

# LABERINTOS

Publicación de la Asociación de Institutos de Enseñanza Privada de la Provincia de Buenos Aires

Enseñanza y Ciencias Experimentales  
I de Galapagos



D.K.S./M.A. ©

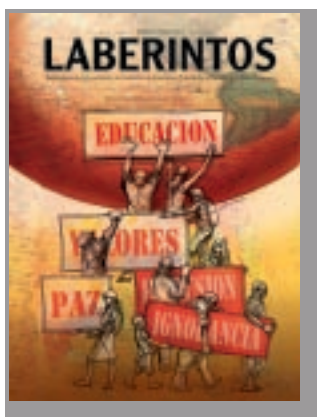


Ilustración de tapa: O'Kif

Revista

# LABERINTOS

Año VII - Número 24 FEBRERO-MARZO 2013

*Premio Pregonero al Periodismo Gráfico,  
Fundación El Libro, 2012.*

Propietario:

**AIEPBA**

*Asociación de Institutos de Enseñanza Privada  
de la Provincia de Buenos Aires*

Av. Corrientes 1145, 2º Piso, Of. 36/37/38

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Tel./Fax: (011) 4382-5675 / 8331 / 4381-3234

info@aiepba.org.ar

www.aiepba.org

**Directora general de Publicaciones AIEPBA:**

Mónica Espinosa

**Director:**

Roberto Argüello

**Redacción:**

Papadópulos, Angélica Elena

Saítta Morena, Melina

**Diseño y armado:**

Leticia Kutianski

leticia.kutianski@gmail.com

**Corrección:**

Laura Junowicz

**Traducción:**

Karen Mikkelsen

**Correo de lectores:**

laberintos@revistalaberintos.com.ar

**Impresión:**

Mundial S.A.

[www.revistalaberintos.com](http://www.revistalaberintos.com)

 @AIEPBA

ISSN 2250-5806

**Dirección Nacional de Derecho de Autor**

**Nº 5034294**

*La presente es una revista de distribución gratuita.*

*Pertenece y es órgano de difusión de AIEPBA*

*(Asociación de Institutos de Enseñanza Privada*

*de la Provincia de Buenos Aires), asociación sin*

*finés de lucro. La comisión directiva de AIEPBA no*

*asume responsabilidad sobre las notas publicadas*

*y firmadas por los autores.*

**PROHIBIDA LA REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

**AIEPBA**  
ASOCIACIÓN DE INSTITUTOS DE ENSEÑANZA PRIVADA  
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

## COMISIÓN DIRECTIVA

**Presidente**

Espinosa, Mónica

**Vicepresidente**

Saítta Morena, Melina

**Secretario**

Argüello, Roberto

**Prosecretario**

Papadópulos, Angélica Elena

**Tesorero**

Pinto, Flavio

**Protesorero**

Encalada, Graciela

**Vocales titulares**

Castorina, Liliana

Pinelli, Mónica

Villalonga, María Elena

Nicolosi, Silvia

Bermúdez, Marina

**Vocales suplentes**

Gerentino, Omar

Cóceres, Elena

Rozas, Martín

**Revisor de cuentas**

Braile, Margarita

De Nápoli, Noemí

**Secretario ejecutivo**

Zurita, Martín

**Atención en sede administrativa**

Laurita, Diego

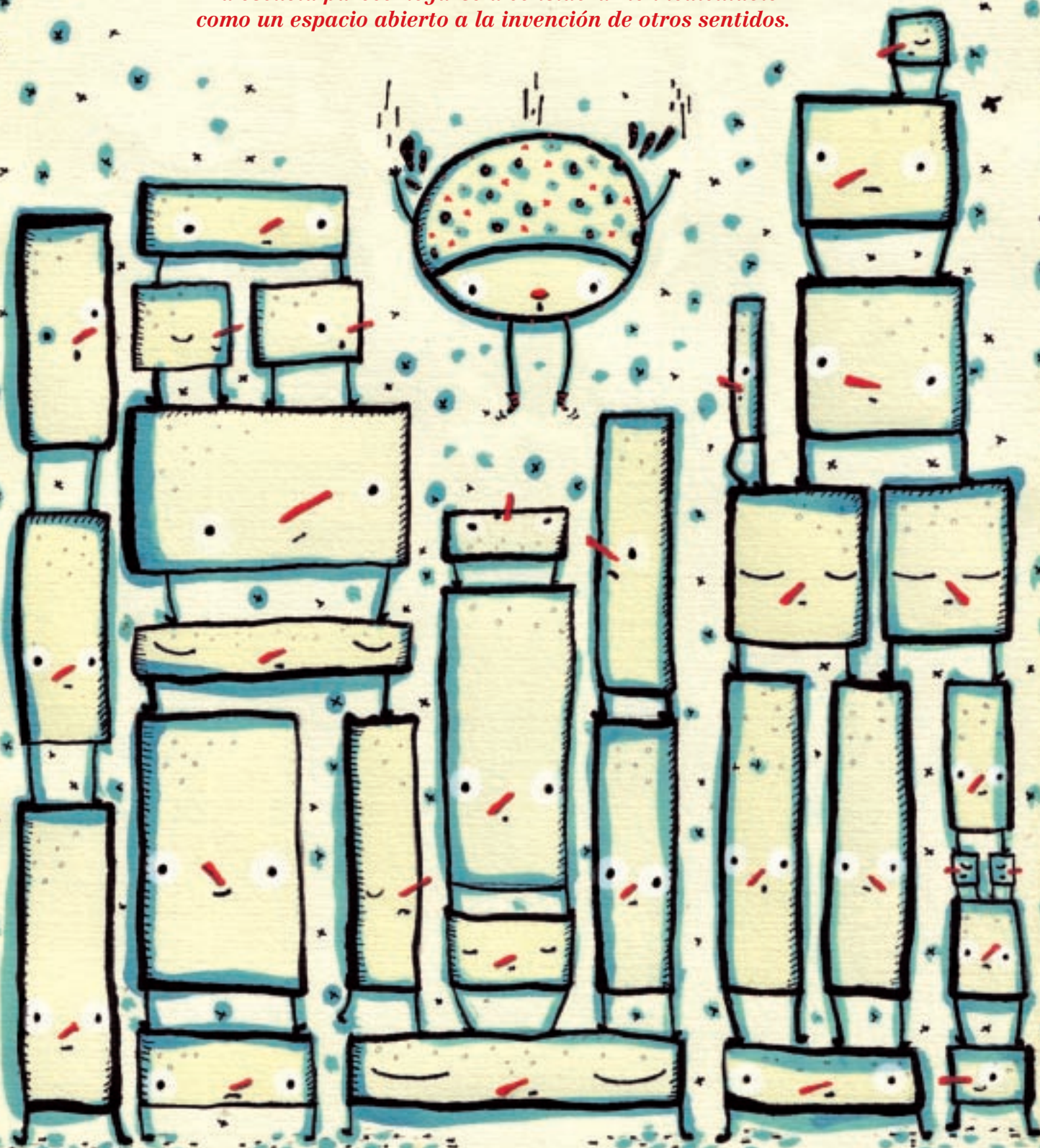
Wolff, Julieta

# Los descuajeringadores

¿Qué hace la escuela con la diferencia?

Carina Rattero

*Como en todo ámbito, en el educativo, la presencia de la diferencia es ineludible, pero su abordaje e interpretación no siempre resultan certeros. La escuela parece negarse a considerar lo incalculable como un espacio abierto a la invención de otros sentidos.*



NATALIA COLOMBO

**H**oy una maestra de Jardín me dijo: “este vino a *descuajeringarme* el grupo”, vocablo que no me atreví a pedir que me traduzca, pero que, en el contexto de la conversación, interpreté como el que vino a desarmar lo que ya estaba encaminado, lo que estaba armado de alguna manera.

Adrián tiene cuatro años, asiste desde abril a la sala de cuatro del turno tarde. Es el penúltimo hermano de cinco varones, vive con su mamá, su papá y un tío, hermano del padre –para nosotros, y según los dichos de los otros niños, este tío puede hacer de papá, puede actuar como si fuera el padre en su ausencia–. El hermano mayor asiste a la escuela de Educación Integral de la Ciudad, y presenta severos problemas de conducta. El resto de los hermanos concurren a la nuestra, “la común”, y el más chico no va a la escuela.

Adrián presenta dificultades de lenguaje, pero se comunica a veces con gestos o sonidos con los que, al decir de su maestra, “no se entiende ni él, pobrecito”. La cuestión es que desde abril hasta ahora, por su llegada (por “su culpa”), el grupo se *descuajeringó*. ¿Qué hacemos?

Este relato, en la voz de una psicopedagoga que cuenta la preocupación de una maestra, pone en escena una larga historia de expulsión de la diferencia. Se despliega allí la fantasía de pensar que la clase sería un todo armónico y sin conflictos si no fuera por la irrupción del *descuajeringador*.

El componente disonante, aquello que viene a alterar –a *descuajeringar*– un orden precario, una aparente normalidad, es significado aquí como atributo de ese sujeto particular. Así, desde ciertas representaciones esencialistas, se monta una construcción de identidad, como si la pobreza fuera del pobre; la violencia, del violento y la dificultad de aprendizaje, del alumno “problema”. Ese que, como en aquel cuento de Kafka, “Comunidad”, “alejamos empujándolo con el codo pero por más que lo hagamos, vuelve siempre otra vez”.

En consecuencia, estas representaciones hacen suponer que, expulsado el violento, acabaríamos con la violencia. Expulsado el *descuajeringador*, se reordenaría la clase. Expulsado el alumno “problema”, quedaría el grupo “parejito”.

Es preferible no explicar nada y no aceptarlo. Es que muchas veces la mirada escolar se desplaza entre perspectivas psicologistas, individualistas o morales que ocultan o disfrazan los efectos devastadores de la fragmentación social y económica.

Distintos discursos y modalidades de intervención parecen arroparnos contra aquello que nuestros propios relatos dejan al desnudo. Palabras como *inclusión*, *diversidad*, *tolerancia*, *respeto*, ¿vienen a quebrar esa historia, o son apenas modos de acallar la inquietud que el encuentro con el otro nos produce?

*Hacer sitio no es solo ofrecer un banco, una matrícula, es alojar desde las propias sensibilidades y representaciones en un horizonte de igualdad. Ofrecer un espacio que potencie el aprender desafiando cualquier determinación confiscatoria del futuro.*

## ¿Qué hacemos con los *descuajeringados* y los *descuajeringadores*?

“Hay momentos en la vida en que la cuestión de saber si se puede pensar de modo diferente a como se piensa y percibir de otro modo a como se ve es indispensable. Se trata de no limitarse a legitimar lo que ya se sabe, sino de comenzar a saber cómo y hasta dónde sería posible pensar de otra manera”. Foucault (1984) afirma en esta frase la apuesta vital que conlleva ese gesto a veces violento de problematizar lo evidente.

La modernidad construyó diferentes dispositivos de regulación y control de la alteridad: la demonización del otro, el otro como fuente de todo mal (Skliar, 2001); visiones totalizadoras, lógicas binarias; localizaciones que delimitan dentro o fuera de la normalidad: buenos y malos, correcto o incorrecto; vigilar fronteras; fabricar identidades fijas, estables, centradas, homogéneas.

Recordemos que, desde el siglo XIX, se ha concebido a la escuela como una “tecnología replicable y masiva para aculturar grandes capas de la población, similar a las *máquinas tejedoras* que empezaban a producir textiles en masa. Aunque no todas las pedagogías del siglo XIX coincidieron en esta metáfora –industrial o tecnológica– para hablar de la escuela (...) todas compartieron el hecho de concebirla como artefacto o invención humana para dominar y encauzar la naturaleza infantil” (Pineau, Dussel y Caruso, 2001: 22).

En esa estela nos formamos. Los tiempos actuales albergan, sin embargo, discursos y prácticas confusas, clichés tranquilizadores de conciencia, palabras que nos permiten convivir sin mayores conflictos en un mar de supuestos contradictorios.

Hace un tiempo, propuse una actividad a 300 maestros con los que veníamos trabajando. Se trataba de recuperar el acervo circulante en las escuelas, aquellas expresiones que dan cuenta de un modo de ver, de pensar y de situarse frente a estas palabras tan pronunciadas: *homogeneidad*, *diferencias*, *atención a la diversidad*. De este modo, intentaba construir colectivamente un campo de cuestiones por pensar. Comparto algunos de los registros:

- “Hay que sacar a la manzana podrida”. (En referencia a un niño “inmanejable”).
- “¿Para qué vienen a la escuela si no quieren estar aquí? No les interesa aprender”.
- “Este no da para esta escuela”. (En referencia a un niño con dificultades en el aprendizaje).
- “Si le damos banco a este, se nos van a ir los pocos buenitos que tenemos”.
- “Te lo digo yo, que cuando veo a un chico, enseguida sé cuál puede y cuál no”.
- “Ya vas a ver, esta es la sucursal de Lucecitas”. (Palabras de una vice a una maestra llegada a esa institución).
- “Pero ¿por qué tiene que venir a nuestra escuela? ¿Por qué a mí? Este año tengo un grupo re parejito”.
- “Habría que crear un aula y meter ahí a todos los lentos”.



### La manzana podrida

Muchas veces, los educadores tachamos, descalificamos o violentamos desde cierta *moralización*, desde el *deber ser*, o desde cierta representación de lo general que encuentra en lo singular su fracaso. Se trata de pensar cómo se construye esta modalidad universalizante y correctiva. Explorar las propias representaciones y sensibilidades en un gesto que tensiona de un modo nuevo *universalización* y *diferencias*. Es que nuestras representaciones afectan no solo la respuesta que damos a los chicos, sino también el modo de organización institucional y el modo en que se dispone y ordena la escena escolar. A toda costa, se intenta evitar la contaminación y la mezcla. Al prevenirse, la escuela se priva del diálogo, del intercambio, del movimiento... Justamente la escuela, esa institución que es espacio para la construcción de lo común.

En muchos casos, por los tradicionales mecanismos discriminantes, como el prejuicio o la voluntad correctiva y en otros, por la necesidad de encontrar soluciones a los problemas cotidianos, la cuestión es que se sigue separando en el interior de la escuela a determinados grupos o niños que no responden al parámetro ideal de alumno: "Sigue brillando la silueta promocionada del alumno ideal —hay que definirlo: blanco, disciplinado y piagetiano..." (De la Vega, 2010).

Así, todo aquel que muestre un signo de riesgo, dificultad, carencia o desviación, es alojado bajo el manto de la "atención a la diversidad"<sup>1</sup>. Su inclusión se limita a los circuitos diferenciados de la escuela común. Todos sabemos de qué modo funcionan dentro de las instituciones las categorías que se les asignan a determinados niños (*los del turno tarde, los pobres, los lentos...*).

Esto nos permite advertir mediante qué mecanismos la misma operación que incluye produce sus formas específicas de exclusión, retaceo en el ofrecimiento<sup>2</sup> o simple contención. Los efectos devastadores de esta pedagogía se disimulan en aquellos discursos estigmatizadores de algunas infancias y adolescencias.

Las identidades y diferencias se delimitan como entidades cerradas, como si fueran un estado y no un modo de estar siendo en un tejido de lazos complejos, que se construyen y reconstruyen. Como consecuencia de una cultura escolar homogeneizante, la respuesta a la demanda de "atención a la diversidad" puede, a veces, reducirse a "tolerar" a aquellos que muestran algún signo diferencial, mediante la habilitación de un espacio que los reclute sin mayor conflictividad.

De tal modo, la escuela parece negarse a considerar lo incalculable como un espacio abierto a la invención de otros sentidos. Y la respuesta, en todo caso, acalla, en la continuidad de lo dado, cualquier soplo de posibilidad que anide entre sus grietas.

### El arte de hacer que cada uno llegue hasta sí mismo.

¿Cómo recibimos y hacemos sitio a "estos que llegan a nuestras escuelas"? ("estos" significa: otros sectores están llegando). Hacer sitio no es solo ofrecer un banco, una matrícula, es alojar desde las propias sensibilidades y representaciones en un horizonte de igualdad. Ofrecer un espacio que potencie el aprender desafiando cualquier determinación confiscatoria del futuro.

La escuela es un lugar de encuentros. Pero para que un encuentro acontezca, hay que ser capaz de acallar en uno mismo el propio tumulto (el blablablé, el prejuicio, la premura en localizar, diagnosticar, etiquetar), aplazarlo por un instante para hacer sitio al silencio que, lejos del vacío o la renuncia, es disponibilidad y acogida.<sup>3</sup>

Disponibilidad que recibe y ofrece, esto es Enseñar. "Organizar la confrontación con el saber y proporcionar las ayudas para hacerlo propio", como dice Merrieu (2006).

Quizás el arte de la educación no sea otro que el arte de hacer que cada uno llegue hasta sí mismo, hasta su propia altura, hasta lo mejor de sus posibilidades. Algo desde luego que no puede hacerse al modo técnico, ni al modo masivo. (...) Algo para lo que no hay método que valga para todos porque el camino no existe. (Larrosa, 1996: 259)

No hay inclusión educativa sin reconocimiento simbólico. El desafío hoy es pensar cómo enriquecemos el ofrecimiento educativo.

En la tarea de quien enseña a vivir, hay modos de responder éticamente a la existencia del otro, lo que no quiere decir apenas afirmarlo en su presencia, porque la educación consiste en encontrarse de frente con otro concreto, cara a cara (Skliar, 2011). No son ellos, los recién venidos, los que tienen que esforzarse por encajar, por no *descuajeringar* lo que estaba encaminado. Es nuestra responsabilidad albergarlos. Hacerles sitio es hacer posible el encuentro con el saber, con lo desconocido, con la alteridad presente en la construcción de lo común.

Ejercer como maestros nos ofrece esta posibilidad, la de habitar la pregunta por el futuro sosteniendo una ilusión. Esa misma ilusión que da consistencia al tiempo venidero, o al amor, esa que se dona sin pedir garantías. Un maestro ofrece signos, mundos, señas, sentidos. Si cede en el diagnóstico o la mera evaluación, cierra ese camino de tiempo y de habilitación.

#### Carina Rattero

Profesora en Ciencias de la Educación. Es profesora titular ordinaria en Problemática de la Educación y adjunta en Didáctica III de la Facultad Ciencias Educación, UNER. Comparte la dirección académica de la carrera de especialización en Políticas de Infancias en la misma facultad. Ha sido coordinadora, conferencista y asesora en capacitación docente en diferentes provincias argentinas y es autora de publicaciones de interés pedagógico.

#### Ilustración: Natalia Colombo

Ilustradora y diseñadora gráfica. Siempre le gustó dibujar y lo sigue haciendo con lápiz negro, marcadores, birome, papeles, acrílicos o digital. Ha ilustrado libros de texto y álbumes infantiles, que se publicaron en editoriales de Argentina, España y EE. UU.

<sup>1</sup> Como hemos señalado en distintas oportunidades, bajo la denominación *necesidades educativas especiales* se recluta en los "circuitos integradores" de la escuela a una gran cantidad de niños (pobres, diferentes, "deficientes", carentes etc.) que fracasan como consecuencia de una cultura escolar homogeneizante y selectiva.

<sup>2</sup> Toda una serie de artificios pedagógicos se ordenan en una batería de criterios *adecuacionistas*, delineando diferentes modos de restricción en la enseñanza: he llamado a esto *la poquedad* (Rattero, 2008).

<sup>3</sup> Véase en: Rattero, C. (2011). "Habitar la pregunta: notas en el vínculo infancia y educación". Doval, D. y Rattero, C. (comps.) *Autoridad y transmisión niños y jóvenes en la mira* Noveduc.