

Entre la educación común y la educación especial. Reflexiones sobre lo (no)comprendido

Between General Education and Special Education: Reflections on the (Un)Understood

María Belén Sanchez¹

Título: Doctora en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral

Director/a: Héctor Daniel KORINFELD - Orientadora: Débora Grunberg

Jurado evaluador: Dr. Carlos Bernardo SKLIAR, Dra. María Beatriz GRECO, y Dra. Graciela FRIGERIO

Fecha de defensa: 16 de mayo de 2025

Resumen

El presente artículo busca compartir los aspectos centrales de la tesis homónima, presentada para la obtención del título de Doctora en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación (UNL, mayo de 2025). La tesis, de carácter cualitativo y diseño flexible, se propone reflexionar sobre tres situaciones-problema construidas *entre* la educación común y la educación especial que parten de la experiencia vital de la autora, vinculadas con niños que estaban *en problemas*, haciendo la distinción con niños-problema o problemáticos. A partir de cada situación, que la normativa educativa santafesina encuadra como *caso no comprendido* para integración escolar excepto que se diagnostique discapacidad, se desprende un nudo problemático: la presencia del discurso médico en las escuelas; la convivencia del tiempo social y el tiempo subjetivo en las mismas y la vinculación entre pobreza y fracaso escolar dentro de ellas. El análisis de las situaciones-problema conforma una primera zona de sentido apoyada en el marco teórico, normativa y entrevistas realizadas durante la investigación. Luego, esos nudos convergen en dos discusiones que configuran una zona de sentido más amplia: sobre lo (no) comprendido y sobre la necesidad de que haya otro en la vacancia de la comprensión. Finalmente, las conclusiones destacan la imposibilidad de comprender en términos absolutos y, al mismo tiempo,

la responsabilidad de intentar comprender para no dejar a nadie desamparado, partiendo de un reconocimiento personal respecto al *estar en problemas*. En esta difícil tarea, contar con otros se torna fundamental tanto para chicos como para grandes.

Palabras clave: situaciones-problema; (no)comprendido; educación común; educación especial; entre.

Abstract

This article aims to share the central aspects of the homonymous thesis, presented to obtain the title of Doctor in Meanings, Theories, and Practices of Education (UNL, May 2025). The thesis, with a qualitative and flexible design, proposes to reflect on three problem situations constructed between common education and special education, based on the author's life experience, linked to children who were in trouble, distinguishing them from problem children or troublesome children. From each situation, which the Santa Fe educational regulations frame as a case not included in school integration unless a disability is diagnosed, a problematic knot emerges: the presence of medical discourse in schools; the coexistence of social time and subjective time in schools, and the link between poverty and school failure within them. The analysis of the problem situations forms a first zone of meaning supported by the theoretical framework, regulations, and interviews conducted during the research. Then, these knots converge into two discussions that configure a broader zone of meaning: about what is (not) understood and about the need for an other in the vacancy of understanding. Finally, the conclusions highlight the impossibility of understanding in absolute terms and, at the same time, the responsibility to try to understand so as not to leave anyone unprotected, starting from a personal recognition regarding being in trouble. In this difficult task, having others becomes fundamental for both children and adults.

Key words: Problem Situations; (Not)Understood; Common Education; Special Education; Between

Fecha de recepción: 19-06-2025
Fecha de evaluación: 08-08-2025
Fecha de aceptación: 11-08-2025

Introducción

A modo de introducción, cabe mencionar que trabajamos en los territorios sobre los que escribimos, complicados e implicados por ello mismo. Esta situación fue la que propició la elaboración de la tesis a partir de nuestra experiencia vital, aquella que Mendizábal (2006, p.78) define como “los conocimientos que posee el investigador a partir de su ejercicio profesional y vivencias sobre el tema estudiado”.

Por otra parte, cabe mencionar que la estructura de la tesis no se adaptó taxativamente al formato tradicional establecido para este tipo de escrituras. Muchos elementos clásicamente incluidos son aquí reformulados, sin que ello implique desdén frente al rigor científico. Lo que intentamos es que los modos de hacer hegemónicos no obturen la posibilidad y la potencia de la narración y de la investigación, sosteniendo la explicitación de las decisiones tomadas en el camino de elaboración para visibilizar la recursividad del proceso. Esto mismo condice con el carácter no estructurado, cualitativo y flexible de la tesis, siguiendo a Mendizábal (2006), quien postula que “desde el inicio de la investigación la recolección de datos, el análisis, la interpretación, la teoría, se dan conjuntamente, y esta ida y vuelta entre los datos y la teorización permite generar interactivamente conocimiento fundado en los datos” (p. 69)

Respecto a las situaciones es significativo señalar que las mismas suscitan el equívoco respecto de lo (no) comprendido y en el *entre* escuelas se configura una zona de disputas en la que emergen contrasentidos, también. En la provincia de Santa Fe, según la normativa educativa, no comprendido equivaldría a un caso no admitido para la educación especial. Así, no se contempla una intervención de la modalidad que pueda dejar en suspenso un diagnóstico de discapacidad. Pero las situaciones desafían ese límite. Se solicitan intervenciones, se tejen vínculos entre escuelas a pesar de ello, aun cuando “sabemos que no es de la discapacidad” como menciona una persona entrevistada.

De este modo, el propósito general de esta tesis fue reflexionar las situaciones antes mencionadas, teniendo en cuenta la incomodidad que dio inicio a la investigación, la que motorizó la curiosidad epistémica (Brailovsky et al. 2023) y considerando las siguientes preguntas de tipo exploratorio, tal como el carácter de la investigación: ¿Qué sentidos pueden tejerse en torno a lo no comprendido?, ¿no comprendido como sinónimo de no incluido?, ¿no comprendido como no abarcado?, ¿lo no comprendido como lo signado por lo negativo?, ¿no comprendido como no sabido?, ¿Cómo no pensado?, ¿se puede comprender en términos absolutos?, ¿no comprendido como duda o cavilación?, ¿Como pausa para pensar?, ¿qué atañe a la comprensión, qué pretendemos comprender?, ¿las situaciones, los sujetos, a nosotros mismos?, ¿a qué miedos, inseguridades, límites nos enfrenta la no comprensión? ¿qué lugar tiene lo no comprendido en nuestros oficios?, ¿qué potencia tiene el reconocimiento de lo

no comprendido?, ¿qué clausura y qué inaugura?

(Im)precisiones metodológicas

Como ya establecimos en la introducción, nos reconocemos próximos a las líneas de pensamiento que refieren a una tradición no hegemónica de investigación. Propuestas que sostienen la implicación del investigador y su propia transformación como rasgos distintivos (González Rey, 2006; Redondo, 2016). Por ello consideramos que esta investigación se inscribe en lo que González Rey (2006) denomina Epistemología cualitativa. En este sentido, no se busca aprehender la realidad, ni corresponderla lineal o directamente. Lo que para esta epistemología resulta central es el intento de construir zonas de sentido. Estas son definidas por el autor como “espacios de inteligibilidad que se producen en la investigación científica y que no agotan la cuestión que significan, sino que, por el contrario, abren la posibilidad de seguir profundizando un campo de construcción teórica” (Gonzalez Rey, 2006, p. 24). Dichas zonas abren espacios de inteligibilidad sucesiva que lo que permiten es, justamente, sostener una indagación, para articular e inaugurar “nuevos caminos de tránsito dentro de ella a través de nuestras representaciones teóricas” (Gonzalez Rey, 2006, p. 25). En efecto, se trata de una perspectiva o estilo de indagación a la que también abona Denise Najmanovich para cuestionar el modelo representacionista que entiende el conocimiento como un reflejo de la realidad. En contrapartida, la autora busca visibilizar “los procesos en su devenir, las mediaciones e interacciones, los cambios cualitativos, los vínculos transformadores, los límites permeables” (Najmanovich, 2018, p. 63) que lo constituyen. Así, discute con las concepciones modernas del conocimiento y postula que el mismo no está disociado de la experiencia humana, sino que nace a partir de los encuentros del ser humano con el mundo, lo que invita a considerar su dimensión ética política junto a la multidimensionalidad, dinamicidad y recursividad de este (Najmanovich, 2018).

Entre el pensar por caso y el pensar situaciones problema

En un primer momento de la investigación, consideramos la posibilidad de seguir la metodología de pensar por casos (Passeron y Revel, 2005; Rodríguez, 2017), siendo esta una que se caracteriza por trabajar sobre singularidades y detalles. Sin embargo, por nuestro nivel de implicancia que amenazaba con tornarse inhibitorio para el pensamiento y la escritura, a modo de resguardo propio y buscando preservar la intimidad de identidad de los sujetos concernidos, más el derecho a la confidencialidad de las instituciones implicadas, abandonamos dicha idea inicial. De esa manera, navegando entre las distancias óptimas y posibles, viramos hacia la posibilidad de construir situaciones-problemas (Korinfeld, 2022) que representan el material analizado. Estas son fruto de un ejercicio de condensación que reúne

aspectos relativos a nuestra experiencia vital (Mendizábal, 2006), sin responder a eventos o datos fácticos, sino a una *invención* tras operaciones de recorte y delimitación que habilitan una relectura (y reescritura) posible acerca de lo sucedido, sosteniendo las tensiones y disputas que lo habitan. Rafael De Piano (2019), quien aborda la cuestión de los *saberes en situación* (tensionándolos con los saberes profesionales), señala que la situación es diferente a una escena y a una circunstancia. Para distinguirla del primer término, especifica que “la escena se abre a un espectador que mira, la situación nos implica directamente como un actor más en relación con el problema que nos planteamos” (p. 40) y la circunstancia refiere a múltiples elementos en reposo. En consonancia con De Piano, Benasayag y Sztulwark (2000, p. 187) alientan a un ejercicio de pensamiento “en situación”, desde la pertenencia y la participación, tomando distancia de una teoría “de la situación” en la que ésta que podría ser abordada como un objeto a dominar desde afuera. Por otra parte, respecto a las situaciones, encontramos en la posición clínica una clave para orientarnos y avanzar en la construcción de sucesivas zonas de sentido. Una posición que “atiende presencias (...) que no se dicen en ninguna parte” (Percia, 2001b, p. 60). Un tono que habilita la problematización sin perseguir la resolución, que defiende que “un problema es una oportunidad para pensar. Una revuelta de ideas que necesitan entrar en un estado de discusión colectiva” (Percia, 2001b, p. 64), huyendo del ideal del saber completo. Clínica justamente “Como inquietud que se expande alrededor de las relaciones que un actor establece con su experiencia” (Percia 2001b p. 28) “sin procurar su cancelación” (Percia, 2001b, p. 66). Referimos a una clínica de la singularidad del sujeto y de las situaciones, como una modalidad para pensar e intervenir sostenida y orientada, fundamentalmente, en la escucha y en las preguntas, interrogando tanto al discurso médico hegemónico como al discurso de la pedagogía tradicional (Korinfeld, 2022a, párr. 18).

Respecto a las entrevistas, destacamos que durante el año 2022 realizamos ocho entrevistas a profesionales (psicopedagogas, psicólogas, fonoaudiólogas, autoridades) que se desempeñan en el marco de la Modalidad de Educación Especial en la zona norte de la provincia de Santa Fe, regiones I y II de educación. La cantidad de entrevistas se vincula con concepto de saturación teórica (Mendizábal, 2006), ya que entendimos que las mismas fueron las necesarias para dar por concluido el proceso exploratorio de tipo cualitativo, considerando que una entrevista más no aportaría información nueva respecto a las anteriores. Además, en el caso de la Epistemología cualitativa (González Rey, 2006), donde se enmarca esta tesis, la legitimidad es intrínseca al proceso mismo de construcción y no existe un número ideal de personas a considerar ya que el criterio deja de ser cuantitativo o estadístico y pasa a basarse en las demandas cualitativas del proceso de investigación en curso, ya que no hay intención de alcanzar ningún tipo de normalización ni estandarización.

Por otra parte, el tema central de las entrevistas, de estrategia semiestructurada, fueron los procesos de admisión de estudiantes en las escuelas primarias especiales para personas con discapacidades intelectuales, según su denominación oficial.

Finalmente, siguiendo a Graciela Frigerio (2017, p.84), consideramos las entrevistas como una apertura a la pluralidad de miradas, que es lo propio de un trabajo que busca saber. Además, adherimos a Korinfeld (2018) cuando plantea que “No hay modo de habitar un oficio sin entrar en conversación e intercambios con otros, con quienes lo comparten cotidianamente o lo compartieron en otros tiempos” (p. 1).

A modo de síntesis, destacamos que el abordaje de las situaciones problema fue realizado desde una perspectiva exploratoria y flexible que tuvo en cuenta dos fuentes: nuestra experiencia vital y las entrevistas.

Entre como figura de lo intermedio

Es importante resaltar que las situaciones problema ocurren *entre* escuelas de educación común y de educación especial, es decir, no en una u otra escuela sino en medio de ellas y a partir de su vinculación. En tal sentido, detenernos en la figura del *entre* como recurso discursivo coloca un énfasis en el uso de la palabra, un detenimiento en el modo de usarla y los sentidos que la misma arrastra, vela, conlleva. *Entre*, preposición que consideramos como mucho más que un mero complemento, la entendimos como verdadero material de los oficios del lazo (Frigerio, 2017), uno que hay que vislumbrar, martillear, hacer aparecer ya que es efecto de relación (Deligny, 2021). Así mismo, es una figura quizás incómoda, difícil de habitar y sostener, contraria al binarismo hegemónico que organiza gran parte de la vida social y dictamina pares opuestos: normal-anormal; sano-enfermo; hombre-mujer, entre tantos otros. Optamos por ésta luego de explorar otras figuras de lo intermedio íntimamente relacionadas, tales como intersticio (Frigerio, 1991; Roussillon, 1989), frontera (De Certeau, 1996 y umbral (Rodríguez, 2018). De cada una de ellas también recuperamos elementos a destacar: la idea de espacio-tiempo, de transición, de paradoja, de decisión, de posibilidad, de detención, de puente, de encuentro y de pasaje, también nutren, matizan y texturizan el nudo del problema que nos convoca.

Entre escuelas

En la tesis recuperamos cómo la estelaridad del concepto inclusión convoca al acercamiento entre los históricamente considerados sistemas paralelos de la educación común y la educación especial. En función de ello, la integración escolar sería la estrategia protagonista para lograrlo. En tal sentido, cuando una escuela de nivel (inicial, primario, secundario) considera que un estudiante requiere del apoyo de la educación especial, solicita dicha intervención y los equipos interdisciplinarios tienen

como función, entre otras, evaluar y admitir el ingreso (o no) de alumnas y alumnos a la modalidad (decreto número 2679, artículo N°54)

A partir de la Ley de Educación Nacional, la educación especial es definida como aquella que la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. A su vez, en provincia de Santa Fe el Decreto 2679 (año 1993), enfatiza en el artículo N°60 que “en ningún caso deberá admitirse el ingreso del alumno sin contar con el diagnóstico inicial que determine su discapacidad”. Por otra parte, la normativa vigente (Decreto 2703/2011, inciso 2.2.1) establece casos no-comprendidos y limitación de la integración. Dentro de ellos, enuncia “los alumnos que presenten dificultades en sus aprendizajes y que no provengan de una situación discapacitante, o aquellas personas con discapacidad que no presenten necesidades educativas especiales”, sin explicitar qué se entiende por *situación discapacitante*. Además, un documento posterior, pero sin carácter normativo, Volver a pensar al sujeto de la educación especial (Santa Fe, 2009) advertía críticamente el riesgo de asociar pobreza y discapacidad al momento de las admisiones.

Teniendo en cuenta lo anterior, desde el marco regulatorio no se contempla una intervención de la modalidad que pueda dejar en suspenso un diagnóstico de discapacidad. No obstante, la complejidad que la normativa no puede saldar son las múltiples posiciones y perspectivas en relación con cómo establecer si se está ante un caso comprendido o no comprendido. Y los múltiples sentidos que se tejen a partir de ello y los efectos de lo mismo en la vida de los sujetos.

El niño que no podía parar de portarse mal, la primera situación-problema

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

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

con las familias es usual escuchar que el niño o la niña está tomando medicación para “estar más tranquilo/a”, “para que pueda aprender mejor”, siguiendo las palabras del doctor. También, suelen relatar que el médico indicó determinadas tomas, pero eso hacía que el niño o la niña se duerma en la escuela, por lo que ajustan la administración a los horarios escolares. Entonces, por ejemplo, toman la pastilla al volver de la escuela.

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

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

El nudo que establecimos vinculado a la primera situación problema fue la presencia del discurso médico en las escuelas y sus efectos en las infancias. En el marco de la situación analizada, cuando las escuelas de nivel se encuentran con niños que no pueden dejar de portarse mal, solicitan la intervención de la educación especial aun cuando este sería un caso no comprendido dentro de la modalidad, según la normativa vigente. Sin embargo, cuando esa conducta es diagnosticada como trastorno de orden neurofuncional dentro del universo de comprensión médica, bajo la sigla ADD por ejemplo, ello muchas veces conduce a la tramitación de un certificado de discapacidad y desde las escuelas el modo de atender a dicho caso genera dudas. La solicitud de la escuela de nivel reclama un apoyo, considera que hace falta otro, que sola no puede, en palabras de las personas entrevistadas. Frente a ello, la respuesta de la escuela de la modalidad puede ser ofrecer el inicio de un proyecto de integración para el niño por considerar que *alguien tiene que ayudar*. Así, se construyen intervenciones donde una y otra parte reconocen una no-comprensión en diferentes aspectos (por no poder encuadrar el caso administrativamente de forma clara, por no saber cómo proceder en dicha situación). Un reconocimiento incómodo frente al cual, por el contrario, el Orden o discurso médico (Canguilhem, 1982; Clavreul, 1983) lo comprende todo, sin aparentes fracturas, pudiendo establecer rápida y taxativamente un diagnóstico a su vez anudado a un pronóstico y un tratamiento. No obstante, aun prometiendo dicho discurso un saber absoluto de carácter incuestionable, en la tarea

cotidiana el llamado persiste y sigue siendo *entre* escuelas. Parece no alcanzar con que alguien (quien porte el discurso médico) postule lo que el niño tiene. De todos modos, las solicitudes, los reclamos, los pedidos siguen llegando.

Algo tiene que tener, la segunda situación-problema

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

Frente a lo antes descrito, -nuevamente- se suele solicitar -a veces en tono de exigencia- saber qué es lo que tiene, asistencia a la escuela con acompañamiento y/o con reducción horaria. Allí, aparece la posible intervención de la figura de la docente integradora de la escuela especial y/o sistemas de apoyos adicionales brindados por el sistema de salud o dependiente de gobiernos locales que prestan apoyo dentro del aula porque “la situación no da para más”.

El segundo nudo, propuesto a partir de Algo tiene que tener, refirió a los diferentes tiempos que se (inter)juegan en la situación: el subjetivo, el social (García

Molina, 2005). En este marco, reaparecen los diagnósticos médicos como elemento convocado cuando la convivencia de ambos tiempos produce rispideces. Aquí nos referimos a situaciones complejas, que desafían la comprensión y a menudo se clasifican bajo la lógica médica -nuevamente-. Pero desde otras miradas que se resisten a la nosografía tirana, éstas se piensan como urgencias subjetivas (Korinfeld, 2019; Janin, 2003), o modos de estar en el mundo vinculados a condiciones de época -pandemia de Covid19 mediante²- y frente a las cuales parecemos quedar perplejos. En relación con ello, muchas de las personas entrevistadas señalan que, en el *último tiempo*, cuando las escuelas de nivel solicitan la intervención de las escuelas especiales porque “algo tiene que tener”, hay una categoría diagnóstica que se reitera significativamente en comparación a cualquier otra: autismo. Una de las personas entrevistadas se refiere a lo mismo caracterizándola como “*la nueva demanda*”, frente a la cual manifiesta “*estamos azoradas*” (entrevista número 2). En un trabajo de investigación anterior (Sanchez, 2015) referimos al creciente fenómeno de patologización y medicalización de infancias. Lo que ahora aparece como elemento novedoso es la asociación entre el tiempo de la pandemia y la preponderancia del diagnóstico de autismo asociado a desafíos para la comunicación y socialización, pero no necesariamente a los aprendizajes cuando las escuelas de nivel solicitan intervención de la escuela especial.

En relación con esta situación, las personas con las que conversamos en las entrevistas enuncian dos necesidades: de un otro y de tiempo. Las escuelas piden y ofrecen una y otra cosa, de maneras diversas (integración, asesoramiento, monitoreo y más). En modos inventados, paradójales, atravesados por las dudas, contruidos allí, entre ellas. Las intervenciones demandan encontrar un ritmo que pueda poner en tensión o en diálogo el tiempo como categoría que ordena las prácticas escolares y muchas veces las rigidiza, junto con los tiempos de las infancias, poniendo un coto tanto a los apuros heroicos como a los administrativos y burocráticos. Modos de hacer entendidos como *Configuraciones de apoyo* (Ministerio de Educación de la Nación, 2011) que no parecen aludir a otra cosa que, a dispositivos de palabra, una oferta de tiempo (y, a la vez, *contra el tiempo* social-burocrático) para conversar y pensar entre varios, para (*entre*)ver las situaciones problemas, para poder contar con otros y apoyarse en ellos. La pregunta que se desliza de ello es ¿quién necesita de otro? ¿son las niñas y los niños? ¿o son los adultos?

No les salió lucecita, la tercera situación-problema

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

Cuando se solicita la intervención de la escuela especial, las referencias suelen

estar plagadas de sombras. De las dificultades, de lo que niñas y niños no pueden, no les sale. A veces, de forma asociada, en tales situaciones se agrega: “falta mucho”, “no viene nunca”, “hace rato que no la/lo vemos”, “está desaparecido/a”.

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

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

A partir de esta situación problema, el nudo problemático que desarrollamos fue “vinculación entre pobreza y fracaso escolar”. Encontramos que dicha relación tiene historia, no representa un fenómeno ni novedoso (Baquero, 2000 y 2001; Kaplan y Llomovate, 2005; Terigi, 2009), aunque en el tiempo de pandemia imprimió sobre el mismo una especial pregnancia, revelando discusiones nunca saldadas acerca de las complejas relaciones entre familia y escuela, origen y destino, ruptura y continuidad. Pudimos analizar, que muchas veces el fracaso escolar enlazado a los contextos de crianza y dificultades en la alfabetización decanta en la derivación a la educación especial respondiendo a concepciones ambientalistas del fracaso escolar (Achilli, 2013; Neufeld, 2005; Montesinos, 2002). Se producen solicitudes de intervención a la modalidad esperando que se revierta lo que es calificado como discapacitante de los entornos de pertenencia. Y frente a lo mismo, quienes trabajan en educación especial reconocen que éstos son casos no comprendidos según la normativa provincial, que no es lo mismo discapacidad que pobreza, aunque en muchas situaciones intervienen de todas formas (y de diferentes formas). En algunas ocasiones intentan acompañar la gestión de proyectos en escuelas comunes, las de nivel, para abordar los motivos más frecuentes que llevan a solicitar la evaluación de niñas y niños: el (no) aprendizaje de la lectura y la escritura, acciones que muchas veces se inician a partir de un caso particular y luego tienen efectos a nivel del grado o curso completo ya que descubren

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

Frente a dichas situaciones, Montes (2006) nos ofrece la posibilidad de preguntarnos acerca de cómo leemos las dificultades para el acceso a la lectura y la escritura, así como el fracaso escolar y abrir un hiato en el que lo no entendido/no comprendido pueda hacer un corrimiento desde lo que supuestamente los estudiantes no entienden hacia lo que nosotros no entendemos de la situación y con ello iniciar un camino para des-cifrarlo, sin culpabilizar ni patologizar al sujeto individual (Ferreiro, 2007). Se imprime así otro sentido sobre la no comprensión, lejos de asimilarla a un rasgo negativo, sería un punto de partida necesario. Así, la (no) comprensión que también atraviesa los marcos regulatorios entre educación común y educación especial, y hace de lo mismo un campo de debates y profundas tensiones respecto a cuáles serían los sujetos de la educación especial y cuáles no.

Recapitulaciones y discusiones

Las situaciones, construidas con relativa independencia, se vinculan entre sí, se enlazan, incluso se superponen. De cada una de ellas probablemente podríamos haber realizado un trabajo de investigación en sí mismo. Sin embargo, optamos por abordarlas en su conjunto, buscando sentidos que las atravesasen al ser reunidas. De cada situación problema hemos destacado un nudo problemático, dando pie a una primera zona de sentido, casi como un primer nivel de análisis, más próximo a la experiencia en sí. Luego identificamos ciertas constancias, unas insistencias que fueron para nosotros indicios de las discusiones a dar, integrando en una zona de sentido más amplia.

Como enuncia Nuria Pérez de Lara (2009), hay niños que sólo con su forma de estar en el mundo desafían todas nuestras certezas pedagógicas. Lo incómodo y preocupante para nosotros es que esto mismo podría entenderse como la justificación para construir otras pedagogías, adjetivadas, para niños adjetivados (los que no pueden dejar de portarse mal, los que algo tienen que tener, los que no salieron lucecitas; los TDAH, los autistas, los pobres), desplazando lo problemático desde nuestra experiencia con/en la situación hacia algo, ajeno a nosotros, casi una tara, que ellos portarían: los chicos y chicas problema. O también se podría deducir de ello

que estos niños no serían sujetos de la pedagogía, sino quizás de la rehabilitación o de la reeducación, de la internación, de la medicina, de la caridad, del mundo del trabajo y no de la escuela. Pero también cabría considerar que sería posible intentar, bordeando y deconstruyendo las certezas, hacer del desafío una oportunidad de encuentro; entre las trampas, los slogans y los contrasentidos que porta la aclamada inclusión. Porque las teorías y muchas políticas enuncian hace ya un tiempo largo, que hay que respetar la diversidad, atender a las diferencias, incluir, pero muchas veces esto se vuelve una encerrona trágica al requerir ciertos “pasaportes” para sólo así ofrecer los soportes que garantizarían el acceso a un derecho supuestamente universal: educación para todos. En dichos casos la seña de entrada la configura el informe de un profesional tratante, alguna medicación, un certificado de discapacidad, un acompañante dentro del aula, el acceso a ciertas terapias. Siguiendo a Graciela Frigerio y Gabriela Diker (2009, p. 29): “Todo esto coloca al sujeto desubjetivado en posición de deudor de atribuciones sustitutas, parciales y desjerarquizadas que requieren, además, una declaración identitaria en la que se asume la posición de demandante por carencia”.

Asimismo, podríamos pensar que, en las situaciones antes narradas, definir el inicio de un proyecto de integración sería el camino fácil o rápido tras recibir una solicitud de intervención (demanda/biografía/protocolo) desde una escuela común, de nivel. En realidad, no sería fácil ni rápido, pero sería una tarea prevista y avalada por los mecanismos administrativos desde el sistema. Podría ser un modo de resolver lo problemático. Quizás, en las situaciones de dificultad antes planteadas, la integración resolvería gran parte de las cuestiones técnicas, legales y burocráticas. Tal vez acallaría ciertos reclamos, incluso enojos o angustias. Pero esto, ¿aporta, transforma, conmueve? O, por el contrario, ¿inmoviliza, cristaliza, naturaliza? Por momentos, parece que sobrevolamos el riesgo de transformar un enigma (¿qué está sucediendo?, ¿qué nos sucede?, ¿qué le sucede?) en un estigma (tal niño o tal niña es... un trastorno, una dificultad, un problema, un integrado o incluido) que clausura todas las preguntas. Sin embargo, desde una posición clínica, la que propusimos como clave para orientarnos a lo largo de esta investigación, nos enfrentamos al desafío de considerar que los problemas no son siempre resolubles (en términos absolutos al menos) o producto de cierta falla o error. Intentamos, en cambio, sostener las preguntas, y atravesados por ellas, dejar de perseguir respuestas cerradas e ilusoriamente certeras. Lo mismo configura un ejercicio de problematización, quizás hasta de tramitación (de lo enigmático, de lo inasible, de lo no comprensible...), no de resolución pensada como eliminación de lo que incomoda.

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

de que haya otro en la vacancia de la comprensión.

Primera discusión. Lo (no)comprendido

Establecimos previamente que las tres situaciones problema que abordamos serían casos no comprendidos para integración escolar, de acuerdo con la normativa provincial, ya que “sabemos que no es de la discapacidad” (entrevista N°1). Y, sin embargo, “alguien lo tiene que ayudar, la escuela sola no puede”, señala una entrevistada. En dicho sentido, frente a una situación así, cabría la abstención de la educación especial, pero las escuelas de nivel sostienen la demanda y muchas veces, las escuelas especiales dudan (¿integrar, no integrar?, ¿qué hacer?) e intervienen.

Para construir una nueva zona de sentido, partimos de proponer que comprensión y no comprensión no existen como estados absolutos. La transparencia de los sujetos y de las situaciones configuran una ilusión, una fantasía; pero en realidad implican un límite. Incluso cuando el discurso médico promete lo contrario.

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

En ese sentido, respecto a las situaciones problema, a veces parecen fusionarse valoraciones sobre lo que alumnos no comprenderían y sobre lo que escapa a nuestra comprensión, como adultos y profesionales en un determinado campo de saber y de acción. Esto último podría operar como una sensación de fracaso o sinsabor de nuestras prácticas. Admitir no comprender es un acto casi antinarcisístico, de renuncia a la omnipotencia. Probablemente por ello nos resulte un lugar incómodo. Y en este sentido, buscando eliminar esa tensión, podemos tender a la “supresión inmediata del síntoma, a la veloz remoción del obstáculo, a la resolución cabal del conflicto” (Korinfeld, 2019, párr. 31). De ese modo, un niño o una niña podrían quedar rápidamente comprendidos (incluidos, atrapados) dentro de un cuadro médico nosográfico,

que sería una de las maneras posibles de dar por cerrada la pregunta y acabar con la tensión. Sin embargo, apoyados en las premisas de Deligny, entendemos que el fracaso cotidiano es el carburante de nuestro barco. No comprendemos en sentido absoluto (por suerte), no llegamos nunca a dilucidar de forma total, aunque todos los días salimos a pescar ballenas (Deligny, 2017, p. 51). Des-amarramos del puerto en busca de la presa mayor, aunque se nos escapen. Las situaciones no se vuelven transparentes, las dudas, las paradojas persisten y coexisten, nos atraviesan y angustian. Pero perseveramos en esa empresa, aunque lo que terminemos por llevar a puerto sean pequeñísimos arenques (Deligny, 2017, p.51), fragmentos de comprensión, respuestas provisionarias, falaces, errantes que sólo sirven para salir a pescar nuevamente, al otro día.

Advertidos también de que lo incomprendido e incontrolable son cuestiones con las que nuestro tiempo, “este universo de máquinas y microcomputadoras” (Mannoni, 1996, p. 23) se lleva mal e intenta eliminar, lo imprevisible no deja de emerger y perturbar. Así, la pandemia por Covid-19 representa un claro ejemplo. Eliminar todo lo que escapa de nuestro control, comprenderlo todo, medirlo todo, alcanzando objetividad y dominio pleno en nuestras vidas, no parece más que un disparate y un muro que estaríamos construyendo para protegernos y ponernos a salvo de la angustia por lo no sabido y lo inexorable.

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

Entonces, sostenemos que no podemos no (intentar) comprender lo singular de cada situación, el modo único en que los sujetos nos vemos en ellas implicados, el

sufrimiento que se juega cuando alguien está en dificultad o en problemas y que todos necesitamos, de diferentes formas, contar con otros, apoyarnos en alguien. Ya sea, para sostener unas discusiones (como en esta tesis) o para correr el riesgo, en palabras de Mannoni, de “sostener un deseo como vivientes” (Mannoni, 1996, p. 79). Inclusive, para persistir en discusiones que, en contextos desoladores, pueden resultar vivificantes. Dudamos, pensamos y discutimos porque nos obstinamos en sostener la oferta para todos y cada uno, por fuera de las clasificaciones, divisiones de las vidas y estigmatizaciones.

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

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

Segunda discusión. Que haya otro: red de presencias en la vacancia de la comprensión

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

En nuestras lecturas, el pedido y la necesidad de que haya alguien resuena fuer-

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

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

Asimismo, *entre* era para Deligny, red de presencias, un material a trabajar que sólo aparece visible por sus efectos, los de relación. Y si bien esa red, al modo deligniano, también se rebelaba contra los poderes concentracionarios, como el lenguaje mismo, ello no implicaba el mandato de renunciar a él, sino una postura crítica sobre su hegemonía al momento de dictaminar acerca de lo humano³. Estas redes que también nos parece vislumbrar en las situaciones antes analizadas, aquellas que se tejen desde diferentes puntos (al igual que la de la araña), pero fundamentalmente, entre escuelas. Porque aún en aquellas situaciones en las que la escuela especial concluye que no debería intervenir, configuran una relación que da cuenta de la presencia de otros y constituyen un espacio-tiempo (solicitar, demandar la intervención, sostener el proceso, recibir la devolución) que hasta ese entonces no existía y conlleva en sí mismo la posibilidad de otra cosa, de algo nuevo.

En las entrevistas realizadas, las profesionales señalaban la necesidad de “que haya alguien” (referenciado en la situación problema 1) o “la necesidad de otro” (situación problema 2). Sin embargo, cabe asimismo considerar que sólo el hecho de haber alguien u otro, no configura una presencia necesariamente, ni de forma directa, lineal o inmediata ¿Cómo un otro se convierte en presencia? Skliar (en Bárcena y Skliar, 2014) plantea que estar presentes significa estar atentos, escuchar abiertos a la conversación, pero también tensos, algo desnudos e intolerantes con eso que nos pasa en el presente (pp. 9-10). Una posición o forma de estar poco compatible con los atributos generalmente asociados a un especialista, a alguien que porta con

respuestas que no se hallan en otra parte, a alguien que puede suprimir el problema. Esa figura con la que también Mannoni y Deligny discuten (la de un otro como especialista), la que se arroga a sí misma tener todas las palabras, la palabra justa o la palabra verdadera... no entra en conversación, más bien monologa ¿Quizás por eso en ciertos casos las devoluciones de equipos de escuelas especiales devenidos en diagnósticos, pronósticos y recetas para el aula no provoquen más que ganas de “revolear todo” (como se señala en una entrevista) en quienes las reciben? ¿Tal vez las configuraciones de apoyo que se ofrecen y están estipuladas normativamente resultan vanas porque en el pedido de escuela a escuela en realidad no es ello lo que se demanda (ni integraciones, ni evaluaciones, ni asesoramientos, ni capacitaciones...)? En cambio, el corrimiento desde las configuraciones de apoyo hacia la posibilidad de *configurar un apoyo*, saliendo de la sustantivación al modo deligniano⁴, puede implicar más proximidad con el acto de crear presencias como oficio de la palabra (Juarroz, 1975); crear presencias entre diferencias, como estar atentos y escuchar (Skliar, 2014). Presencias desprovistas de especialidad, que pongan a disposición palabras y que, si hiciera falta, también se rebelen contra las mismas. Palabras y presencias dispuestas a hacer silencio, asimismo.

En dicho sentido nos interesa retomar otro interrogante sugerido anteriormente: ¿configurar un apoyo para quién?, ¿para las niñas y niños en dificultad?, ¿o configurar un apoyo entre grandes? Porque sin dudas los grandes debemos estar presentes para los más pequeños, lo que podría tomar diferentes formas, encarnarse en diversas experiencias y tentativas, tales como señalamos a partir de la singularidad con la que Mannoni y Deligny organizaron unos inéditos modos de con-vivir y estar con aquellos a los que el resto del mundo había dejado sin lugar, “una oportunidad más allá de las etiquetas, los estigmas y la institucionalización” (Planella, 2012, p. 23). Pero ante las situaciones problema que esbozamos propusimos pensar también en la necesidad de estar presentes y configurar un apoyo a modo de holding horizontal⁵ entre grandes que nos permita sostener-nos entre nosotros, a la vez que cotidianamente nos ocupamos de cuidar y acompañar a niñas y niños que podrían (o no) estar en dificultad o en problemas.

Lo que concluye y lo que no cesa

El niño que no podía parar de portarse mal, Algo tiene que tener y No les salió lucecita dan cuenta de casos no comprendidos. Y he allí un equívoco. No comprendidos en el sentido que le otorga la normativa, como sinónimo de no pertinente, no incluido, no abarcado. Y, por otro lado, no comprendidos (de modo absoluto) porque consideramos que esa es la textura, la opacidad del material con el que trabajamos los oficiantes del lazo. Sin hacer apología de lo enigmático, pero reconociendo los límites de la comprensión y, al mismo tiempo, movilizados a algo hacer con lo que

provisoria y fragmentariamente podemos comprender.

Las tres que antes presentamos son situaciones entre escuelas que hemos contado (en el sentido de narrar nuestra experiencia vital) y problematizado conforme a que hemos contado (en el sentido de apoyo, red de presencias) con otros a través de entrevistas, conversaciones y lecturas. Así, ratificamos para nosotros mismos lo que apareció en las situaciones problema supuestamente sobre otros (en referencia a los niños y a la escuela): que necesita(mos) de alguien, que sola no puede(podemos).

Al momento de la introducción explicitamos que en esta tesis nos proponíamos reflexionar sobre tres situaciones problema entre la educación común y la educación especial. E, intencionalmente obviamos el verbo que parece sugerido para localizarlas: no decimos situaciones ubicadas, encontradas o (situaciones) situadas entre. Porque entendemos que el carácter problematizador de las mismas se anuda a nuestra propia subjetividad. Son situaciones que, en todo caso, construimos, para posteriormente desprender los nudos problemáticos que destacamos y finalmente, con las insistencias y las persistencias que en ese recorrido hallamos, alcanzar las discusiones y reflexiones finales. A modo de (in)conclusión, para ser fieles a la premisa de apertura que intentamos sostener, entendemos que dichos objetivos, orientadores de nuestras búsquedas, tuvieron un espacio de despliegue. Se trata de enunciados como intenciones al principio, que se expandieron y tomaron cuerpo, hicieron texto, con el correr de las páginas y las palabras ¿De qué modo? Siempre incompleto, para nosotros. Siempre revisable, corregible, en movimiento. Siempre conmovible.

De manera más concreta, en primer lugar, podemos establecer que el hecho de poder escribir, narrar las situaciones y avanzar en dicho sentido desobturó el proceso que inicialmente, en la inclinación de trabajar por caso, estaba inhibido. Unas situaciones que operaron como material de trabajo, a partir de las cuales pudimos establecer unas primeras reflexiones, pero que al mismo tiempo son producto del trabajo de reflexión y problematización. No estaban dadas, fueron (re) armándose en el transcurso de este viaje. Partimos de ellas, pero también llegamos a ellas luego de mucho andar. Con intención de prevalecer en el carácter recursivo que hemos anticipado sobre las mismas al iniciar la tesis. Escritas en primera persona del plural, quizás también podrían enunciarse en primera persona del singular, ya que nacen de encuentros singularísimos, de nuestra experiencia vital, como ya establecimos. Pero optamos por no cambiar la modalidad de escritura en orden a facilitar la lectura, pero fundamentalmente, por la convicción de saberlas posibles (pensables) gracias a la red de presencias que nos sostuvieron en el proceso.

Las situaciones están pobladas de tensiones, contradicciones y paradojas que no pretendimos eliminar. Muestran posiciones y modos de intervención a veces francamente opuestos. Señalan la convivencia de modelos que teóricamente se suceden

unos a otros (del médico al social en relación con discapacidad, por ejemplo). Encierran paradojas irresolubles en el marco de estas reflexiones: las buenas intenciones y los efectos indeseables de algunas prácticas. Las situaciones ponen en primera plana que muchas veces, quienes trabajamos desde la especialidad (de acuerdo al nombre atribuido a la modalidad de educación: especial), lo hacemos atravesados por dudas que no son respondidas por la normativa y que muchas veces inventamos modos de hacer en escenarios complejos que agotan nuestros saberes. Los desarmamos, los cuestionamos. Quizás esos son los gestos de ligereza al decir deligniano que, al extrañarse de la propia formación y los roles que circunstancialmente ocupamos, logran configurar una presencia para quienes acompañamos.

Respecto a los nudos problemáticos que destacamos a partir de cada situación, entendemos que fueron potentes disparadores para seguir tejiendo la trama de reflexiones que se armaron. Sin embargo, no dejan de revestir un carácter caprichoso, ya que podrían no haber sido estos sino otros. Ahondando en ellos, dejamos de lado el análisis más minucioso que se podría hacer sobre las diferentes posiciones de las personas entrevistadas, los modos en que cada equipo evalúa el ingreso de estudiantes a la modalidad. De igual modo, incluimos la emergencia de la pandemia por covid-19 cuándo no esperábamos hacerlo, ya que fue un tema traído espontáneamente en las entrevistas y, asimismo, fue el contexto en el que transcurrió gran parte de nuestra escritura.

Por otra parte, tanto en las situaciones como en los nudos problemáticos aparece el entre de manera insistente: entre discursos (el médico, el pedagógico), entre escuelas (común, especial), entre tiempos (el social, el subjetivo), entre contextos (la casa, la escuela). No es coincidencia, para nosotros. Pero tampoco es fruto de una planificación acabada. Representa en nuestro modo de pensamiento, la manera (frágil, errática, esquiva) de volver asible la complejidad del territorio que pretendíamos explorar.

Finalmente, con las insistencias y las persistencias que hallamos en este recorrido, logramos abrir unas discusiones que atraviesan las tres situaciones problema y a nosotros mismos, también. Las preguntas por momentos parecen recaer sobre cierta extranjería y luego se nos vuelven íntimas y personales. Debido al rasgo de implicancia que atraviesa este trabajo, necesitamos poner fuera, tomar cierta distancia de las situaciones para poder pensarlas. Con ello colaboraron las conversaciones entre colegas, entre autores y lecturas. Pero ese movimiento fue provisorio, casi precario. Porque finalmente lo que pudimos discutir no deja de resonar en nuestra experiencia vital (o retornar a ella). Puesto que nos encontramos “suficientemente ajenos, pero no totalmente extraños”, como el baqueano (Korinfeld, 2017).

De modo más general podemos establecer que hemos logrado reflexionar sobre tres situaciones problema entre la educación común y la educación especial, en un

proceso entre idas y vueltas que nos resultó difícil cerrar. Porque más allá de que se torna indispensable concluir la tesis en algún momento, para darla a leer, para ponerla a circular, a debatir, discutir e interrogar, creemos que la circunstancia de terminarla en realidad representa una pausa para leer y volver a escribir, habiendo cuestiones que permanecerán abiertas, ya que no cesan. Entre las que aquí no se clausuran encontramos: el peso de las preguntas y la intención de poner en cuestión el mundo, aquel que se muestra tan hostil para algunos. Sin embargo, lo que concluyó es el tiempo de una cierta elaboración en el marco de una propuesta académica a término que volvió posible pensar y tramitar preocupaciones que nos atraviesan hace tiempo. Pero sin dudas hay cuestiones que no cesan porque escribimos desde los territorios en los que trabajamos, lo que nos compromete y nos complica al mismo tiempo. De esta manera, las preguntas siguen latiendo, las curiosidades siguen picando. Hay senderos de interrogación que no pudimos seguir para no volver el territorio de exploración una superficie inabarcable.

Como síntesis (no clausurante) podemos decir, por una parte, que no somos los mismos que al comenzar esta suerte de viaje. En el proceso de escribir, leer, entrevistar, investigar, conversar... en el intento (siempre inacabado) de comprender y problematizar las situaciones, nos hemos visto nosotros mismos en problemas. Problemas vinculados a la toma de decisiones en la escritura, pero también otros más próximos al desarme de nuestra propia posición y forma de pensar.

Por otra parte, también estaban en problemas quienes protagonizan las situaciones que abordamos: niños y niñas problemáticos desde ciertos discursos (el Orden médico, cuando los patologiza; el pedagógico, cuando los sentencia como fracasados), adjetivados por el negativo, abroquelados y fijados en el malestar. Pero no da igual estar en problemas que ser un problema o un problemático. Frente a ello intentamos proponer nuevas derivas, tejer otras hipótesis, renovar las preguntas. ¿Resuelve esto el malestar?, ¿acaba con los problemas? Sin dudas que no. Pero quizás, o al menos es nuestro deseo, que esta tesis opere en el sentido que postula Carmen Rodríguez, como uno de los tantos “fragmentos que se suman al trabajo interminable de tratar de volver pensable estos oficios siempre al borde de lo posible” (Rodríguez, 2018, p. 109). Para crear condiciones que restituyan a los sujetos su condición de pensantes, su posición de sujetos de una enunciación y no objetos de los enunciados (reglamentos, documentos curriculares, normativas, manuales, diagnósticos médicos, incluso teorías del enseñar y del aprender). Y también, para construir, para darles y darnos -a quienes trabajamos entre las así llamadas educación común y educación especial- un tiempo entre la evaluación y la devolución que ponga en suspenso toda conclusión o explicación acerca de qué está sucediendo. Un tiempo-espacio-entre que habilite para ellos y para nosotros, la posibilidad de no comprender, de no poder ni pretender comprenderlo todo, lo que es condición para poder pensar, construir, inventar, contando con otros, apoyados en otros... No comprender (pero intentarlo)

como condición para embarcarse en la escritura de una tesis, también.

Notas

¹ Doctora en Sentidos, Teorías y Prácticas de la Educación (Universidad Nacional del Litoral). Magister en Políticas Públicas para la Educación (Universidad Nacional del Litoral). Licenciada en Psicopedagogía (Universidad Católica de Santa Fé). Docente y parte del equipo de gestión en la Universidad Tecnológica Nacional.

² Referir al tiempo de la pandemia, requiere, como marca Graciela Frigerio (2021), de gran prudencia y mesura. La misma señala que al pensar la vida covidiana y después, debemos considerar que la impresión de la huella (de lo sucedido) es en tiempo diferido, extra temporal y territorialmente, por lo que es imposible saber o anticipar cuándo y de qué modo han de presentarse los efectos de la experiencia atravesada y cómo vamos a dar lugar a la elaboración colectiva de la misma. Frente a ello, lo que se puede sin dudas señalar es que tal fenómeno produjo una afectación de los lazos sociales y una conmoción en el universo de relaciones entre grandes y chicos, como señala Frigerio (2021b).

³ Resaltamos que Deligny discutía el constructo Hombre (racional, atravesado por el lenguaje, consciente de sí, saturado del orden simbólico) por considerar que, a manera de modelo único e idealizado, anulaba otras formas de lo humano, otras existencias, subestimándolas, excluyéndolas, como las que sostenían los niños autistas con los que él convivió.

⁴ Deligny experimentaba con la transformación de sustantivos a verbos, infinitivando algunos para dejar de lado la presunción de la existencia de un sujeto del lenguaje que lo estaría portando. De un “punto de vista”, él postula el “punto de ver”, buscando dar cuenta de una percepción a-subjetiva y a-consciente, para “ver aquello que no nos concierne desde el punto de vista de la cultura y del lenguaje, ver lo que no nos mira y que permanece refractario a nuestra mirada” (García, 2019, p. 13). De modo similar a como transforma asilo en asilar, ofreciendo un nuevo sentido, que ya no es el de un espacio (en)cerrado sino el gesto que permite “encontrar un lugar donde meterse, para estar “ahí”, para perseverar en el ser de la manera más aceptable” (García, 2019, p. 13).

⁵ Graciela Frigerio, Daniel Korinfeld, y Carmen Rodríguez, (2017, 2018) están trabajando hace un tiempo, junto a otros, en ese sentido. Particularmente, la referencia sobre el holding fue hecha tanto por Graciela Frigerio como por Daniel Korinfeld en el 4to Encuentro (noviembre de 2022) del curso “Los oficios del Lazo: acompañar, curar, educar” organizado por el Hospital Bonaparte, en modalidad virtual. Los mismos retomaron allí la categoría elaborada inicialmente por Donald Winnicot.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2013). Investigación antropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En N. Elichiry (Comp.), *Historia y vida cotidiana en educación* (pp. 33-47). Manantial.
- Bárcena, F., & Skliar, C. B. (2015). *Pensar y sentir las diferencias: Cartas entre la amistad, la incomodidad y el sinsentido*.

- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual. En F. Avendaño & N. Boggino (Comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Homo Sapiens.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 4(9), 71-85.
- Benasayag, M., & Sztulwark, D. (2000). *Política y situación: De la potencia al contrapoder*. Ediciones de mano en mano.
- Brailovsky, D., Uanini, M., & Zamanillo, A. (2023). Investigar la escuela desde la escuela. En G. Lamelas, M. Carignano, & L. Beltramino (Comps.), *Conversaciones: Investigar en educación. Debates epistemológicos y teórico-metodológicos sobre la producción de saber pedagógico*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Canguilhem, G. (1982). *Lo normal y lo patológico*. Siglo XXI.
- Clavreul, J. (1983). *El orden médico*. Argot.
- De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*, 1.
- De Piano, R. (2019). *Hacia una fragilidad común: Saberes profesionales-saberes en situación*. Fundación La Hendija.
- Deligny, F. (2015). *Los vagabundos eficaces*. UOC.
- Deligny, F. (2017). *Semilla de crápula: Consejos para los educadores que quieran cultivarla*. Cactus; Tinta Limón.
- Deligny, F. (2021). *Cartas a un trabajador social*. Cactus.
- Dueñas, G. (2012). El papel de las escuelas en los procesos de patologización y medicalización de las infancias actuales: ¿Nuevos dispositivos de control de la conducta? En A. Taborda, G. Leoz, & G. Dueñas, *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez*. Nueva Editorial Universitaria.
- Ferreiro, E. (2007). Leer y escribir en un mundo cambiante. *Estudios de Comunicación y Política*, (11), 99-112.
- Frigerio, G. (1991). Curriculum: Norma, intersticios, transposición y textos. En G. Frigerio, C. Braslavsky, A. Entel, E. Liendo, & H. Lanza, *Curriculum presente, ciencia ausente: Normas, teorías y críticas*. Miño y Dávila.
- Frigerio, G. (2004). Ensayo, bosquejos conceptuales sobre las instituciones. En N. Elichiry (Comp.), *Aprendizajes escolares. Desarrollos en psicología educacional*. Manantial.
- Frigerio, G. (2005). En la cinta de Moebius. En G. Frigerio & G. Diker (Comps.), *Educación: Ese acto político* (pp. 11-36).
- Frigerio, G. (2017). Oficios del lazo: Mapas de asociaciones e ideas sueltas. En G. Frigerio, D. Korinfeld, & C. Rodríguez (Coords.), *Trabajar en instituciones: Los oficios del lazo*. Noveduc.
- Frigerio, G. (2018). Ensayos para volver pensable el oficio. En G. Frigerio, D. Korinfeld, & C. Rodríguez (Eds.), *Saberes de los umbrales: Los oficios del lazo*. Noveduc.
- Frigerio, G. (2020, 27 de octubre). De la vida cotidiana, covidiana y después. En *Diálogos en cuarentena*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Frigerio, G. (2021, 3 de noviembre). Educar en formatos escolares: De la vida cotidiana, la vida covidiana y después.

Frigerio, G., Diker, G., & Mendoza, S. (2009). Los proyectos de inclusión educativa y la problemática de su evaluación. En *Programa Eurosocial – Educación: Proyecto indicadores y procedimientos para el monitoreo y evaluación de proyectos de inclusión y promoción educativa*. Centro de Estudios Multidisciplinarios.

García Molina, J. (2005). Tiempo, don y relación educativa. En C. Skliar & G. Frigerio (Coords.), *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados* (pp. 105-124). Del Estante Editorial.

González Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.

Janin, B. (2003). El psicoanalista ante las patologías “graves” en niños: Entre la urgencia y la cronicidad. *Cuestiones de Infancia*, 7, 11-38.

Juarroz, R. (1975). *Desbautizar al mundo*. Sexta poesía vertical.

Kaplan, V. C., & Llomovate, S. (2005). *Desigualdad educativa: La naturaleza como pretexto*. Noveduc.

Korinfeld, D. (2017). *Urgencias subjetivas de niños y adolescentes: ¿Estamos preparados? Un enfoque desde la salud mental comunitaria en niños dispersos, aburridos, solos*. Noveduc.

Korinfeld, D. (2019). Los que escuchando se van orientando en su caminar. En G. Frigerio, *Las instituciones saberes en acción: Aportes para un pensamiento clínico*. Noveduc.

Korinfeld, D. (2022). Los que escuchando se van orientando en su caminar. *Revista ADYNATA: Reveses de clínicas estremecidas*. Recuperado de <https://www.revistaadynata.com/post/los-que-escuchando-se-van-orientando-en-sucaminar---daniel-korinfeld>

Korinfeld, D., & Frigerio, G. (2022). *Los oficios del lazo: Acompañar, curar, educar* [Curso de capacitación, modalidad virtual sincrónica]. Hospital Nacional en Red “Lic. Laura Bonaparte”.

Korinfeld, D. (2018). Derivas del lazo intergeneracional. De “El preceptor” a “Nada”. En G. Frigerio, D. Korinfeld, & C. Rodríguez (Coords.), *Saberes en los umbrales: Los oficios del lazo*. Noveduc.

Mannoni, M. (1996). ¿Qué ha sido de nuestros niños “locos”? Las palabras tienen peso. Están vivas. Ediciones Nueva Visión.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-106).

Montes, G. (2006). *La gran ocasión: La escuela como sociedad de lectura*. Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Montesinos, M. (2002). Aproximaciones a ciertos “conceptos en uso” sobre el fracaso escolar. En *El fracaso escolar en tensión: Concepciones, creencias y representaciones* (pp. 12-28). Novedades Educativas.

Najmanovich, D. (2005). Estética del pensamiento complejo. *Andamios. Revista de Investigación Social*, 1(2), 19-42. Universidad Autónoma de la Ciudad de México. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62810202>

Najmanovich, D. (2018). Configurazoom: Los enfoques de la complejidad. En L. Rodríguez Zoya (Coord.), *La emergencia de los enfoques de la complejidad en América Latina: Desafíos, contribuciones y compromisos para abordar los problemas complejos del siglo XXI* (Tomo II,

pp. 47-78). Comunidad Editora Latinoamericana.

Neufeld, M. (2005). ¿Persistencia o retorno del racismo? Consideraciones desde la antropología de la educación. En S. Llomovate & C. Kaplan (Coords.), *Desigualdad educativa: La naturaleza como pretexto* (pp. 51-59). Novedades Educativas.

Passeron, J.-C., & Revel, J. (2005). Pensar por casos: Razonar a partir de singularidades. En *Penser par cas* (pp. 9-44). Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Percia, M. (2001). Ideas que responden a preguntas que no cesan: Para una clínica de las instituciones. En S. Duschatzky & A. Birgin (Comps.), *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia*. Manantial.

Pérez de Lara, N. (2009). Escuchar al otro dentro de sí. En C. Skliar & J. Larrosa (Comps.), *Experiencia y alteridad en educación* (p. 32).

Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar: Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. Ediciones Morata.

Redondo, P. R. (2016). *La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación* (Tesis doctoral). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1279/te.1279.pdf>

Rodríguez, C. (2017). Aportes para pensar por caso: Una cuestión de detalles. En G. Frigerio, D. Korinfeld, & C. Rodríguez (Coords.), *Trabajar en instituciones: Los oficios del lazo*. Noveduc.

Rodríguez, C. (2018). Posiciones en los umbrales de los oficios del lazo. En G. Frigerio, D. Korinfeld, & C. Rodríguez (Eds.), *Saberes de los umbrales: Los oficios del lazo*. Noveduc.

Roussillon, R. (1989). Espacios y prácticas institucionales: La liberación y el intersticio. En R. Kaës, J. Bleger, E. Enriquez, F. Fornari, P. Fustier, R. Roussillon, & P. Vidal, *La institución y las instituciones: Estudios psicoanalíticos*. Paidós.

Sánchez, M. B. (2016). *Educación y salud: Intersecciones en políticas públicas*.

Serra, M. S. (2003). En el nombre del pobre. En AAVV, *Lo que queda de la escuela*. Cuadernos de Pedagogía Rosario. Laborde Editor.

Serra, M. S. (2005). El difícil camino que va de la pobreza a la igualdad. *El Monitor*, (1), 39-40.

Skliar, C. (2009). De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3(2), 1-12. <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>

Skliar, C., & Brailovsky, D. (2021). Dar infancia a la niñez: Notas para una política y poética del tiempo. *Childhood and Philosophy*, 17.

Skliar, C., & Frigerio, G. (2006). *Huellas de Derrida: Ensayos pedagógicos no solicitados*. Del Estante Editorial.

Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*.