

Congreso Internacional de **Investigación y Pedagogía**

nuevos ESCENARIOS
SUJETOS
ESCUELAS **nuevas**



11-15
OCTUBRE

Freire y la Educación Contemporánea 2021





“NO ESTAMOS PREPARADXS”: ¿PROBLEMA O CONDICIÓN?

Autores:

Berthet, Carolina

Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (UBA); Especialista en Tecnología Educativa (UBA); Maestranda en “Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad” en Facultad de Filosofía y Letras UBA; Escuela Integral Interdisciplinaria (C.A.B.A.)

Correo electrónico: berthetcarolinaandrea@gmail.com

Maneffa, Marisa

Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (UBA); Especialista en Psicopedagogía Clínica (UBA); Maestranda en “Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad” en Facultad de Filosofía y Letras UBA; Escuela Integral Interdisciplinaria (C.A.B.A.)

Correo electrónico: marisamaneffa.educacion@gmail.com

Eje temático: Educación y Diversidad

Resumen: Quienes escribimos esta presentación, trabajamos en escuelas primarias de gestión pública en la modalidad de Educación Especial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En el tránsito por distintos roles (docente a cargo de grupo, docente de apoyo a la enseñanza, docente psicopedagoga) dentro de la modalidad, escuchamos y muchas veces también vivenciamos un malestar que se cuela en expresiones como: “no estamos preparados para

esto”, “no estudié para esto”, “no sé qué hacer con esto” frente a situaciones que desafían lo que comúnmente se denomina “inclusión”.

Nos interesa, en esta oportunidad, detenernos en esos enunciados y explorarlos mediante preguntas como ¿Qué significa estar preparados? ¿Qué supuestos y fundamentos subyacen a estos planteos? ¿Es posible prepararse para la inclusión? ¿Qué posicionamiento en relación a las diferencias se desliza en estas expresiones?

Para ello nos proponemos, por un lado desarrollar teóricamente los rasgos de la racionalidad moderna fundante de los sistemas educativos que consideramos que subyacen en la expresión “estar preparados”, por otro ver como en la Educación Especial se produjo un proceso de realce excesivo de las diferencias, consideradas factibles de ser identificadas y abordadas con precisión. De ese “no estamos preparadxs” se desliza “esto le corresponde a un specialistx”.

Con la intención de corrernos del predominio de la racionalidad moderna proponemos re pensar las prácticas desde la racionalidad imaginativa nietzscheana (Cragolini, M., 2003), que habilita un transitar las experiencias de enseñanza y aprendizaje rechazando toda posibilidad cerrada de “estar preparadxs”.

Palabras clave: Racionalidad moderna -Educación Especial - Razón imaginativa- Inclusión

Introducción

En el tránsito por distintos roles (docente a cargo de grupo, docente de apoyo a la enseñanza, docente psicopedagoga) dentro de la modalidad de Educación Especial, escuchamos y muchas veces también vivenciamos un malestar que se cuela en expresiones como: “no estamos preparados para esto”, “no estudié



para esto”, “no sé qué hacer con esto” frente a situaciones que desafían lo que comúnmente se denomina “inclusión”.

Nos interesa, en esta oportunidad, detenernos en esos enunciados y explorarlos mediante preguntas como ¿Qué significa estar preparados? ¿Qué supuestos y fundamentos subyacen a estos planteos? ¿Es posible prepararse para la inclusión? ¿Qué posicionamiento en relación a las diferencias se desliza en estas expresiones?

Nuestra propuesta se inspira en el gesto freireano de asumir la praxis pedagógica indisociada al ejercicio del pensamiento y del compromiso político. Expresiones como las expuestas reflejan un modo de leer, habitar e intervenir el mundo frente al cual consideramos necesario detenernos críticamente y tomar posición.

Para ello nos proponemos en primer lugar desarrollar teóricamente los rasgos de la racionalidad moderna fundante de los sistemas educativos que consideramos que subyacen en la expresión “estar preparados”. Dicha racionalidad totalizante configuró la escuela pública con un sistema de enseñanza gradual, anual, simultáneo y organizado por grados, cuyas expectativas de aprendizaje modelizan tipos de trayectorias educativas comunes a todos (Terigi, 2006).

Con la intención de correr del predominio de la racionalidad moderna proponemos re pensar las prácticas desde la racionalidad imaginativa nietzscheana (Cragolini, M., 2003), que habilita un transitar las experiencias de enseñanza y aprendizaje rechazando toda posibilidad cerrada de “estar preparadxs”, sosteniendo un pensamiento de la tensión. .

A partir de lo anteriormente expuesto nos preguntamos ¿Cómo enseñar sin caer en la homogeneización o en el diferencialismo excluyente? ¿Qué se

necesita para convertir este “no estar preparadx” en una condición de posibilidades? Al respecto nos proponemos delinear algunos puntos de apoyo que nos han facilitado, en el marco de una racionalidad imaginativa, la configuración de propuestas de enseñanza que llevamos a cabo las autoras de este artículo. Nos abrimos así al intercambio con pares en búsqueda de nuevas discusiones y problematizaciones que complejicen nuestro pensamiento y enriquezcan nuestras prácticas.

Metodología

Esta escritura es producto de un proceso reflexivo teórico sobre la práctica pedagógica.

Desarrollo

Las condiciones de “estar preparadx”

En el camino de explorar la trama en la que se sostiene las múltiples e insistentes expresiones que giran sobre “estar preparadx”, consideramos que su núcleo de sentido arrastra rasgos de la racionalidad moderna fundante de los sistemas educativos. Así, creemos que su carácter repetitivo en distintas organizaciones y en distintos contextos muestra señales de vida de aquella razón totalizante.

La racionalidad a la que hacemos referencia alude al fundamento que sostenía el proyecto de secularización que dio origen a la escuela en manos de los Estados Nación. Este proyecto se basaba en la idea de un futuro utópico construido a partir de la alianza entre la técnica y la ciencia. La institución escolar asumía una autoridad en tanto fabricante por excelencia de sujetos epistémicos (que debían aprender a usar bien la razón), morales y autónomos. El fin último consistía en homogeneizar por medio del disciplinamiento,



convertir la barbarie (lo otro) en civilización (mismidad), transmitiendo un saber válido, objetivo, que supone concebir una cultura universal, una idea de historia lineal y progresiva.

La razón como fundamento se convirtió en ordenadora y disciplinadora tanto del mundo natural como social a través del dictado de leyes estrictas, y se convirtió en la facultad superior humana. Con el tiempo, el rasgo lógico de la razón se volvió absoluto y se fue independizando de todo contenido y de todo fin. De esta forma, la razón se instrumentalizó (Cragolini, M., 2003).

Así, se configuró la escuela pública con un sistema de enseñanza gradual, anual, simultáneo, cuyas expectativas de aprendizaje modelizan tipos de trayectorias educativas comunes a todos (Terigi, 2006). Se naturaliza un itinerario escolar progresivo, lineal, en función de un tiempo de aprendizaje periodizado en forma estándar y masificada.

De esta manera se constituyó un "común totalizador", donde la igualdad se confundió con la homogeneización en el marco de una sociedad disciplinaria. En este sentido, los aportes de Foucault resultan necesarios para comprender cómo las técnicas de poder se ocuparon de gobernar al hombre. El cuerpo humano existe a través de un sistema político; es el poder político el que conferirá un espacio al individuo donde comportarse, donde adoptar una postura particular. En las escuelas los cuerpos se colocaron en un espacio individualizado, en los que se vigilaba de manera constante. A su vez, el examen funcionó como instrumento de individualización. Así junto a la(s) disciplina(s), las técnicas de poder, controlaron, clasificaron y combinaron los cuerpos privilegiando ciertos modos de relación por sobre otros (Foucault, 1999).



La multiplicidad de experiencias alrededor de los procesos de enseñanza y de aprendizaje quedaron reducidas al concepto genérico del triángulo pedagógico "docente-contenido-alumnx" con el que se describió y prescribió la experiencia escolar a modo de paradigma. Se condicionaron incluso las propuestas con pretensiones transformadoras, que sin embargo sostuvieron el principio etario de la organización temporo-espacial y la jerarquización de las relaciones en función de la posesión de saberes como matices naturalizados de la diferencia (Galazzi, L., 2015). Esto se observa en la escuela denominada "común", en la que cada grado se corresponde con una edad cronológica, y al cual se le asigna un conjunto de contenidos específicos del diseño curricular; enmarcados en una vigente ficción de neutralidad, de igualdad de intereses, ritmos, modalidades de aprendizaje, etc.

Deleuze (1969) asume que todo pensamiento tiene una imagen de sí mismo acerca de lo que significa pensar. Siguiendo su tesis, consideramos que los pilares de la ficción de homogeneidad mencionados constituyen una imagen del pensamiento en torno a lo escolar que predominó en la interpretación deficitaria e individualizada del "fracaso escolar" y respectivos abordajes. Dicho fracaso se incrementó sobre todo con los niños (más tarde niñas) que escapaban a la norma. Esos cuerpos fueron interpretados por varias disciplinas, principalmente por la medicina y la psicología, que a su vez fueron definiendo un discurso propio del campo de intervención, configurando un claro ejemplo acerca del modo en que opera la *biopolítica* (Foucault, 1999) sobre nuestras vidas. Es decir, el poder se ejerce sobre la propia vida moldeando y adaptando los cuerpos a las exigencias del aparato productivo capitalista. La introducción del carácter persuasivo a través del nexo saber - poder aumenta su eficacia (Bazzicalupo, 2016).

La Educación Especial como dispositivo encargado de configurar un afuera para armar un adentro, resultó una creación cuya genealogía creó una subjetividad

particular: la del niñx discapacitadx. Foucault (2000), aborda la alteridad devenida anormalidad en tanto respuesta al peligro que ésta representa. Peligro de expresar lo imposible, y por qué no, absurdo de la utopía moderna: su Razón y su Progreso. El otrx, al ser consideradx desde la lógica de la representación, “es reductible a un número en un programa o proyecto” (Cragolini, 2009, p.23) en este caso diferenciado y diferenciador.

De este modo la escuela, sus docentes y profesionales aledaños naturalizan y cristalizan una racionalidad que se ilusiona con estar preparadx para abordar la diferencia. Mientras los pilares de la gradualidad, las jerarquizaciones de los saberes y de las relaciones se sostienen, no se cuestiona el nivel ni el tipo de preparación por parte de lxs docentes. Los “fracasos” quedan del lado de lo patológico, del déficit, para lo cual hay un lugar: la educación especial.

Estar preparadx como problema: una ficción inútil

Ante los cambios en las formas de organizar la vida, la escuela ha sido muchas veces interpretada como “en crisis”, “obsoleta”, “atrasada”. Las condiciones naturalizadas en su período fundante quedan desnudas en su carácter de ficción frente a los nuevos discursos en torno a la integración y la inclusión. Sin embargo esto no necesariamente conduce a una nueva *imagen del pensamiento*, sino a un padecimiento que se manifiesta en frases del tipo “no estamos preparadx”.

Tal padecimiento, a modo de queja sigue sosteniendo la ilusión de que existe una certeza que garantice un modo de abordaje eficaz. Presume que hay un punto de vista privilegiado capaz de dar cuenta de “lo que está pasando” y anular el conflicto.

Por el contrario, Nietzsche, anuncia la muerte de Dios, de todo fundamento desde el cual reducir lo múltiple propio de la vida a lo Uno. Muerto el fundamento, no hay posibilidad de "verdad", todo pensamiento es siempre interpretación creadora de ficciones de sentido. El sentido no representa, no remite a una verdad, sino que se crea como ficción ordenadora nómada, errante. Frente al desierto de sentido necesitamos crear moradas temporarias, categorías que desde la filosofía nietzscheana asumen un carácter perspectivista que resiste a toda pretensión totalizadora y jerárquica.

Las categorías asumen el carácter de "errores útiles" o "inútiles" según posibiliten o no la vida, es decir, son útiles siempre que no detengan su devenir ni se petrifiquen en verdades últimas. A su vez, la generación de perspectivas implica la posibilidad de cambios de las mismas, de acuerdo a circunstancias y a su valor al servicio de la vida (Cragolini, 2016).

Un ejemplo, resulta lo que ocurre en torno a la categoría de discapacidad. Con el tiempo, las maneras de concebir a las personas con discapacidad fueron cambiando e interpelando al sistema educativo. Del modelo médico patologizante que responsabilizaba a la persona con discapacidad de su "déficit", hacia la década del 80 se comenzó a pensar la discapacidad desde un *modelo social*, concibiendo a la persona con discapacidad como un sujeto de derecho. (Cobeñas P., 2021) Estos cambios tuvieron efectos pedagógicos, didácticos, legales y sociales.

Dentro de esos efectos legales se enmarcaría lo que ocurrió en Argentina en el año 2006 con la promulgación de la Ley Nacional de Educación, según la cual la Educación Especial pasó a considerarse una modalidad más del sistema educativo, abandonando el carácter de recorrido paralelo. Particularmente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los docentes de modalidad especial intervienen en escuelas denominadas "comunes" intentando poner en jaque



los límites conceptuales y materiales respecto a lo normal-anormal, la igualdad-diferencia, lo homogéneo- heterogéneo.

No siempre ocurre esta puesta en jaque, a veces se produce un repliegue a lo mismo por otros caminos. La racionalidad instrumental fundante se cuele, se hace presente y encasilla la multiplicidad en "casos", en "niñxs integradx", en "niñxs con adecuaciones", en "niñxs con dificultades", abordando las diferencias desde discursos excluyentes que clasifican y segregan dentro del aula de una escuela común.

Ahora bien, ante la proliferación del discurso sobre la inclusión en Latinoamérica (en pleno contexto de incremento de la pobreza producto de políticas neoliberales que generan una globalización excluyente), se derivó en un proceso de realce excesivo de las diferencias, considerándolas discretas, posibles de ser identificadas y abordadas. Así, en el nombre del respeto por la singularidad se ha desembocado en un diferencialismo (De la Vega, 2020).

Como consecuencia se produce un deslizamiento de ese "*no estamos preparadx*" a "*esto le corresponde a un specialistx*", traduciéndose en un listado de alumnxs que no responden de la manera esperada. Se produce un impasse, se suspende ese pensar en otra propuesta, se esperan indicaciones específicas a modo de receta donde prima el diagnóstico que explicita el certificado único de discapacidad (CUD). Con la mejor de las intenciones, muchas veces eso deriva en un abordaje individualizado que hace foco en ese niñx con ese diagnóstico. El aula se fragmenta en muchas aulas paralelas.

Esa tendencia que sobrevuela la perplejidad suele provocar un abroquelamiento al rol docente como si éste pudiera definirse claramente en sus límites de acción. Desde ahí se suele desviar la incertidumbre y la frustración en el anhelo de que existan y lleguen lxs que sí están preparados: "lxs especialistas". Se



provocan entonces derivaciones a tratamientos de todo tipo, se apela a recursos provenientes de salud (APND, MI¹) que estén junto al alumnx en el aula, se demandan capacitaciones específicas para docentes o personal de gabinete en las escuelas, individualizando nuevamente la problemática en tal o cual alumnx “que irrumpe” y “no puede sostener” la jornada, en ese espacio del aula, con esa actividad, sin generar alternativas en cuanto a la organización de la jornada, del aula, de la actividad. Y se sacude al alumnx sin con-moverse nada más. Permanece ausente la reflexión sobre la propia práctica y la pregunta por las condiciones del encuentro.

Por momentos puede resultar tentador abonar la idea de que cada niñx es un aula, dado que atendería las necesidades educativas de cada unx, sin embargo allí se esconden varios supuestos propios de la lógica del cálculo moderna: se individualiza el problema en nombre de una necesidad educativa especial, se piensa que ésta nace delx niñx en cuestión. De ahí se deriva la idea de que es posible una intervención precisa una vez “descubierta la necesidad” a modo de la relación oferta - demanda propia del mercado.

Entonces proliferan *Proyectos Pedagógicos Individuales (PPI)*, *Configuraciones de Apoyo*, que a modo de muletas, focalizan la mirada en ese alumnx respondiendo a principios propios de la racionalidad instrumental, siendo un “como si se incluye”. Se corre el riesgo de la imposibilidad de construir un “común”. Se reduce el estar juntos a una mera simultaneidad de presencias sin compartir el desafío común de producir sentidos al servicio de la vida en este mundo, de participar del conflicto acerca de cómo decir el mundo y qué hacer de él con otrxs.

¹APND: Acompañante no docente y MI: Maestrx Integradorx

Si entendemos que el discurso es una serie de elementos que operan dentro de un mecanismo general de poder (Foucault, 1999), resulta interesante pensar qué tipo de relaciones se establecen entre los acontecimientos discursivos y los otros acontecimientos que suceden dentro de la institución escolar. En este sentido es necesario dismantelar esos sistemas de exclusión que influyen desde lo discursivo para difuminar los límites de lo que se considera “común”- “especial”, “incluido-excluido”. No se trata entonces de “estar preparadx” sino por el contrario, de cuestionarse, de hacerse preguntas, de dejarse interpelar por lo que ya se presenta como preparado, como cerrado, como delimitado. En otras palabras, se trata de poner en cuestión lo establecido.

Derrida (2009) sugiere la idea de un pensamiento del temblor, una experiencia singular del no-saber, “abandonando toda complacencia o todo sentimiento ingenuo o inocente de tener una firme capacidad, o el dogmatismo de saber dónde se está parado” (p. 24).

El *temblor* que todo encuentro con la alteridad provoca conlleva a la frustración ante la pretensión homogeneizadora, derivando en muchos casos en el anhelo de que lxs que sí están preparadx se encarguen de las diferencias: “lxs especialistas”. Se le reza a la lógica técnica, empobreciendo la potencia singular y colectiva propia de la escuela. Así, en el nombre del respeto por la singularidad se desemboca en un diferencialismo (De la Vega, 2020) y en una individualización de los procesos de aprendizaje. Las diferencias se sustancializan. El aprendizaje resulta adaptativo y la enseñanza se reduce a la instrucción.

Hasta aquí pudimos ver cómo la pretensión de estar preparadx resulta un problema inútil en tanto se apoya en una racionalidad que sigue apelando a fines últimos, a la ilusión de un futuro controlado y seguro. Desde allí el temblor



de no estar preparadxs, de no saber, se interpreta desde el déficit, anulando su potencia creadora.

Entonces ¿Cómo prepararse para enseñar a un grupo sin caer en la homogeneización o el diferencialismo excluyente? ¿Cómo enseñar desde el *temblor*?

"No estamos preparadxs": un problema útil.

Nietzsche nos da la posibilidad de un pensar y un hacer crítico y creador a la vez. Nos propone una imagen del pensamiento que opera con una razón imaginativa que sostiene un estado de tensión entre lo universal y lo singular, lo estructurado y lo desestructurado, en un constante movimiento de aglutinación y disgregación de fuerzas para creación de nuevos sentidos (Cragolini, 2016).

Desde allí el "no estar preparadxs" resulta condición de posibilidad de rupturas y creaciones de sentidos. Configura un problema útil a modo de una búsqueda provisoria de sentidos para demorarse, descansar sin que se frene el movimiento. La docencia pensada desde ahí es una docencia que propone al tiempo que reconoce que lo contingente, lo azaroso y la alteridad impiden toda pretensión de seguridad. (Cragolini, 2016).

Nos interesa hacer el esfuerzo de esbozar un breve punteo de ciertos elementos y/o dispositivos dentro del sistema escolar que han funcionado de morada en nuestra experiencia áulica concreta y esbozar algunas problematizaciones que los pongan en tensión.

Nos interesa tomarlos como puntos de apoyo para des- apropiarnos de lo que a modo de receta conducía nuestra práctica en función de fines últimos, de objetivos y “productos”.

Se trata de una primera tentativa deconstructiva del hacer en la escuela a la que estamos acostumbradxs. Desnaturalizar cuestiones vinculadas al núcleo duro del sistema educativo, tales como gradualidad, agrupamiento según la edad cronológica, numerosidad de los grupos escolares, trabajo en soledad y al margen de los condicionantes sociales, políticos, culturales, generacionales de los docentes que se encuentran inmersos en un contexto de precariedad laboral.

Este realce se basa en la posibilidad que experimentamos de vivir una escuela que no necesita denominarse inclusiva porque si bien no deja de proponer, no sacraliza sus propuestas, marca un camino pero está disponible a descubrir nuevos durante la marcha.

El primero de estos elementos que queremos destacar es el ***trabajo en pareja pedagógica***. Cuando la responsabilidad es factible de ser compartida, la regulación y metabolización de las fuerzas que configuran las situaciones áulicas se complejizan y se distribuyen aumentando posibles combinaciones que compongan respuestas creativas, de resistencia o de transformación de las interminables demandas a las que nos expone el sistema educativo en su carácter jerárquico y burocrático y aquellas otras demandas disparatadas e infinitas que recaen sobre “la escuela” por parte de otros discursos (medios de comunicación, sistema de salud, etc.).

Ser dos no es garantía de que dejemos de funcionar como merxs executorxs de proyectos elaborados por otrxs. La seducción de llevar a cabo propuestas valoradas como “exitosas e innovadoras”, puede capturarnos con su brillo sin

que interpelemos su carácter estándar. Sin embargo, romper la soledad al trabajar lo cotidiano, facilita una actitud crítica (aunque no la garantiza), que sostenga la paradoja, habilita el compartir la perplejidad de lo intempestivo y los “desvíos” que la contingencia y el azar imprime a nuestras propias propuestas.

Por otra parte, se abre el juego a con-mover las maneras de hacer propias de cada docente. A modo de engranaje aceitado se posibilita un juego de intercambios en la exposición figura - fondo de unx y otrx, multiplicando perspectivas. Unx otrx con quién reflexionar sobre la práctica y las afectaciones que en ella se dan. Unx otrx con quien apostar en lo incierto.

Ahora bien, no se trata de que sea posible convertir esto en regla. La posibilidad de que el trabajo en pareja pedagógica resulte potente no depende únicamente de las características y disposiciones singulares de quienes la conforman, sino también de las condiciones en el que el trabajo se lleva adelante y la posibilidad de una cultura institucional abierta a la producción de nuevos sentidos.

En esta dirección cabe resaltar un segundo elemento: la posibilidad de contar con **espacio y tiempo para ateneos** con el equipo interdisciplinario en la escuela en los que se conversa sobre el grupo y se piensan estrategias de intervención tanto dentro del aula, como a nivel institucional. Sin embargo, contar con dichos espacios no es suficiente. Es importante contar con la disposición a un tipo de escucha, a una confianza y una relación horizontal entre lxs docentes que trabajan en el aula y lxs que trabajan en el equipo interdisciplinario, de modo que se pueda dar un encuentro honesto del pensamiento, de discusión, de lecturas y reflexión colectiva abierta a la pregunta que interpela a todxs lxs presentes.

Un tercer elemento a resaltar resulta **la organización ciclada de la escuela**. Esta organización quiebra el criterio fijo de determinar contenidos sucesivos en función de una gradualidad condicionada por la edad cronológica. Permite una selección y un trabajo con los contenidos en torno a problemáticas a ser abordadas por distintas disciplinas de un modo dinámico, complejo con aproximaciones sucesivas que permitan ganar profundidad. Así se puede sostener una propuesta común abierta a los procesos singulares. Se sostienen tensiones en torno a los criterios de “pasaje” de un ciclo al otro, con posturas que priorizan “contenidos indispensables” a otras que priorizan “la edad” como referencia.

En cuarto lugar, queremos destacar **el trabajo en grupos pequeños**. Consideramos que trabajar en grupos que no superan los 10 estudiantes, da lugar a encuentros e intercambios más intensos. Se trata de una organización con un encuadre lo suficientemente estable para que se construya sentido de pertenencia provisoria a partir de un trabajo en conjunto, pero además, “lo suficientemente abierto” para que cualquier alumnx pueda ingresar o retirarse a otro grupo-experiencia, respetando compromisos compartidos. De esta manera no se totaliza la identidad de un grupo.

Un quinto elemento que nos gustaría mencionar refiere a **la propuesta pedagógica** a cargo de lxs docentes. En el marco de una escuela ciclada y de un trabajo en grupos con encuadre abierto, se presenta la tensión entre la ausencia de propuesta en nombre de “hacer con lo que hay”; y por otro lado la tendencia a adherir acríticamente a ejecutar propuestas elaboradas por otrxs ajenxs al grupo, a la institución, e incluso a la región. .

Consideramos que resulta útil la elaboración **creativa** de propuestas de enseñanza, ya sea en forma de secuencia, de proyecto, siendo lo más importante la valoración del proceso que se propone en ellxs. Se propone

entonces crear de cero o de tomar una propuesta elaborada y animarse a romperla, a transformarla, a tomarla como insumo para una nueva producción. Se trata de bocetar cartografías para recorrer con lxs alumnxs, en la que será necesaria una constante toma de decisiones. Se elabora una planificación a modo de mapa pero que se sigue reescribiendo en el proceso, que no queda fijo, que no moldea la experiencia en función de un "perfil producto". No abogamos aquí un ejercicio docente sin planificación, sino que el intento es reconsiderar la misma como un boceto de recorrido posible que nos exigirá nuevas tomas de decisiones junto con lxs estudiantes. Exige a su vez considerar el carácter pasajero, provisorio de lo que se compone. Esto no sólo depende de la voluntad individual de unx docente, o de una pareja pedagógica, sino que requiere de una concepción institucional para la cual se deberá militar tanto en lo macro como en lo micro político.

Esto nos da pie a un sexto elemento a resaltar: **la militancia**. Nos referimos en este punto a la importancia de asumir la máscara docente en su carácter histórico, en tanto construcción que se hace y re-hace constantemente elaborando, produciendo (o reproduciendo) una concepción de mundo. Siguiendo a Freire, podríamos pensar que se trata de rechazar cualquier pretensión de neutralidad y asumir una posición esperanzadora que se contrapone a la ideología inmovilizante (Freire, 2006), una esperanza que consideramos que no deben buscarse en valores trascendentales sino explorarla, confirmarla en la inmanencia de los encuentros cotidianos.

La militancia docente no necesariamente significa participar de actividades sindicales o partidarias, además y por sobre todo se trata de asumir una posición crítica y con voluntad de transformación respecto de las injusticias y el deterioro de la vida que promueve la actual forma de producción y organización de la misma. Esto excede las pertenencias partidarias, organizacionales. Requiere preguntarse constantemente de qué forma nuestras prácticas están al

servicio, resisten, o quiebran las lógicas reproductivas de las injusticias en cada situación particular. Se trata de volver a poner en primer plano la dimensión política de la educación, “no porque esta sea partidaria, sino porque exige formas de ejercer el poder, de organizar un colectivo, de construir comunidad” (Kohan, 2020). Requiere, tal como plantea Carlos Cullen (2019) resistir con inteligencia responsable y afectadas, buscar alternativas argumentadas que estén atentas a la interpelación ética del otrx en tanto otrx, de todos los otrxs que es la base de la justicia.

Conclusiones

Comenzamos este recorrido asumiendo el gesto de Paulo Freire que invita a preguntarnos por las formas en que ocupamos nuestras posiciones como docentes dentro del sistema educativo y en el marco de las problemáticas actuales, un gesto que nos desafía cuestionarnos a nosotrxs mismxs, a nuestros supuestos y las relaciones que éstos promueven.

Desde ahí comenzamos explorando algunos rasgos de la racionalidad moderna que subyacen a la repetitiva expresión “no estamos preparadx”. Vimos cómo se fueron configurando las condiciones de un sistema educativo en el marco de una sociedad disciplinaria a partir de categorías que funcionaron como ficciones de “lo normal” y “lo anormal”. Vimos cómo la diferencia fue abordada entonces en términos absolutos, desde una lógica totalizante fundamentada en la verdad científica que justificaba la gradualidad, la jerarquización de saberes y de las relaciones en el marco escolar bajo la imagen del triángulo pedagógico.

La imagen del pensamiento moderno permitió naturalizar dicha configuración de modo que la diferencia quedaba del lado del “fracaso” individual, es decir, lo patológico. Esto tuvo su lugar en la educación especial.

Durante este período el estar preparadxs no resultaba ni un problema ni una condición ya que recién se puso en duda a partir de los discursos de la integración y de la inclusión. El cambio de paradigma sobre los modos de entender la discapacidad y los discursos de la inclusión, pusieron al descubierto algunas de las ficciones construidas. Entre ellas la ficción de homogeneidad que pretende borrar las diferencias sociales, culturales, económicas que hacen a la singularidad de los tiempos de aprendizaje de los alumnx. Un modo de reacción ha derivado en la adhesión a propuestas fabricadas, autodenominadas “innovadoras”, funcional a la lógica del mercado, que en tanto oferta frente a la demanda generada por discursos como “ no estamos preparadxs”, se presentan como la solución, sin poner en cuestión el núcleo duro del sistema educativo. El no estar preparadxs se convirtió en un problema que lejos de abrir preguntas, en general derivó en un abroquelamiento y renovación de fe en los saberes profesionales y una sensación de impotencia docente. La diferencia siguió siendo concebida en general como un factor discreto, identificable y tratable.

Corriendonos de esta imagen del pensamiento, desde la razón imaginativa que promueve Nietzsche , tratamos de pensar el no estar preparadxs como un problema útil en el sentido de su potencial crítico y creador y desde ese lugar pensar alternativas que erosionen desde lo micro el formato escolar jerárquico, rígido y cerrado. Desde allí expusimos algunos elementos que han resultado potentes en nuestra experiencia ya que de alguna manera ponen en tensión algunas aristas del núcleo duro del sistema educativo, tales como: gradualidad, agrupamiento según la edad cronológica, numerosidad de los grupos escolares, los ritmos, el trabajo en soledad y al margen de los condicionantes sociales, políticos, culturales, generacionales de los docentes que se encuentran inmersos en un contexto de precariedad laboral.

Consideramos, desde la inspiración freireana y en pliegue con el gesto de Donna Haraway (2019) que es necesario *seguir con el problema*. Esto es,



abandonar la pretensión de imaginar futuros seguros, sostener el problema que implica vivir-morir juntos en una tierra dañada, en un mundo injusto, sin caer en una fe ciega en las soluciones tecnológicas ni en una actitud game over que de por cerrado cualquier intento de transformación. En este desafío es necesario desplegar una imagen del pensamiento que sea capaz de temblar, de sostenerse en la tensión, un pensamiento del *entre*.

Como educadoras dentro de la Modalidad de Educación Especial consideramos que tenemos una posición privilegiada en el territorio educativo desde donde seguir provocando tensiones a esos núcleos duros de la racionalidad moderna, resaltando, habitando, recuperando y transformando la politicidad de la educación y del pensamiento que desde y sobre ella nace en pos de una afirmación de la vida.

Referentes Bibliográficos

Bazzicalupo, L. (2016) Biopolítica un mapa conceptual. Editorial Melusina.

Cobeñas, P. Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha, I. Escobar, M. (2021) La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad'. 1° ed. La Plata. EDULP. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/115580>

Cullen, C. [Fundación Arcor] (5/12/2019) Carlos Cullen. Hablemos sobre ética y educación. Youtube https://www.youtube.com/watch?v=ZD_2w2U3zj4

Cragolini, M. (2003) Nietzsche: camino y demora. Biblos.

Cragolini, M. (2016) Moradas nietzscheanas: del sí mismo, del otro y del "entre". 2° edición. Ediciones La Cebra.

De la Vega, E. (2015) Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial. Noveduc.



Deleuze, G. y Guattari F. (1993)¿Qué es la filosofía?. Editorial Anagrama S.A.

Derrida, J. (Julio 2004) Cómo no temblar. Acta Poética. Vol. 30, Nº. 2, 2009, págs. 19-34

Foucault, M. (1999). Estética, ética y hermenéutica. Obras Esenciales Volumen III. Paidós

Foucault, M. (2000). Defender la sociedad. Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Foucault, M. (2000) Los anormales. Buenos Aires Ed. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2005). El orden del discurso. Fabula Tusquets Editores.

Galazzi, L.(2015). Modelos teóricos para conceptualizar la enseñanza: algunas consideraciones críticas acerca del "triángulo pedagógico". Paideia: Revista de Filosofía y Didáctica Filosófica, No 102, SEPFI, Enero - Abril de 2015.

Kohan, W. (2020). Paulo Freire más que nunca: una biografía filosófica. CLACSO. <https://www.clacso.org/paulo-freire-mas-que-nunca/>

Ley 26.206 Ley Nacional de Educación (2006)

Freire, P., (2006). Pedagogía de la Esperanza. Siglo XXI.

Haraguay D. (2019) Seguir con el Problema. Consonni.

Terigi F. (2006) Las "otras" primarias y el problema de la enseñanza, en Terigi F. (comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria.Siglo XXI.