

Juego de otredades. La construcción de experiencias subjetivas y escolares en la niñez ¹

Claudia Bruno

Introducción

La educación es el acto de abrir, de ofrecer un sitio para que el que viene pueda habitarlo sin ser reducido a la lógica de la normalización, de los discursos de la diversidad, en suma sin ser reducido a lo esperado.

Canciano (2003)

Entre los intereses y recorridos del equipo, se sostiene la preocupación acerca de problemáticas surgidas en torno a cómo se van configurando y qué lugares van encontrando los niños y adolescentes en sus experiencias vitales en la trama educativa. Este trabajo intenta registrar cuestiones ligadas a las miradas de los *otros*, especialmente de los adultos que acompañan a los niños en sus experiencias subjetivas, a la vez que construyen su lugar como alumnos. En especial interesa revisar “*los posicionamientos de los adultos y cómo estos posicionamientos producen efectos en los territorios educativos*”². Tenemos presente las tensiones y transformaciones del escenario escolar, en convergencia con el momento social-histórico en el cual estos procesos se despliegan, y en el cual se complejizan y fusionan vivencias personales, los diversos modos de escolarización y las elaboraciones gestadas sobre la *infancia*. Por lo cual, es necesario pensar a los niños y sus trayectorias en tanto sujetos históricos, en coyunturas específicas.

Consideramos al niño como un sujeto en devenir, que está transitando momentos de la vida que se definen por la transformación, en relación a los demás. Nos proponemos problematizar cómo las miradas de los demás actúan acompañando, cuidando, marcando senderos y también, en algunos casos, señalando fuertemente identidades que van más allá de las vivencias de los niños, y tienen que ver muchas

¹ Este artículo se ha elaborado en base a una ponencia presentada en las IX Jornadas de Investigación en Educación: Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas en investigación educativa. Organizados por el Ciffyh. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba Octubre de 2015.

² Proyecto: Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la educación de niños y jóvenes (2014-2015) Directora: Olga Silvia Ávila

veces con las representaciones que construimos acerca de lo que debiera ser la infancia, según los parámetros socialmente naturalizados.

Revisamos estas miradas en relación a las experiencias educativas de los niños, en términos de tiempos –eventuales y provisorios– que *“si bien tienen lugar en este aquí y ahora, siempre cuentan con un porvenir y remiten a distintos pasados”* Nicastro y Grecco (2009). Tomamos la comprensión sobre la experiencia escolar que acercan Dubet y Martuccelli (2000), que expresan: *“La experiencia no es ni totalmente condicionada, ni totalmente libre. Es una construcción inacabada de sentido y de identidad...”*. Estos autores reconocen a la experiencia escolar como *“la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar”*, por lo cual el entramado de lo subjetivo y lo social se configuran de modos indisociables entre sí.

Cuando un niño ingresa a la escuela, se le oferta un encuentro cultural que le exige un esfuerzo psíquico de incorporación a lo social, una articulación y reelaboración de aquello primario familiar, en una vida compartida con otros. La escuela, como espacio de lo social, también se constituye en un primer lugar de representación e imposición. Creadora de discursos y decires, colabora por ello en la producción de subjetividades en desarrollo. Schlemenson (2000) dice que en la escuela *“cada uno reelabora en su interior una nueva representación psíquica de sí mismo que, mediante la confrontación de la realidad e historia, permite poner en acción la enunciación de un proyecto individual a futuro”*. Se constituye en un lugar de ensayo y oportunidad de reposicionarse psíquicamente a partir de la relación con otros, reconociendo el vital anclaje de/en lo social.

En el trabajo de campo nos propusimos registrar esas miradas, esos pequeños gestos, nuevas palabras que permiten observar cómo es posible cuestionar los lugares dados, cómo pueden habilitarse otros espacios, como pueden pequeñas intervenciones – *“ceremonias mínimas”*, al decir de Mercedes Minicelli– desplegarse como marcas potentes en el desarrollo y en la conformación de identidades en los niños.

Fundante en la vida de los niños, es necesario recuperar la importancia del lugar del adulto a la hora de intervenir, no sólo desde posiciones o acciones individuales sino desde el cimiento histórico y social en el que se asienta ese lugar. Silvia Ávila y otros (2015) señalan que: *“Nos parece necesario incluir al niño en un devenir histórico y social concreto, en cuya trama se tejen experiencias y se construyen subjetividades, implica un posicionamiento político como adultos responsables en la atención y la educación”*

Aquí se toman para su relato y análisis dos situaciones observadas en el trabajo de campo en las que es posible registrar, poner rostro a los sujetos y sus interacciones, reconociendo en esa minucia y en los pequeños gestos, nuevas miradas creativas y muchas veces superadoras sobre aquello incuestionado. Los hechos se registran en dos escuelas diferentes, pero que tienen en común permitirnos visualizar las interacciones del mundo infantil, las experiencias vitales y de escolarización de los niños, y las posiciones de los adultos que los acompañan; explorando cómo se entranan y conjugan estos elementos en la modulación de la experiencia subjetiva, escolar, de estos niños.

Mariano, los discursos de los otros y la escuela

*“Después de todas las escuelas a las que fui, la última fue la mejor. Recuerdo el primer día, me sentí con mucha vergüenza, era la primera vez que formaba con chicos comunes, no sabía con que me iba a encontrar...mi pulso, podía sentirlo como latía. Me sentía extraño frente a todos esos chicos. Era hora de empezar algo nuevo, jamás visto por mí... todos querían hablar, opinar; cuando me di cuenta que yo no era distinto a los demás, yo era igual que todos... Luego Graciela dijo lo siguiente: para todos los chicos nuevos yo soy su maestra... hay dos chicos nuevos: Mariano y Fani. Me puse colorado, parecía un rojo oscuro... He tenido pruebas insoportables, a veces no me salía una prueba y me ponía mal, y no había quién me convenciera de jugar, correr o cosas que me gustaba hacer a mí. Pasando el tiempo, me convertí en un nuevo chico con la ayuda de Clara, Paula, mi mamá”.*³

Mariano es muy agradable con los demás, de temperamento aplomado, gusta de la música y del cine. Es muy alto para su edad, de pelo castaño, boca y labios grandes y orejas puntiagudas. Vive en una ciudad del Gran Córdoba, en una pequeña casa, junto con su hermano menor. Nació en Buenos Aires donde vivió con su mamá y abuela; nunca conoció a su padre. En el primer año de vida sufrió reiteradas internaciones hospitalarias debido a neumonías y reflujo. Durante las mismas se le detecta Síndrome de Williams (*síndrome malformativo, que cursa con dismorfias faciales características: orificios nasales antevertidos, puente nasal plano, maxilar amplio y boca con labio superior prominente, etc. Puede acompañarse o no con retraso mental*)⁴). Se le indica a

³ Extracto de relato escrito por Mariano, llamado “Historias de mi vida pasada”, que redacta cuando tiene 10 años.

⁴ Fejerman, Natalio. Neurología Pediátrica. 1988

su madre que tramite el certificado de discapacidad; por ello, obtiene el subsidio y la atención médica correspondiente. A los dos años nace su hermano y poco tiempo después se mudan los tres a la provincia de Córdoba. Su mamá ha estado bajo tratamiento psiquiátrico en reiteradas oportunidades y no logra sostener un empleo, por lo cual la familia siempre ha subsistido apenas a través del subsidio que se le otorga a Mariano.

Cuando tiene 5 años, ingresa al jardín de infantes en una escuela pública y luego de los primeros días en que la madre completa toda la documentación referida al niño, la convocan para señalarle que la institución no trabaja con niños con discapacidad, que debe realizar otro diagnóstico y revisar su escolarización... En la nueva consulta médica se le indica que tiene *hiperactividad* y se lo medica con Ritalina⁵.

De allí en más, transitó por diferentes instituciones escolares: otro jardín en el que culmina el año lectivo; un ingreso fallido a primer grado y la indicación de educación especial, institución a la que asiste durante unos meses hasta que luego cierra sus puertas; al siguiente año un par de meses en otra escuela especial, de la cual es expulsado debido a *su conducta*; otro intento de ingreso a escuela común que fracasó... Finalmente, cuando ya tiene 10 años, una escuela especial de otra ciudad cercana lo recibe; luego del período de ambientación, informan que *Mariano tiene un coeficiente intelectual promedio al de su edad y debe ingresar a escolaridad común*.

Han transcurrido cinco años en los cuales el niño no tiene escolaridad sistemática, y se suceden fracasos en diferentes instituciones. Mientras tanto, su hermano menor asiste a la escuela sin mayores dificultades. Frente la nueva indicación de escolarización, Mariano comienza terapia psicológica con un profesional que acompaña al niño y a la madre en este nuevo intento. Es rechazado en la escuela donde asiste su hermano. Recurren entonces a la escuela común cercana a su domicilio: una pequeña escuela pública provincial, que funciona en dos turnos: mañana 4°, 5° y 6° grado, y por la tarde, los grados inferiores.

Ante la posibilidad de matriculación de Mariano, la directora de esta institución justifica su negativa en: *la fama de mala conducta del jovencito.... No sabemos cómo tratarlo, además la escuela está tratando de cambiar su cariz, está más exigente*. Se

⁵ Marca más reconocida de la droga: Metilfenidato. La misma es un estimulante del sistema nervioso central, utilizado comúnmente en el tratamiento medicamentoso del trastorno de déficit de atención con hiperactividad.

solicita la intervención de la inspectora zonal, quien señala: *el niño debe ingresar a la escuela que le corresponde por cercanía al domicilio, en el grado que los profesionales evalúen que corresponde y con acompañamiento de integradora*. La directora se ve en la obligación de recibir al niño, pero indica que se le tome una prueba diagnóstica y en función de ello se decida la modalidad de su escolaridad. La maestra integradora rechaza esta sugerencia y finalmente, el primer día de clases, Mariano ingresa en 5° grado.

La docente de grado recibe a Mariano dispuesta a trabajar conjuntamente con la maestra integradora: intermedia ante reclamos de algunos padres que cuestionan a la dirección: *cómo van a dejar que ingrese un chico así, todos sabemos los problemas que tiene, es más grande que los demás del grupo...* La docente le exige a Mariano las mismas normas y estudio que a los demás, defiende claramente su posición ante requerimientos de la directora, frente a cuestiones pedagógicas y algunos conflictos, que son vistos con mucho temor.

Transcurridos algunos meses desde el comienzo de clases, docentes de grado e integradora evalúan que no es necesario un trabajo individualizado con el niño ni realizar adecuaciones curriculares. Mariano estudia y responde al mismo nivel que sus compañeros, estableció vínculos positivos y de compañerismo con sus pares, es solidario con los demás y muy respetuoso con los docentes.

Mariano, no escolarizado, se ha alfabetizado, *“espiando”* lo que su hermano estudiaba...

Cuando termina el año lectivo, el niño es el mejor promedio de su grado, correspondiéndole ser el abanderado de la escuela. Finalmente esta mención no le puede ser otorgada por motivos reglamentarios (deben transcurrir dos o más años en la misma escuela para que un alumno reciba la bandera). La misma directora, en el acto académico de finalización de ciclo, decide concederle un reconocimiento especial al *mejor promedio*.

El niño continúa sin dificultades su escolaridad y cuando finaliza 6° grado, la docente integradora concluye que no corresponde ya su acompañamiento ya que *la discapacidad no se expresa como tal*. En cambio, sugiere que Mariano tome clases particulares en algunas materias, en especial como un modo de contención frente a la ansiedad que le provoca su ingreso al nivel medio. También se discute la renovación de su certificado de discapacidad, situación que su madre cuestiona ya que el subsidio es su único ingreso y modo de filiación social (obtiene obra social y un lugar para vivir).

Hoy Mariano asiste al secundario; participa activamente en el grupo juvenil de su parroquia y quiere estudiar música...

La voz de Abril

Abril está en 3° grado. Asiste a una pequeña escuela rural desde el nivel inicial. Su familia es numerosa, convive con sus padres y hermanos, casi todos ellos mayores que ella, en un campo cercano a la escuela. Las condiciones de vida de la familia son de alta vulnerabilidad. La niña en el aula, en el patio, se muestra muy tímida. Pocas veces es posible escuchar su voz, tanto en los juegos como en su participación en las actividades del aula. Ha sido siempre así, desde que ingresó a la escuela: de ese modo la describen y la reconocen sus compañeros y docentes. Ha sido siempre así, desde un lugar de respeto de su forma de estar en la escuela.

A comienzos de este año escolar, su maestro se cuestiona ese silencio. Se pregunta qué no quiere decir Abril, no se *conforma* con sólo la mirada o la sonrisa de la niña. Y se plantea como objetivo valorar, que los demás lo hagan y que la niña también, lo importante de su palabra. Comienza entonces a realizar pequeñas intervenciones, todos los días en el aula: realiza modificaciones en los grupos de trabajo buscando con quien ella pueda sentirse a gusto, le otorga tiempos y esperas para escucharla, la invita a realizar comentarios (a los cuales la niña se niega inicialmente), propone actividades facilitadoras en las tareas, genera diferentes formas de expresión, juega con la voz y las palabras de él, incorporando siempre el humor. Muy tímidamente, Abril realiza algunos comentarios aunque su tono de voz sigue siendo casi imperceptible. Paulatinamente, sus compañeros comienzan a percibir de otras formas a la niña, esperando algo diferente de ella. Pareciera que algo se estaría modificando en los otros, respecto del lugar de esta niña en la trama grupal y por supuesto, para ella misma.

En una entrevista, su docente dice:

Me propongo más, que pueda leer en público alguna producción, no siempre van a tener esta paciencia con ella... Cuando tenga otro docente el año que viene, ¿qué pasará? La van a terminar estigmatizando como pasó con su hermana, que no puede, que no sabe, piensan que tiene un retraso... No quiero eso mismo para ella. Viste cómo es: en la escuela tenés que poder mostrar lo que aprendés...

La historia vital de la niña se encuentra atravesada por el sometimiento y situaciones de violencia que vive en ámbito intrafamiliar. La escuela lo conoce y reconoce como un posible motivo que explica lo que le sucede. Justifica lo que le pasa, alcanza para comprender. Lo interesante aquí es poder visualizar el posicionamiento de un adulto que desde esa comprensión actúa, intentado ofrecer algo diferente en ese otro espacio de vida y socialización, que no sólo evite replicar el lugar de la niña en la dinámica familiar, sino que oferte herramientas de superación.

Sigue diciendo su maestro:

Cuando el niño no comunica, pareciera que no podés saber si está aprendiendo y entonces se termina viendo como un niño con problemas de aprendizaje... Esto es lo que puede terminar pasando con Abril, que se la diagnostique así, que se la termine poniendo en ese lugar. Quizás, que no hable en su casa conviene, no podemos dejar que también ocurra acá (en la escuela).

Acerca de los diagnósticos y pronósticos. *Historia de Cronopios y de Famas*

“El fama considera al cronopio. Nunca hablará hasta no saber que sus palabras son las que convienen, temeroso de que las esperanzas siempre alertas no se deslicen en el aire, esos microbios relucientes, y por una palabra equivocada invadan el corazón bondadoso del cronopio”.

Julio Cortazar (1962)

Los estudios médicos, la *discapacidad* y la *certificación* de la misma, la visión de las *diferencias*, condiciones familiares, sociales y contextuales, las posibilidades subjetivas, aprendizajes, el sufrimiento, los logros y sus diversas expresiones...

En los primeros años de vida de estos niños se hicieron presentes ciertas palabras y explicaciones que decían de ellos más que un sujeto, un objeto de esas palabras. ¿Qué sentidos fueron otorgados a esos discursos iniciales, para decir acerca de Mariano? ¿Y a los silencios de Abril? ¿Cómo actuaron en su carta de presentación al mundo? ¿Y luego en la escuela? ¿Qué puede aportar la mirada de otros para re-enunciar o quebrar esa palabra que los representa? Cuestiones que nos interesa poner en reflexión cuando Aurora Ayciriex (2003) explica que *el diagnóstico como evento es constitutivo para la subjetividad implicada. No es un evento cotidiano. Es un hecho significativo en la secuencia narrativa de su existencia.*

La definición del diccionario de la Real Academia Española dice del término diagnóstico: *Recoger y analizar datos para evaluar problemas de diversa naturaleza*. En medicina, un diagnóstico busca revelar la manifestación de una enfermedad a partir de la observación y análisis de sus síntomas. Implica la nominación y la búsqueda posible de su cura o tratamiento. Implica también una hipótesis, provisoria.

Ahora, los sentidos se desdibujan cuando un diagnóstico se convierte en sinónimo de pronóstico –y en un ejercicio de interpretación y simplificación– y pasa a ser utilizado como calificativo indiscutido de quien lo porta. Continúa diciendo Ayciriex (2003) que *cuando la palabra diagnóstica, nombra al sujeto, y cuando intenta representarlo, violenta su realidad, porque es un conjunto de signos que representa convencionalmente al supuesto mundo subjetivo, con un código...*

Durante 10 años de la vida de Mariano, la mirada de los otros (médicos, especialistas, familia, diversos establecimientos educativos, docentes, algún terapeuta) se quedaron con un primer plano, una foto instantánea que congelaba una historia en construcción de un sujeto. En una imagen que no permitía reconocer las huellas dejadas por los discursos de la *enfermedad* y los significados conferidos en un momento dado. *Síndrome, discapacidad*, que fueron vistos como su esencia. Su nominación se constituyó en las escuelas por las cuales transitó como una reafirmación de las *diferencias* que el diagnóstico médico podría involucrar.

Abril que, desandando su infancia, demanda otras miradas que quizá disputan lugares diferentes a los que pareciera le han señalado. Pareciera que aún en el borde, en la cornisa, de la mano de quien hoy es su docente.

Untoiglich (2013) se pregunta *¿Cómo alojar las complejidades de la infancia, que se dan a ver en la institución escolar sin patologizar las diferencias?* Se trataría más bien, de enriquecer lo curricular con la construcción de espacios subjetivamente significativos en los que la relación con los otros se estructure también como una preocupación pedagógica; permitirse y permitir ir más allá de las nominaciones. Dice Skliar (2008) que *la alteridad se configura como el lugar de la diferencia*, en el reconocer en el otro no sólo su presencia, sino su existencia. Sumamos también a Larrosa (1995) que invita a cuestionar que, *en todo caso, lo que debiera problematizarse son los límites de la escuela en tanto “dispositivo pedagógico”, como “lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí.*

En las situaciones que observamos, pareciera que se jugó en un momento de la vida de estos niños la posibilidad de sostener una pregunta, una duda; y que abrió la

posibilidad de pensar dentro de esas instituciones algo más sobre ellos. En Mariano estuvieron presentes algunas personas circunstanciales, su mamá, su docente, y su fuerza interior que resistía, no a la nominación de su discapacidad, sino a lo que ella representaba para algunos *otros*. Para Abril, un docente que cuestionó lo que se decía y se esperaba de ella. Posicionamientos y miradas instituyentes que permitieron abrir una brecha hacia nuevos sentidos.

Kaplan (2006) sostiene que *pensar relacionamente a las construcciones objetivas y a las estrategias subjetivas representa un primer paso para romper con las visiones fatalistas o bien con aquellas que suponen la inevitabilidad de destinos y trayectorias sociales y educativas... En cada acto social se pone en juego la determinación y la libertad; el mundo de la necesidad se ve jaqueado por el mundo de la creatividad.*

Estas personas e instituciones significaron y re significaron ciertos decires e introdujeron la variación de sentidos de ciertas palabras. Intervenciones que toman cuerpo, que se convierten en estrategias pedagógicas cuando son capaces de sostener y acompañar los complejos procesos que muchas veces atraviesan los niños.

Bibliografía:

Aiciriex Aurora y Moretti, Victoria. (2003) "Por las cornisas del diagnóstico" en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela. (comp.) *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. la habilitación de la oportunidad*. Colección Ensayos y Experiencias. Ediciones Novedades Educativas. Fundación CEM. Buenos Aires.

Ávila, Silvia y otros (comp.) (2015) *Mundos de niñez/ adolescencia. Condiciones, atravesamientos e intervenciones en la producción social de la experiencia educativa*. En *Instituciones, sujetos y contextos: recorridos de investigación educativa en tiempos de transformaciones sociales*. Universidad Nacional de Córdoba.

Canciano, Evangelina. (2003) *Discutiendo la noción de déficit en la educación del otro pobre* en Frigerio, Graciela y Diker, Gabriela. (comp.). *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. la habilitación de la oportunidad*. Colección Ensayos y Experiencias. Ediciones Novedades Educativas. Fundación CEM. Buenos Aires.

Cortázar, Julio (1962) *Historias de cronopios y de famas*. Alfaguara.

Dubet, Francois y Martuccelli, Danilo. (2000) *¿En qué sociedad vivimos?* Losada. Buenos Aires

- Dubrovsky, Silvia (comp.) (2005) *La integración escolar como problemática profesional*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Kaplan, Karina (2006) *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. - 1a ed. - Buenos Aires.
- Larrosa, Jorge. (1995) *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta, Madrid.
- Nicastro, Sandra y Greco Beatriz. (2009) *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens. Rosario.
- Skliar, Carlos y Tellez, Magaly. (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires
- Schlemenson Silvia. (2000) *Subjetividad y Escuela*, en *Políticas, instituciones y actores en educación*. Ediciones Novedades Educativas y CEM- FLACSO, Buenos Aires.
- Untoiglich, Gisela. (2013) *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Colección conjunciones Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.