

Buenos Aires, 10 de septiembre de 2016

**Disertante: Mg. Norma Filidoro**

**Desgrabación: Lic. Carola Fuertes**

**Título: La subjetividad en la escuela: una construcción permanente**

**Resumen:** La eficacia de la ciencia se produce a costa de la elisión de la subjetividad. Hoy, cada vez son menos los espacios institucionales cuidadosos de las singularidades subjetivas. En una escuela cada vez más capturada por el discurso de la ciencia no hay lugar para pensar en términos de singularidades subjetivas. La escuela está siendo capturada por el discurso de la Salud Mental (así, con mayúsculas) y como consecuencia, los maestros y maestras han sido expropiados de su saber. Unos los han convencido que la llave que abre el proceso de aprendizaje está en los perfiles, en los manuales de salud mental, en las categorías... Otros, que está en la estructuración psíquica o en el síntoma...

Urge ponernos a trabajar en pos de recuperar para los docentes y para la escuela el lugar de ser autores de los procesos de enseñanza sus alumnos y alumnas. Autores, hacedores y, por tanto, responsables. ¿Responsables de qué? Responsables de su conocimiento, de su saber y responsables de las decisiones que toman a partir de ese conocimiento y de ese saber. Responsables de su deseo como docentes, responsables del deseo de que cada alumno y cada alumna puedan aprender todo lo que sean capaces de aprender... nada menos.

Pensar la subjetividad en la escuela es pensar en los maestros y maestras, es acompañarlos y acompañarlas para que se perseveren en su deseo como docentes.

**Texto completo de la desgrabación (revisada por NF)**

Antes de comenzar se imponen algunas aclaraciones: la primera, acorde a los tiempos que corren, es que vamos a producir una especie de "cambio en las conexiones neuronales": vamos tener que reconectar las neuronas porque, en este rato, nos vamos a tener que conectar con nosotros mismos, con nuestras prácticas. Vamos a volver la mirada sobre nuestras propias prácticas en relación a la escuela. Entonces el eje va a estar en la subjetividad, pero en la subjetividad pensada desde los docentes y desde nosotros mismos porque la subjetividad nos atraviesa igual que a todos. Entonces, este va a ser el eje y por lo tanto, este va a ser el momento incómodo de la Jornada porque cuando empezamos a registrar algo de nuestro propio hacer, de nuestro propio compromiso, nuestra responsabilidad y nuestra propia subjetividad se pone en juego, bueno, se produce un cierto movimiento interno que tiene que producir una incomodidad. La incomodidad es absolutamente necesaria.

La modernidad produce una separación entre lo interno y lo externo y esto es lo propio de la ciencia y es lo que hace que la ciencia tenga eficacia. La eficacia de la ciencia se produce a costa de la elisión de la subjetividad, de la pérdida, de la expulsión de la subjetividad. Porque, justamente, lo que hace esta noción de subjetividad ubicada ahora en el campo de las ciencias sociales, lo que va a hacer es ubicar la **no separación** entre esos dos campos; entre el campo de lo individual y el campo de lo social. **La noción de subjetividad rompe con la idea de un individuo en un medio.** Y entonces, al romper con esa separación, al ubicar que el contexto me constituye y yo constituyo a su vez a ese contexto, lo que ubica es una responsabilidad completamente diferente en relación a la producción del otro. Es decir, ya no puedo pensar la producción del otro, y en este caso, de los docentes y de las escuelas como ajena a mi propia intervención, como ajena a mi propia responsabilidad. Algo de lo que ese otro produce, hace, dice, piensa, tiene que ver con mi presencia allí. En este punto, soy también responsable: responsable de lo que los docentes hacen, dicen, producen, en relación a sus alumnos y alumnas. Soy responsable de la posición de los docentes y las escuelas; posición desde la que emergen las representaciones de sus alumnos y alumnas.

Responsable no quiere decir culpable ni tampoco quiere decir causa; no quiere decir que soy la causa ni tampoco quiere decir único responsable. Lo que estoy ubicando es **tengo una responsabilidad y de eso nos vamos a ocupar.**

Hoy, cada vez, son menos y menos las instituciones cuidadosas de las subjetividades, de las singularidades subjetivas. Hoy la escuela está cada vez más tomada por el discurso de la ciencia, vía la salud mental, vía los diagnósticos. Esa es la vía de entrada del discurso científico o pseudocientífico. Porque tenemos que hacer una diferencia entre los neurocientíficos y los "aplicadores" de las neurociencias. ¿Y qué es lo que produce esto como efecto? Las consecuencias es que expropiamos a la escuela y a los maestros de su saber: el que sabe es el experto, el saber está en el discurso neuro. Y entonces se produce una forma de exclusión: se trata de la exclusión del docente, de la exclusión de la escuela del lugar de saber que tenía respecto de sus alumnos y alumnas. Quedan expulsados de ese lugar vía el discurso científico que entra a la escuela bajo la forma de diagnóstico. El saber está en el manual que dice cómo aprende el niño con "dificultades específicas del aprendizaje" y cómo se enseña a leer a los niños y niñas con "dislexia" o cómo se hace para que los niños "desatentos" no se paren ni se muevan ni miren por la ventana.

O sea, lo que les estamos diciendo a los docentes y a las escuelas es que el saber está allí en los manuales, en los protocolos, en los cuestionarios.

Ahora viene una parte que es un poquito más dolorosa: si por un lado unos dicen a la escuela que el saber está en el manual, en el protocolo, en el cuestionario, en la sigla que se le impone a un niño, otros les hemos dicho que el saber está en la constitución subjetiva, en el síntoma, en el estrago materno o en el significante. Entonces, el expropiar a la escuela de su lugar de saber, no viene solo del lado de la neurociencia o del neurocognitismo o de las terapias cognitivas

conductuales: todos y cada uno tenemos que hacernos responsables de este movimiento en el cual algunos alumnos y alumnas pasan al lugar de ser sabidos, entendidos, comprendidos y explicados por fuera de la lógica escolar. Ese "ser explicados" por fuera de la lógica escolar desprovee, quita, saca a la escuela de su lugar constitutivo, de su lugar de hacedora y responsable en relación a los alumnos y alumnas.

La intención de mi presentación hoy es ubicar que **lo que constituye en este momento el eje de nuestra tarea tiene que ver con esto con restituir a la escuela su potencia**. Devolver a los docentes, restituirles su posibilidad de ser responsables. Hoy, me alivia escuchar que un docente diga "no me escribe", en el punto de que ahí hay algo del retorno a ese lugar de hacerse cargo de lo que ese niño o esa niña (no)hacen. Nos hemos reído de los maestros y maestras que usaban (ya casi no lo hacen) esas expresiones y creo que es un momento en el que una vuelta a ese "no me lee / escribe", estaría bueno en el sentido de que esos docentes lo que hacían eran apropiarse, en tanto maestros, del proceso de aprendizaje de esos alumnos. De eso se trata, de hacerse cargo. Les recomiendo a todos ver una película que se llama *Conducta* es una película cubana donde hay un alumno que no se comporta como se espera (y tiene razones para ellos). Y aparece todo un equipo de expertos que entra a la escuela y le dice a la maestra que ese niño tiene que ir a la escuela que se llama "de conducta", que se especializa en chicos que no tienen los comportamientos esperados adentro de la escuela. Y la maestra les dice que todo lo que le están diciendo a ella no le importa nada porque lo que ella sí sabe es que ese chico es **su** alumno: "Ese chico es mi alumno y yo soy responsable de lo que él hace y me voy a hacer cargo de su producción adentro de la escuela". Aquí les dejo el link para ver la película completa:

<https://drive.google.com/file/d/0B45rAeoBSLIWNVZ3d21vdIBTVIU/view>

Bueno esto es lo que pienso que tenemos que trabajar: ayudar a los docentes a hacerse responsables, ¿de qué?, responsables de su deseo como docentes: **el deseo de que cada alumno, cada alumna aprenda todo lo que sea capaz de aprender, nada menos**.

Esta es una fórmula que repito todo el tiempo porque a mí me parece que tiene mucha potencia. *Todo lo que sea capaz de aprender* quiere decir nada menos pero también quiere decir nada más. Que este es el punto en que solemos errar el camino. En el ir mas allá de aquello que un niño puede realizar. No más allá porque más allá implica impostura, porque más allá implica lanzar a ese niño o esa niña a un lugar para el cual no tiene recursos para responder, al lugar de la insuficiencia. Mas allá implica dejarlo en el lugar del *como si*. Claro que cuando hablo de "capacidad" entiendo que formamos parte de esa "capacidad"; entiendo que somos responsables de eso que llamamos "capacidad" y que voy a re-formular como potencia. Potencia es poder aprender y también es poder no aprender (diferente de no poder aprender). Aquello de lo que un niño es capaz no deviene de su condición sino de las condiciones que seamos capaces de inventar para que pueda aprender. Aquello que llamamos "capacidad" no está en el interior del sujeto, no

parte de su cerebro sino que emerge del encuentro con las condiciones que el otro le provee. El otro en este caso se llama escuela, se llama maestro, y en función del eje de trabajo que elegimos hoy, se llama profesionales, profesionales que trabajan como maestros integradores, como acompañantes externos o el nombre que quieran. Todos los que hoy estamos aquí tenemos algo que ver en relación a esas condiciones en tanto nuestro lugar de intervención es ahí, esta dirigido a ese lugar de encuentro y articulación entre la condición de un niño y aquello que como condición de contorno podamos propiciarle para su proceso de aprendizaje.

Luego de esta introducción, vamos a las tres preguntas sobre las que vamos a trabajar: **la primera** trata de la obligación de preguntarnos si la inclusión es buena *per se*. Me parece que es una pregunta necesaria y obligatoria. También es una pregunta incorrecta, incómoda, pero es necesario que nos formulemos esta pregunta permanentemente. Que no la cerremos; que esta pregunta esté siempre abierta, justamente para que nos incomode. Para que no naturalicemos. Para que no pongamos en marcha engranajes que trituran a niños, docentes, escuelas y familias. Es necesario que esta pregunta este siempre abierta y que nos la reformulemos todo el tiempo. La pregunta no es si es buena para todos los niños y niñas, o si es buena para cualquier niño o niña; **la pregunta es si es buena de cualquier manera** (per se). Esta es la pregunta que quiero dejar abierta porque es ahí en donde vamos a ubicar la necesidad de la intervención y la responsabilidad de la intervención.

Y en este punto lo que voy a ubicar como función, como operación a realizar, es el trabajo de hacer alumnos, de construir alumnos, de producir alumnos.

**La segunda** pregunta que voy a introducir es ¿qué cambios se han dado en el sistema educativo a partir de que se plantea como objetivo la necesidad de garantizar la inclusión educativa para todos y todas? Qué cambios se dieron en el sistema educativo en estos últimos 20 años que tengan que ver con la inclusión educativa? Qué cambios se produjeron? Y el concepto que voy a tomar ahí es el de **andamiaje**. Es un concepto que nos va a ayudar a abrir algunas ideas.

**La tercera** pregunta tiene que ver con ubicar que el sistema educativo no fue el sujeto de este cambio sino el objeto de este cambio . El sistema educativo no se plantea producir un cambio para quienes habían quedado por fuera sino que **al sistema educativo y desde afuera se le plantea esta necesidad de cambio**. Con lo cual el sistema educativo queda como objeto y no como sujeto, pero además desde un lugar de negatividad porque se le plantea la necesidad de la inclusión desde la negación de sus principios de homogeneización y de normalización. Se le cuestionan dos de los principios fundantes de la escuela moderna. O sea, se trata de un cambio que atenta contra los principios fundantes de nuestra escuela, que es la escuela de la modernidad. Con lo cual la escuela resiste, y ahí el concepto que me parece que nos podría ayudar a pensar algo es el de **intervención** y cómo se legitima una intervención que atenta contra los principios de la institución en la que

estamos interviniendo. Cómo es que esta intervención se hace posible y desde dónde se hace posible.

Ahora comenzamos a desplegar estas tres cuestiones. Decía que **lo primero que tenemos que preguntarnos es si la inclusión es buena per se**. Per se quiere decir por fuera de las condiciones, sin hacer un análisis, un diagnóstico de las condiciones que podemos ofrecer a ese niño o a esa niña. Fíjense que lo que estoy incluyendo acá es la necesidad de que el diagnóstico referido al proceso de aprendizaje de un niño o una niña no puede no incluir las condiciones que la escuela le ofrece para ese proceso de inclusión. Jamás puedo decir si un niño es para tal o cual escuela o para tal o cual modalidad si no conozco, si no sé, acerca de las condiciones que esa escuela puede brindarle. La pregunta es si se integra o si se desintegra infligiendo sufrimientos por falta de medios. Porque con lo que nos vamos encontrando, con mucha tristeza, es con esto, falta de medios. ¿Qué quiere decir falta de medios? Qué son los medios: son los recursos, los recursos materiales y humanos con los que cuentan las instituciones para dar cabida a niños y niñas que antes circulaban por otros espacios, que eran alumnos de la educación especial o ni siquiera eran alumnos.

Lo que estoy remarcando es la necesidad de evaluar, pensar, diagnosticar acerca de los recursos con los que cuentan la escuela y los docentes. Ahora, esta escasez de recursos no es la causa del sufrimiento de los niños sino la consecuencia de políticas educativas, de proyectos políticos, de ideologías y de posiciones. No podemos permitirnos tener una mirada ingenua. La escuela está inmersa en un proyecto educativo, está inmersa en un proyecto político, está inmersa en una época de la que todos formamos parte. **Somos parte de esto que estamos describiendo**. No estamos afuera. No somos inocentes. La escasez de recursos es parte de un proyecto. Y entonces debemos pensar qué lugar ocupamos, cada uno, en ese proyecto. Y ubicar que nuestra intervención, la operación a realizar por quienes creemos de manera contundente que no hay otra educación que la educación inclusiva, que la inclusión y educación son dos conceptos que se incluyen recíprocamente; que no puedo pensar que la inclusión es un modo de adjetivar la educación sino que es la educación en sí misma; que no puede haber otro modo de educación que no sea inclusiva, entonces la intervención chiquitita, humilde, desde nuestro pequeño lugar, es intervenir proveyendo recursos, donando estrategias pero ubicando que la dirección la dirección que nos orienta es el cambio en la posición desde la que los maestros, la escuela, piensa a sus alumnos y alumnas. Un cambio en la posición es un cambio en la mirada: las miradas de las escuelas, las miradas de los docentes, de los padres, de los pares. Y también las miradas de los colegas. En todo caso, la donación o la provisión de recursos es una estrategia y no el fin en sí mismo. El propósito de la intervención no está en la provisión de un recurso sino en el cambio en la mirada que instituye al niño/a en el lugar de alumno/a. La finalidad de la intervención no es mostrarle al docente cómo se puede preparar una evaluación que incluya a todos los niños y niñas o cómo se puede diversificar los agrupamientos o flexibilizar los tiempos y los espacios... todo esto

no es más que un medio para buscar allí este otro cambio que tiene que ver con la mirada del docente.

Voy a tomar un pequeño recorte para ejemplificar esto. Este es un informe que escribe la maestra acerca de un nene que está en preescolar. Voy a cambiar los nombres. Dice: *Anibal, en paralelo a esto.. No leo desde el principio, voy a leer solo un párrafo: En paralelo a esto Anibal comienza a interrumpir las rondas de saludo. Se lo observa entrando y saliendo. Se para en el medio. Mira y se va. Podrá invitado por la seño sentarse acompañado por algún juguete.* Esto es lo que la seño escribe en su informe de junio, de antes de vacaciones de invierno, de un niño que es su alumno y que está en sala de cinco.

Ahora, les voy a volver a leer el mismo párrafo pero haciendo un único cambio, de una sola palabra. Voy a suprimir la palabra "interrumpir" y en su lugar voy a poner "participar": *En paralelo a esto comienza a participar de las rondas de saludo se lo observa entrando y saliendo se para en el medio Mira y se va. Podrá invitado por la seño sentarse acompañado por algún juguete.*

Fíjense que ambas frase tienen sentido, una y otra. Ninguna de las frases es disonante. Ahora, según sea el modo en que se enuncie, Andrés quedará ubicada en un lugar u otro. No se trata de lo que Andrés hace sino de lo que el otro ve... y lo que ve no depende de Andrés sino de una lectura, de una interpretación. La lectura que el otro haga de su producción, lo va a ubicar a Andrés en un lugar determinado y lo va a instituir subjetivamente. Las intervenciones son constitutivas, constituyen la subjetividad del alumno: lo hace alumno, lo hace partícipe de la ronda o lo excluye de esa ronda. No es la acción de Andrés la que hace que quede fuera de la ronda sino la mirada del docente. La mirada incluye o excluye al otro. Es lo que los niños enuncian bajo la expresión: "me mira mal".

Entonces ahí donde quienes operamos en pos de la inclusión educativa, sea desde el lugar que fuere, debemos tomar una decisión: se trata de brindarle a la maestra estrategias para que Andrés se quede sentado o se trata de interceptar la mirada de esa maestra para que pueda "mirarlo bien", mirarlo como alumno, instituirlo en el lugar de alumno? Decimos que la intervención consiste en brindarle al docente recursos para que pueda leer la producción de ese/a niño/a de manera que devenga su alumno/a. En nuestro caso, se trata de que no hay un único modo de participar de la ronda, sino modos diversos de participar de diversas rondas. Y eso me va a permitir a ubicar que no es Andrés y los otros, sino que son *todos* pero un *todos* que incluye a Andrés. Y eso es lo que va permitir al docente "ver" que aunque Clarita esté sentada prolijamente, está mirando el techo. Y que Camilo, que siempre está quietito, todo el tiempo necesita tener su cuerpo apoyado sobre algo o alguien. Y que hay niñas y niños con el cuerpo disponible y con la mirada atenta pero otros que la traspasan con su mirada y otros que todo el tiempo están rascándose la pierna o el brazo. O sea, voy a empezar a "ver" que los niños y las niñas no están todos en la misma posición, ni en el mismo lugar, ni del mismo modo.

La intervención tiene que ver con hacer alumnos, tiene que ver con poder ubicarle a los docentes algún elemento, proveerlos de algún recurso para que puedan leer esa escena de otra manera. A esta operación la pensamos como "introducir un tercer término". Introducir allí un tercer término que permita a esa maestra pensar a esos niños desde otro lugar. Interpretar lo que está ocurriendo a partir cierto elemento que cambia la significación del acto. Lo propio del saber no es ni ver ni demostrar sino interpretar. Entonces, la intervención consiste en proveerle al docente de un instrumento que le permita interpretar las producciones de los chicos desde otra perspectiva, desde otro lugar.

Esto tiene que ver con el reconocimiento. Tiene que ver con que el docente se reconozca en su potencia respecto de ese niño. Cuando la maestra dice que Andrés no participa de la ronda, ella misma queda afuera de su lugar como docente de Andrés. Queda excluida de ese lugar. El no reconocimiento de Andrés como alumno que participa de la ronda, hace que la docente no se reconozca a sí misma con la potencia de producir algo en relación a ese niño. Entonces queda descontentada, excluida del lugar de docente. Entonces nuestro trabajo tiene que ver con hacer que ese docente se reconozca. Pero para hacer que ese docente se reconozca yo misma tengo que reconocerlo. Y ahí me parece que la mirada del profesional que hace el apoyo a la integración es central. La mirada de un profesional que destituye al docente, que sostiene que lo que hace está mal porque (no)hace... o porque (no)dice... o porque (no)piensa... o porque (no)lo mira... o porque (no)le da... Bueno, esa mirada destituye al docente de su lugar, lo despoja de su potencia.

Lo que complica todo es que ese profesional, llamémosle maestro de apoyo a la integración, maestra integradora, como todos, también necesita reconocimiento. Tenemos que pensar cómo se van triangulando las relaciones. Quienes están por fuera de la escena escolar están en mejor posición para "terciar", de poder articular allí algo de manera que las relaciones que se den ahí adentro no queden capturadas en lo especular, de manera que las respuestas no sean las respuestas narcisistas. Alguien que, desde afuera, puede ayudar a que los que están adentro, puedan salir de esos lugares de captura que los toman. Aquí dejo algunas líneas como para pensar.

**El segundo eje que había planteado era qué cambios se produjeron en el sistema educativo a partir de plantearse garantizar la inclusión de todos los niños.** Malas noticias. Pocos y casi ninguno, en realidad. Cambios en el sistema educativo, ¿cambios en la escuela? Díganme qué cambios se produjeron en la organización institucional, en los tiempos de la escuela, en los modos de promoción, en los modos de evaluación, en los modos de los agrupamientos. Díganme si en la escuela hay agrupamientos flexibles, si los chicos pueden ser promovidos en cualquier momento del año, si la gradualidad ha empezado a ser puesta en cuestión de manera generalizada. Hay países en los que los primeros cuatro años de escolaridad constituyen una unidad, no hay promoción grado por grado, sino que es una unidad que permite a los niños ir ubicándose, en esos cuatro años, en diferentes lugares según sus necesidades y sus posibilidades. Si planteáramos algo así sería como un escándalo. Ni siquiera estamos pudiendo pensar de verdad primero y segundo

como "unidad pedagógica". Los cambios producidos han sido muy pocos y las respuestas hasta ahora vienen siendo del orden de las ortopedias. Ortopedias que en general están al servicio de que todo se mantenga igual, que nada cambie.

Todos y cualquier dispositivo: maestra integradora, docente de apoyo, acompañante externo, acompañante terapéutico, todos y cualquier dispositivo puede estar en el lugar de un dispositivo ortopédico. Puede estar en ese lugar porque ningún dispositivo, ninguna "prestación de apoyo" asegura nada por sí misma. Todo va a depender ahí de la posición de quién esté ahí. Cualquier dispositivo puede estar al servicio de que nada cambie, puede entrar en el engranaje para que el sistema se reproduzca siempre idéntico a sí mismo. Pero también puede entrar ahí, a la escuela a revolver, a subvertir lo que está ocurriendo, a hacer que la escuela no descansa en paz; de alguna manera, a molestar, a interpelar, a cuestionar. La presencia *per se* no asegura nada, es la posición de quien ocupa ese lugar lo que puede hacer diferencia.

Acá vamos a tomar el concepto de **andamiaje**. Y nos vamos a sorprender... A veces volver sobre aquellos conceptos que uno cree que conoce y maneja muy bien, volver sobre lo que supone que sabe, provoca que todo se revuelva. Entonces, revisando el concepto encuentro que el **andamiaje** es siempre una situación de interacción social. Primer punto, situaciones de interacción social, donde la actividad se resuelve colaborativamente. No es que uno dice y otro hace sino que se resuelve colaborativamente, ¿si? **Y tiene como requisito su propio desmontaje progresivo**. O sea, si yo no puedo quitar esa colaboración no es un andamiaje. Repito: el andamiaje tiene como requisito su propio desmontaje progresivo. O sea, tiene que poder autodestruirse. El andamiaje tiene que ser ajustable, tiene que poder modificarse, tiene que ser temporal, tiene que poder cesar, terminar. Pero además tiene otras condiciones: debe ser audible y visible. Quiere decir que **el sujeto debe ser consciente de que es asistido**, de que es auxiliado en la resolución de una tarea. Hay ahí algo de un contrato con el sujeto-alumno quien debe aceptar, de alguna manera, esa asistencia. O sea, se trata de un dispositivo explícito. El otro día contaba de una nena que estaba muy enojada porque yo quería ver su cuaderno y ella no quería que yo lo viera. Y estaba muy enojada porque en el cuaderno había un montón de: "Con ayuda, con ayuda, con ayuda", todo era "con ayuda". Y ella estaba muy molesta con esos carteles. Últimamente, se le demanda a los niños y niñas, cada vez más, ser autónomos: tienen la obligación de ser autónomos. Es obligatorio, es objetivo fundamental desde el nivel inicial. Y pasa que hemos confundido autonomía con individualismo, porque autónomo parece haber devenido en sinónimo de hacer las cosas solos. Y me parece que es importante preguntarnos si nosotros, cada uno, podemos hacer todo solos. ¿Qué cosas podemos hacer solos? Y si lo piensan bien, bueno, son muy pocas... muy muy poquitas. Por ejemplo, en nuestro trabajo, la palabra "interdisciplinario" es un eje central... Y para la interdisciplina necesitamos, obviamente, a otros. Y no solo si pensamos en la interdisciplina, pensemos en la interconsulta, en la supervisión. Quiere decir que no somos autónomos. Bienvenido sea que no seamos autónomos en este sentido de lo individual. La autonomía quiere



decir reconocer en qué punto necesitamos ayuda y saber a quién podemos acudir para obtener esa ayuda. Eso es la autonomía. Entonces un niño que reconoce el obstáculo y pide ayuda, es un niño autónomo. Pero tendemos a convencerlos de que pueden hacerlo solos y para eso armamos una parafernalia de dispositivos en los cuales los niños se quedan haciendo *como si* hicieran algo que no pueden hacer. Voy a tomar el ejemplo de una maestra integradora que "ayuda" a una niña a multiplicar, que es casi una caricatura: la nena tenía que hacer 18 dividido 3 y ella le señala la columna del 3 en la tabla pitagórica y le dice que busque el 18. Cuando la nena lo encuentra (encuentra el 18), ella le pone una regla así sobre la fila y le pide que se fije "aca" y le señala el 6. La niña dice "seis" y entonces, finalmente, le dice que ponga el número en el resultado... ¡Y eso se supone que es una ayuda para dividir! Claro que la nena se niega a recibir semejante ayuda y le revoleó la tabla por la cabeza, con Pitágoras incluido. Y creo que hizo bien porque eso no es una ayuda. Eso es violencia.

En este sentido me parece que revisar el concepto de andamiaje nos da una punta interesante. Por ejemplo, también dice que el andamiaje no es privativo de las interacciones cara a cara. El andamiaje no implica que uno tenga que estar presente: se puede producir a partir del recorte de determinada selección de materiales, la organización del espacio del aula, los modos de agrupamiento, bueno, hay muchos, muchos modos. Lo último que les digo al respecto: los andamiajes o los dispositivos de andamiaje tienen sentido y efecto respecto de tareas específicas pero respecto del proceso de desarrollo su eficacia y pertinencia no han podido ser comprobadas. Quiere decir que muchas de las acciones que estamos realizando adentro de las escuelas, tienden sí a que el niño pueda realizar una tarea específica pero eso no implica de ninguna manera que eso tenga alguna consecuencia en el orden del aprendizaje ni en el orden del desarrollo. Al menos no ha podido ser comprobado: ayudar al niño a dar una respuesta concreta no es lo mismo que ayudar al niño a lograr la comprensión conceptual a partir de construir su propia respuesta. Tenemos que pensar mucho si lo que estamos haciendo es ayudar a los niños a encontrar la respuesta que la escuela demanda, la respuesta estándar o si lo que estamos haciendo es ayudar a los niños a encontrar su propia respuesta, para lo cual tendremos que trabajar denodadamente para que esa respuesta sea escuchada, entendida, respetada y valorada dentro de la escuela.

**El tercer y último punto consiste en ubicar que el sistema educativo no se planteo la inclusión educativa como un objetivo propio.** No es sujeto de este cambio sino objeto de un cambio que conlleva un malestar porque, justamente, no hay una determinación positiva a priori sino más bien negativa: romper con los principios de normalización y homogenización que son los principios que constituyeron la esencia de la escuela moderna.

Para pensar esto vamos a ubicar el concepto de **intervención**. ¿Qué es lo que permite, qué es lo que legitima que entremos en la escuela? Lo que lo legitima es que haya una demanda. La *demanda* es el acto fundador de toda *intervención*. Si no hay una demanda no hay posibilidad de intervenir. La intervención tiene dos caras: "intervenir" quiere decir venir entre pero también

quiere decir *interponerse*. La primer cara, la de *venir entre*, nos ubica la intervención en términos de cooperación, en términos de mediación, de ayuda. La otra cara, la otra vertiente, el *interponerse*, ubica la intervención del lado de la intromisión, del lado de la coerción, del lado de la injerencia. Estas dos caras, la de la intromisión y la de la cooperación están siempre presentes. A veces, una toma un lugar relevante respecto de la otra. Oscurece a la otra, opaca a la otra. Pero ambas están siempre presentes. Por eso, las interacciones entre los adultos (maestros, maestros integradores, maestros de apoyo, acompañantes terapéuticos) oscilan, pasan por momentos de cooperación y por momentos explosivos en donde la vertiente de la injerencia, de la coerción, se pone de relieve. En este sentido, me parece que es importante no tener una mirada ingenua respecto de que no es lo mismo la presencia de una maestra integradora en una escuela privada que en una escuela pública. Por ahí sirve pensarlo en términos de demanda. ¿Quién demanda la presencia de la maestra integradora? ¿Quién demanda que entremos en esa escuela, quién demanda nuestra intervención? En el caso de la escuela privada podríamos pensar que allí hay como un mayor acuerdo de los actores. En el caso de la entrada de lo privado en lo público, allí se produce una ruptura, una herida, porque quien esta demandado no es el mismo que recibe la supuesta ayuda y lo vive como una injerencia. Entonces, ahí, se producen tensiones y rupturas, resquebrajamientos. Todo esto tiene que ver con políticas educativas, con políticas de infancia pero, más acá, tienen que ver con lo laboral, con lo gremial, con lo económico, con los lugares de cada uno. Ahí hay una cantidad de elementos para pensar que adicionan dosis importantes de malestar, que es necesario tener presente, que tenemos que considerar y atender a la hora de nuestra entrada en la escuela. Porque se trata de un punto de conflicto que tenemos que pensar, que nos es posible soslayar.

Para cerrar, retomo la fórmula que enuncié al principio: ***los niños y las niñas tienen que aprender todo lo que sean capaces de aprender***. Lo que me interesa subrayar es que **formamos parte de eso que llamamos "capacidad"**; que somos responsables de eso que llamamos "capacidad". Uso la palabra "capacidad" porque es una palabra que circula mucho. No es una palabra que me guste, para nada, y quiero reformularlo en términos de **potencia**. Se trata de la potencia como posibilidad de aprender pero también como la posibilidad de no aprender. La potencia como poder aprender y *poder no aprender*. Que es diferente de *no poder aprender*. Cuando tengo la posibilidad de poder y poder no... bueno, ahí me apropio de mi proceso de aprendizaje, no solo del conocimiento, también del proceso de construcción de ese conocimiento. Que un alumno pueda aprender y pueda no aprender no es lo mismo que pensarlo como no pudiendo.

Y ahora lo vamos a extender a todos: los niños y la niñas, los maestros y las maestras, las escuela... Se trata de recuperar la potencia del otro, recuperar la potencia de las instituciones. Esto forma parte central de nuestras prácticas, es parte esencial de nuestra tarea, es nuestra responsabilidad. Bueno, hasta aquí lo tenía para decirles hoy. Gracias.