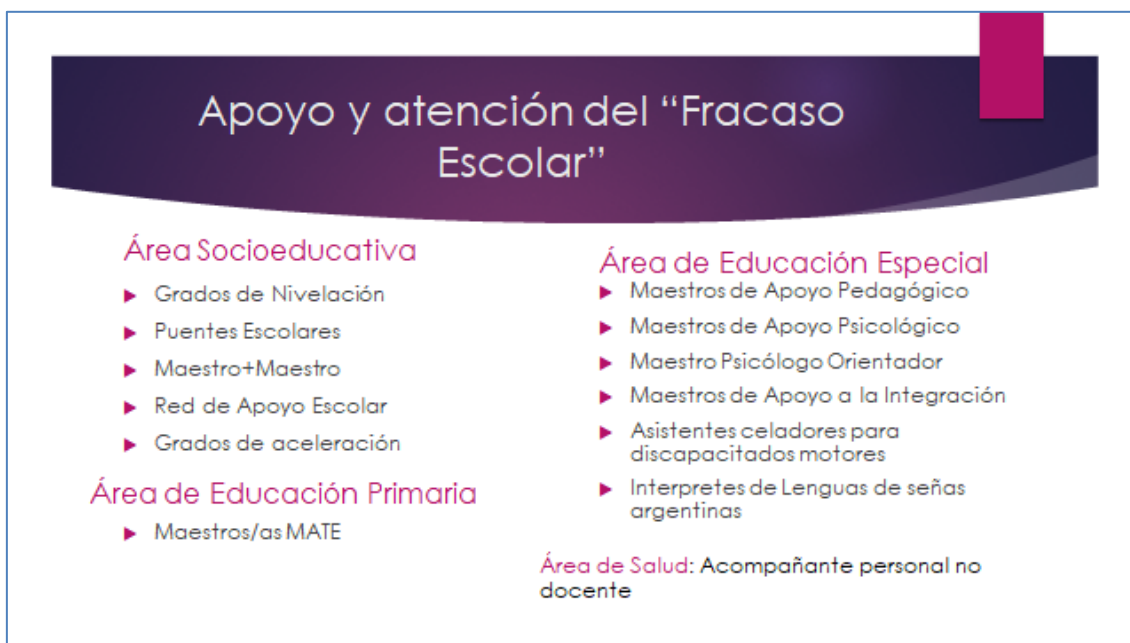
Cada una de las dimensiones está atravesada por otras: la accesibilidad, la disponibilidad, los recursos, las herramientas, las interacciones. Todo ello debe ser considerado como elemento central para pensar la gestión escolar y la gestión de la enseñanza. La escuela se va poblando de diversos significados unidos al enseñar y con ellos se integran nuevos actores.

Nuevos actores ante el “riesgo educativo”

Junto a estos significados a lo largo del tiempo, se han incluido progresivamente en las escuelas diversos actores provenientes de distintos campos con el fin de ir asegurando gradualmente que *“la escuela se vuelva más inclusiva”*. En principio, la ilusión de su presencia nos auguró que así disminuiría la exclusión y aumentaría la capacidad de las instituciones de educación común de atender a ciertos niños y niñas que se nos presentaban como “enigmáticos” portadores de ciertos déficits o portavoces de injusticias sociales. Y así fue. Pero pareciera que la diversidad se expande y nos obliga a abandonar la pretensión clasificadora. Y cuando aprendimos a acompañar algunas situaciones que antes nos resultaban complejas aparecen otras que se nos vuelven inaccesibles, incluso a la propia perplejidad, y volvemos a empezar.

Se suman niños y se suman voces y docentes especializados. Para ejemplificar y tomar un caso, el de la Ciudad de Buenos Aires, territorio en el que vengo trabajando e investigando, encontramos diversos agentes que acompañan las trayectorias de niños y niñas. En otro trabajo que realicé desarrollé específica y puntualmente la función de los programas, proyectos y

dispositivos que se organizan para acompañar las trayectorias de niños y niñas que requieren propuestas de enseñanza diversas.



Cuadro 1: Elaboración propia. Tesis de Maestría "Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario" (Ciudad de Buenos Aires, República Argentina), abril 2017.

Nótese que todos ellos apuntan a los detener los "efectos del riesgo educativo" (Terigi, 2009): la deserción, la sobreedad, los bajos rendimientos escolares devenidos de las prácticas homogéneas, de la simultaneidad, de la gradualidad, de la obligatoriedad.

Algunos atienden los efectos educativos de la **enseñanza simultánea y homogénea**, son los que "hacen apoyo". Se trata de *maestros/as de educación especial provenientes de las escuelas integrales interdisciplinarias* (ex Escuelas de Recuperación, creadas a partir de 1973 y expandidas durante la década de los 70 y 80), que desarrollan tareas de apoyo psicopedagógico a alumnos y alumnas de las escuelas primarias con el fin de facilitar el acceso a los saberes básicos. Cada vez más promueven acciones de tipo preventivas, acompañando en pareja pedagógica a los maestros y maestras de grado con el fin de fortalecer los procesos de inclusión pensados desde la producción de condiciones y no solo desde la compensación de las dificultades. Esta posición permite habilitar una mirada de la diferencia como riqueza y no como déficit.

Hay otros que se ocupan de los **efectos de la desigualdad ante la enseñanza graduada y colectiva** "suman otro maestro", "reinventan métodos" traccionan otras prácticas. Se iniciaron acompañando en Zonas de Acción Prioritaria (ZAP) promoviendo la alfabetización en los

primeros años de la escolarización allí donde se advertía el mayor índice de repitencia y fracaso escolar. Con el tiempo “*Maestro + maestro*” comenzó a acompañar en la promoción de prácticas pedagógicas innovadoras y constructivas en más sectores de la CABA

Otros maestros vienen a reducir los **efectos de la obligatoriedad cuando ciertos colectivos de niños no fueron alcanzados por esta garantía**, es decir no fueron a la escuela obligatoria por un tiempo: “nivelan” eligiendo lo que es más importante aprender. Se trata del *Programa de nivelación*, propuesta destinada a acercar a los niños y niñas que han abandonado el sistema educativo y no han logrado incorporar saberes básicos para su edad.

Existe un programa que mediante sus docentes y asistentes técnicos ayudan a **revisar las trayectorias reales de ciertos niños para acercarlas a las trayectorias teóricas**: “aceleran” enseñando y acercándose a aprendizajes imprescindibles. Esta estrategia permite que los niños promuevan al grupo escolar en el que se encuentran los niños cuya edad cronológica se acerca a la propia. Se trata del *programa de reorganización de trayectorias escolares (conocido como “Aceleración”)*. Lo logran en pequeños grupos multiedad o dentro de su propio grupo clase, el cual variará a lo largo del año, trabajan especialmente con niños y niñas del segundo ciclo en el caso del nivel primario

Están también quienes vienen a acompañar a ciertos niños cuya **educabilidad se cuestiona a partir del área de la salud**, en sus diversas formas, diagnósticos, o discapacidades certificadas. Son los diversos tipos de apoyos de tipo directo, aquellos que apoyan la integración en base a una especificidad o que acompañan de manera personal a un niño o niñas con certificado de discapacidad. Se trata de los/as **maestros de apoyo a la integración** provenientes de las escuelas de educación especial que atienden alumnos con discapacidades o restricciones y que en el contexto de la matriculación de ciertos niños dirigen su intervención de manera directa ayudando a la escuela y sus docentes a diseñar actividades acordes, adaptadas y posibles: a veces ofrecen adecuaciones para acceder a los contenidos ya sea por sus formatos (accesibilidad física) o por su dificultad. Educación Especial cuenta además con otras figuras y formatos que se insertan con la función de acompañamiento de las trayectorias como los Maestros de Apoyo Psicológico (MAP)¹ que se incluye en la escuela común ante las situaciones de niños/as que no logran construir el oficio de alumno/a desafiando la autoridad pedagógica y cuestionando su lugar de semejante/par ante los/as otros/as niños/as.

¹ Resolución 46/2007 SED

Otros acompañantes - provenientes de la obras sociales- se suman en el aula junto a ciertos niños o niñas por iniciativa de sus familias para ayudar a niño o niñas a participar del grupo clase con propuestas similares a sus pares o a diversificadas. Se trata de acompañantes personales no docentes.

En los últimos tiempos, la figura del Maestro MATE² (Maestro acompañante de la trayectorias escolares) se propone para **fortalecer los aprendizajes de ciertos niños o niñas que no alcanzan la adquisición de temas nodales**. Esta figura se propone para realizar un trabajo con ciertos niños a los cuales se le ofrece acompañamiento especialmente fuera del aula en grupos llamados flexibles (es decir multiedad, multigrado y móviles) con el fin especialmente de propiciar la “promoción acompañada” de aquellos que por diferentes razones requieren ser fortalecidos. Este concepto, el de Promoción acompañada, aparece definido y promovido desde las normativas que surgen a partir enfoques político-pedagógicos que reconocen las trayectorias escolares como recorridos educativos en los cuales la escuela tiene un rol central, levantando el foco sobre el alumno como portador del éxito o fracaso escolar (Resolución 174 -Consejo Federal de Educación- año 2012)

En paralelo, los otros maestros, los que antes eran los únicos, enseñan para “casi todos” que a veces resultan pocos mientras van descubriendo que el todos se va reduciendo a algunos y que probablemente entre ellos haya también niños “*que son para otro maestro o maestra*”. Todos vamos aprendiendo -a nivel institucional- que algunos niños necesitan- ya no otra escuela (la Especial), -como antes circulaba desde otro paradigma-, pero sí otro docente (especializado) y otras herramientas. Pero, en esa mirada, en esa construcción perdemos de vista la pregunta inaugural de cualquier institución, no sólo la educativa. ¿Qué sí tenemos para dar que haga de este encuentro pedagógico un lazo?

El (no) saber del maestro/a ¿Cómo hacer para educar a todos?

Como maestros no saber nos incomoda y no poder nos impotentiza. No vinimos al sistema educativo para que no nos salga bien lo que elegimos hacer. Necesitamos conocer porqué un niño o una niña no aprenden. Cuál es la causa y el lugar de “esa falla”, de ese déficit y si no lo sabemos nos ponemos a la búsqueda de esa respuesta. Nos acostumbramos a la jerarquía de ciertos discursos, sobre el todo el discurso de la salud, el médico, el psicológico. Esos pareciera que nos dan respuestas certeras, incluso científicas.

² Resolución 1844 MGCE 2017

Otras veces nos hallamos ante la atroz desigualdad, la injusticia de que algunos niños o niñas “desde la cuna” vienen con desventaja. Bien, es allí donde desde la escuela entendemos que algo hay que hacer pero que – la mayoría de la veces- no depende exclusivamente de nosotros. En esos casos a veces la tentación de la explicación diagnóstica puede ser un atajo, o tal vez la búsqueda de una causalidad situada en el contexto familiar y social.

Cuando entendemos que la escuela es hoy, la infancia está aquí y estamos para ello, las cosas cambian. Salimos de la perspectiva diádica, de la explicación binaria, entendemos que nuestro contexto ahora es la escuela, y que es desde allí que podemos producir -incluso- desarrollo humano. Y desde esa inmensa responsabilidad pronunciamos: ¡Maestro se necesita! A enseñar no podemos renunciar. Necesitamos pensar juntos. Es mejor si somos más y si podemos, además construir un *saber sensible* que nos permita atender la urgencia sin perder de vista que lo que tenemos para dar, es algo valioso y muy particular. El lazo que debemos construir no es cualquier lazo está repleto de contenidos. Inclusión significa: que todos estén, que todos permanezcan, que todos aprendan mucho, y que eso que aprendan sea relevante para rehacer el mundo. (Terigi, 2009)

Entonces saber sobre un niño implica adoptar una posición tolerante sobre el no saber (qué hacer). Un no saber actual que no implica dimitir, sino que requiere de una disponibilidad de saber implicado, saber con otros, intervenir éticamente. *No sé sobre lo que te está pasando (y probablemente vos tampoco) pero ya lo sabremos*. Construyendo en ese interjuego un modo de enseñar que se reserve algunos derechos sobre lo que voy a mostrar y lo que voy a guardar, no será todo, será un parte, de esa “joya” que es la cultura habilitando que saltes y juegues, enlazando con paciencia – sin heroísmo- aquello que está disponible con lo que como escuela tenemos para dar. (Núñez, 2003)

Ni los diagnósticos ni las etiquetas dicen todo sobre un niño o niña, dicen algo sobre un él o ella que proviene del discurso legitimado socialmente. Las prácticas de producir diagnóstico, las etiquetas están antes que los sujetos. Pueden ser -si lo decidimos-, hipótesis de trabajo, pero no son más que eso. Pueden, incluso, desde una posición ética ofrecernos un punto de partida, solo una parte de éste pues si tomamos el diagnóstico como veredicto, como modo de “eximirnos” de una práctica que insista sobre lo que desde la escuela debemos promover con todos y cada uno. De allí que las prácticas diagnósticas no pueden ser por fuera del ámbito de producción, de la escuela, no pueden tampoco ofrecerse solamente sobre los sujetos, sino y necesariamente deben producirse en situación.

Poder con un niño es zambullirse e intentar un vínculo que no renuncie a lo esencial. Vínculo educativo que recupere lo que tenemos para dar desde todos los planos: lo social, lo institucional, lo pedagógico y lo subjetivo. Y como dice el Principito³, “lo esencial es invisible a los ojos”. Implica un cuidado particular.

El peso de las normas para diseñar las intervenciones

Así como el sistema de salud ha calificado síndromes y discapacidades, el sistema educativo ha clasificado las intervenciones.

Hace poco tiempo y en el marco de la escritura de mi tesis de maestría encontré que, si miramos el Reglamento escolar, para el caso de la Ciudad de Buenos Aires y analizamos la estructura de las áreas educativas nos encontraríamos con una organización que dice mucho sobre lo que después arma el borde de las escenas escolares de acompañamiento.

Voy a retomar algo de ello porque creo que es importante desnaturalizar y entender el peso de las normas y lo que ello impacta en las instituciones.

En el capítulo IV, artículo 8 el reglamento Escolar describe las áreas de la educación. En el punto II el nivel primario se presenta como un conjunto homogéneo y compacto conformado por escuelas de nivel primario de jornada simple y completa, con maestros de grado, de materias especiales y bibliotecarios.

En el punto III se describen los cargos de la modalidad de educación especial, el cual se presenta como un universo específico y desagregado por especialidad con cuatro escalafones subdivididos en cargos de base muy diversos. Existen doce tipos de escuelas a su vez con diversidad de improntas y definiciones.

Es llamativa la presentación compacta estable y homogénea de la educación primaria común y el modo en que se regula el trabajo de los actores que la componen. En oposición y la presentación diversa de cargos e intervenciones que se presentan desde la educación especial. En general esta se dispone conforme a los destinatarios: el escalafón A destinada a niños en situación de enfermedad o discapacidad motriz, el B destinado a niños que requieren abordajes singulares (pero sin discapacidad) y el C destinado a niños con discapacidad. Tampoco se establece en el reglamento escolar cómo se organizará su tarea: cómo y dónde enseñarán o realizarán apoyos, de qué manera se distribuirán estos maestros/profesionales más allá de la pertenencia a los establecimientos de educación especial. La dispersión y diversidad se produce en parte sobre el discurso clínico típico del modelo médico basado en el diagnóstico, aunque

³ Personaje principal de la obra de Antoine de Saint Exupery “El Principito”

limitado en las últimas modificaciones (Ley 5206 Leg CABA 2015) presentando adecuación a las denominaciones propuestas en la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad y orientada a las intervenciones en general, es decir designando qué tipo de trabajo va a realizar ese docente.

También impactan sobre la inclusión educativa en el nivel primario las acciones socioeducativas reguladas en el mismo Estatuto en el apartado X mediante la figura de la alfabetización y los apoyos con fuerte énfasis en la enseñanza. Su clasificación se basa en el trabajo que estos agentes y equipos hacen.

Asimismo intervienen y se entrecruzan otros equipos externos como los EOE (Equipos de Orientación Escolar) que atienden las situaciones de niños que requieren apoyos dentro o fuera de la escuela, EPVS (Equipos de Promoción de vínculos Saludables que atienden situaciones vinculadas a la convivencia escolar) y Promotores de la educación (agentes que ingresan en los barrios más vulnerables donde residen varios niños y acompañan a las familias de aquellos que tienen alto ausentismo o en momentos claves tales como los cambios de niveles) así como el EPSE (Equipo psico socio educativo) quienes evalúan aquellas situaciones de niños que por su discapacidad o situación subjetiva requieren un posible cambio de modalidad educativa hacia la educación especial.

Construir las intervenciones con los equipos dentro y fuera de la escuela requiere revisar la estructura homogénea, uniforme, así como de -- la mirada unicausal. No solamente incluir equipos que miren, acompañen y enseñen especializada.

Niños y niñas

Construir con “lo que hay” y no “con lo que falta” (sin desconocerlo y nunca dejar de reclamarlo porque significa garantizar derechos) implica una posición. Es desde allí que me animo a compartir estas experiencias y sentidos.

Un concepto que resulta fértil para comprender cómo la escuela “se las arregla” para producir condiciones, es el de “configuraciones de apoyo”. Este concepto nos permite pensar en la idea de “armado” y “con otros”, pero “armado que se piensa y planifica” “que está disponible” que se activa ante ciertas situaciones que podemos anticipar porque conocemos la situación y porque decidimos que ese niño o esa niña es alumno/a de la escuela primaria o del nivel que lo aloja (no de un maestro, no de su maestro/a de apoyo, no de otra escuela de otra modalidad a la que “debería concurrir”) y tiene derecho a la educación. Una configuración de apoyo implica acuerdos, diseño de andamiajes y flexibilidad. No es sólo un dispositivo estructurado y

estructurante, es una construcción práctica y situacional dirigida a un alojar a un niño o niña en una escuela en su condición de alumno/a.

Describiré algunas caracterizaciones que nos pueden ayudar a pensar situaciones habituales para poder construir configuraciones de apoyo:

- Hay situaciones que nos ponen ante niños y niñas que no aprenden en el tiempo regular, especialmente si se trata de la lectura y la escritura convencional o de contenidos nodales del área de matemática tales como la numeración o el cálculo. Estos niños nos han requerido de prácticas flexibles y creación de dispositivos de trabajo no graduados, flexibles con otros docentes. También nos interpelan con respecto a los tiempos que la escuela promueve para aprender y estar.
- Otros niños o niñas que se expresan con conductas desafiantes a la autoridad y no se ubican en el lugar de semejantes respecto a sus pares: Estos niños nos han requerido revisar los supuestos que nos hacen creer que el oficio de alumno y el lugar de la infancia como sumisa y dependiente respecto de los adultos, nos han obligado a pensar respuestas claras sobre decisiones que habitualmente tomamos, y a imaginar escenarios diversos para intervenir junto a otros colegas. Así como comprender que hay niños que expresan sus dolores y sufrimientos de esos modos pues la escuela pareciera ser el (¿único?) lugar para hacerlo y que no será desheredándolos de ese tiempo (con tiempos “reducidos”) y lugar la manera de asegurar sus derechos.
- Algunos otros niños y niñas que faltan (no asisten a la escuela) mucho y a veces aprenden poco: Estos niños y estas niñas nos tienen que enseñar a pensar de qué manera aprovechar los tiempos de enseñanza, para alcanzar los objetivos nodales y también nos han dado la posibilidad de articular con otros organismos o instituciones para convocarlos a ellos y sus familias a la escuela y para retenerlos cuando logran llegar.
- Hay niños o niñas que “deambulan” por la escuela. Que no se sienten convocados por la tarea que les ofrecemos, que entonces tal vez tienen otra tarea en otro espacio que no es el aula, espacio legitimado para enseñar y aprender. A veces en el aula nos obligan a otra tarea. Estos niños nos desafían a revisar la escuela como lugar y sus lugares, las prácticas homogéneas y homogeneizantes, a inventar otros espacios u ofrecer otra tarea allí.
- Y también ciertos niños/as que padecen situaciones que vulneran sus derechos: niños/as que sufren, que requieren tratamientos externos y que estos no son posibles, cuyas figuras parentales no logran “ponerse de pie” para habilitarles la

infancia y que se expresan con modalidades complejas en su modo de estar, aprender y participar en la escuela. Estos niños nos desafían a pensar intervenciones siempre conjuntas, co-responsables, articuladas convocándolos ser niños y a aprender con objetivos acotados, con metas en el tiempo de las cuales los hacemos partícipes.

Al decir de Frigerio y Diker (2004), estas situaciones deben convocarnos a “interrumpir la desigualdad” acudiendo al sentido político de la educación.

Esta descripción de las situaciones complejas las presento para pensar sobre los diagnósticos como modo de definición situada en los sujetos, (Baquero, 2006), tal vez como situaciones que describen cierto “riesgo educativo” (Terigi, 2009). El sentido de esta descripción es dar cuenta de la imposibilidad de capturar la complejidad de la inclusión escolar y al mismo tiempo invitar a pensar las prácticas buscando lo “común” para producir aprendizajes que permitan avanzar en intervenciones diversas. Pensar en la tarea de integrar/incluir implica a menudo delimitar un “otro”, sin embargo, asumir ese riesgo siempre nos pone ante la pregunta sobre nosotros mismos, no somos sin el otro. Un otro que más que estar, existe y su existencia nos conmueve una y otra vez.

Inventando lugares y tiempos para acompañar.

Hace bastante tiempo, mientras fui maestra de apoyo en uno de mis cargos docentes tenía mi taller. Un lugar que me gustaba llenarlo de objetos que llamaran la atención de los chicos y las chicas que venían allí, que yo los invitaba o que a veces se aparecían. Allí además estaban mis juegos y juguetes, había papeles sueltos sin cuadernos, y un lugar para hacer otra cosa que no era tarea cuando suspendimos por algo el aprendizaje escolar, esos momentos en los cuales para aprender había que parar un poco, hacer lugar a lo que era urgente y después sí retomar. Muchas veces yo trabajaba en el aula con la seño o el profe y todos los chicos mirando con cuidado a algunos de los “los míos” lo que estaban en mi listado de apoyo. Yo era también una maestra especial.

Hace otro tiempo que vengo observando escenas que me hacen dar cuenta que la escuela es capaz de inventar. Hay pasillos, comedores escolares, rincones, bibliotecas, otros lugares alojando niños y maestros que proponen espacios para aquellos niños que requieren singularmente de otras propuestas. Sin embargo, hay una escena que me convoca a escribir para que *no se la lleve el viento*.

Hay una maestra en un pasillo muy cerca de una gran pared vidriada que da al exterior de la escuela al parque y a la avenida, que está allí trabajando con algunos niños y que además recibe a otros que salen del aula... porque no pueden quedarse... Una tarde mientras observaba una clase en un aula, también necesité salir, y me senté allí a observar. Ese era un espacio diferente. Sentí que la escuela siempre educa y que ese espacio materializaba la idea de una educación que supera la oferta y que recibe amorosamente la demanda. Dándole otro sentido.

Ya vi otros pasillos, vi telas que inventan paredes, espacios transformados para alojar a los niños y las niñas que renuncian a la dureza de lo escolar y con sus tiempos frágiles salen y tienen dónde estar y donde ir.

La escuela puede reinventarse, no solo por estas cosas, sino porque a veces es posible construir miradas que anden por los bordes para incluir a todos sin dejar de hacer lo que hay que hacer.

Es aquí donde me animo a redefinir -o a definir una vez más- el concepto de “Trayectorias escolares”. Nos invita Flavia Terigi en sus múltiples trabajos sobre este tema: se trata de revisar la idea de itinerarios escolares vinculando las trayectorias reales con las teóricas, aquellas que desde el sistema educativo se construyeron como saber incuestionable acerca del recorrido de un sujeto en la escolarización y por ello constituyen un patrón de lo que es “normal” de lo que es “esperable”, aquello de lo cual desviarse implica “riesgo educativo” y que recae sobre los sujetos. Las trayectorias reales, sin embargo, como aquellas que efectivamente dan cuenta de los niños que efectivamente ingresan a nuestros niveles educativos, los que ingresan permanecen, los que permaneciendo aprenden y lo que aprenden contenidos socialmente válidos que les permiten transitar en condiciones de equidad.

Si la escuela reinventa a partir de estos cuatro sentidos para la verdadera inclusión, es posible pensar que “no hay educación posible que no sea inclusiva”

Los sentidos del acompañar

Acompañar -que no es solamente “dar apoyo”- empieza por confiar. El acompañamiento se construye en colaboración con el acompañado. No hay un modo de acompañar, se trata de construir a partir de confiar. **Confianza instituyente**- al decir de Cornú (1999), que habilita - al decir de Frigerio (2004) - confianza muy poderosa que inaugura un modo de enseñar abriendo sentidos. La escuela en sus orígenes se funda en un modelo de confianza del niño y la familia hacia la escuela- y con ella el Estado- confianza instituida. Esta confianza se vuelve instituyente al momento de fundarla desde la escuela hacia los niños y niñas como portadores de un derecho

que los iguala como infantes: el derecho a la educación. Ese niño o esa niña pueden aprender. La **confianza** inaugura el acto pedagógico de acompañar.

El segundo rasgo del acompañar es la **co- construcción**, la negociación. No hay dispositivos aplicados a sujetos, se trata de pensar la intervención como **artesanía**: aquella que convoca al otro como sujeto cognoscente, heredero del patrimonio común. El acompañamiento es **con el otro**, no sobre el otro.

EL tercer rasgo es entender el acompañamiento como **tarea institucional e interagencial**. El acompañamiento implica lazo con un otro pero ese otro está inserto en una red de relaciones sostenidas, que permite la sustentabilidad de ese acompañamiento.

Además, acompañar, hacer compañía, ser el compañero de quien lo necesita, requiere de una **demanda**. En esa demanda, implica identificar quienes la requieren y para qué. Acompañar no significa reemplazar al maestro implica construir con él una forma de darle al niño llaves para abrir puertas, y apropiarse de saberes.

Acompañar también es **apoyar**, evitando el "ortopedismo". Es decir, evitando moldear al otro para que encaje en un patrón. Evitando repetir. Ana Luiza Smolka (2010) - una autora brasileña- desde la perspectiva socio cultural nos propone resignificar un concepto sumamente rico como es el de apropiación. La **apropiación** no implica posesión, sino que se trata de una categoría relacional en la cual la construcción de conocimientos se produce a través de la doble mediación de los otros y las herramientas de la cultura. Hasta aquí no cambia demasiado de lo que venimos entendiendo por aprendizaje escolar. Sin embargo, esta autora nos propone pensar en que la apropiación lograda no siempre coincide con las expectativas sociales, que existen formas "impertinentes" de apropiarse de los objetos culturales, de los contenidos escolares. Nos permite -desde allí- imaginar que la diversidad de modos de apropiación, resultan legítimos a la hora de pensar la escuela como espacio de desarrollo infantil.

La inclusión requiere del reconocimiento del otro, pero sobre todo y fundamentalmente de la aceptación y valoración de cierta impertinencia como aprendizajes legítimos entendiendo que lo humano se re construye desde las diversas formas de concebir y vivir el mundo.

Así, acompañar implica ponerse en lugar del otro intercambiando roles, inventando formatos, imaginando sentidos de educar, el acompañar requiere entonces de **saberes sensibles**.

Y vuelta a empezar.

Citas bibliográficas

Anijovich Rebeca (2014) *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*, Buenos Aires, Paidós

Baquero (2006) *Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación* Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 16, junio, 2006, pp. 123-151 Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina

Bauman, Z (2000) *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Brener: G (2018) "La inclusión es más que una palabra" en Pitluk L(comp) *La inclusión educativa como construcción*, Rosario, Homo Sapiens.

Cornu, L (1999) "La confianza en las relaciones pedagógicas" en Frigerio G y otros: *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Estatuto del Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Resolución 40593 y sus modificatorias (2019)

Freire, P (2008): *La importancia de leer y el proceso de alfabetización*, Mexico, Siglo XXI Editores

Frigerio y Dicker (2004) *Un ética en el trabajo con niños y adolescentes: la habilitación de la oportunidad*, Buenos Aires, Novedades educativa- Fundación CEM

Hassoun, J. (1994). *Los contrabandistas de la memoria*. Paris, Syros.

Lewkowicz, Ignacio (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós

Núñez, Violeta (2003). "El vínculo educativo". En *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Editorial Gedisa. Barcelona.

Perrenoud Ph (2010): *Diez nuevas competencias para enseñar*, España, Grao

Santos Casaña, Limber E (2011) "Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas en la escuela rural" en *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado* Vol 15 N° 2 disponible el 25/7/19 en <https://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>

Reglamento Escolar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Resolución (2019)

Schön, D. (1982). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Bs As, Paidós

Smolka, A. B. (2010) "Lo (im)propio y lo (im)pertinente de las prácticas sociales" en Nora Elichiry (comp.) Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate. Buenos Aires: Manantial

Terigi, F (2009) F Fracaso escolar desde una perspectiva psicoeducativa: hacia una representación situacional en Revista Iberoamericana de Educación N° 50. Dedicado a: Escuela y fracaso. Hipótesis y circunstancias disponible en <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/228274>

Tomlinson y Mc Tighe. 2007. Integrando: comprensión por diseño + enseñanza basada en la diferenciación. Buenos Aires: Paidós.