

RECURSOS PARA EL ESPACIO DE REFLEXIÓN INSTITUCIONAL

RIEA

1. Sobre la mirada temprana

Carina Kaplan (2022) propone construir una mirada amorosa y una escuela que sea “territorio de esperanza”, con soportes afectivos que construyan autoestima social y educativa. Nos recuerda que la escuela es más que edificios y paredes, y que sus cimientos se basan en las condiciones de posibilidad de fabricar lazos humanos que brinden una sensación de pertenencia. También nos invita a reivindicar el “derecho a la ternura” concibiendo al afecto como un organizador de la convivencia en la escuela.

En este sentido, la mirada temprana supone reconocer a cada niño en su subjetividad y a la vez como parte del grupo, ya que la escuela como dispositivo grupal es el lugar donde se edifica el “estar con otros”, se aprenden modos de hacer colectivos, y se construyen subjetividades.

Al sentirse mirados, cuidados y protegidos, los niños podrán desarrollar la confianza necesaria para implicarse en los procesos de aprendizaje.

Entonces cabe preguntarnos; ¿Cómo podemos hacer para que nuestros estudiantes desarrollen esa confianza? ¿Cómo convertimos en personas confiables para ellos? ¿Cómo podemos desarrollar los educadores esa confianza en nuestros estudiantes, y demostrarles que estamos convencidos que todos pueden aprender? ¿Cómo ser especialistas en construir escucha y elevar las expectativas en lugar de limitarlas?

Necesitamos generar un contexto amigable, alfabetizando a las familias y a los niños sobre la diversidad. En ocasiones, y como estrategia, es importante abrir las aulas, mostrar cómo se trabaja en las actividades, cómo son las dinámicas de intervención desde lo grupal e individual. La escuela y el sistema educativo, en muchas ocasiones, se convierten en el único lugar en el que los niños van a tener la oportunidad de estar con otros.

► Kaplan, Carina (2022). La afectividad en la escuela. Paidós

2. Sobre las condiciones institucionales y equipos docentes

Si miramos la escuela en retrospectiva, la escuela surgió y se consolidó en un contexto social que ya no existe, en el que estaba legitimada su existencia y cobraban sentido sus prácticas desde un paradigma que se encuentra en permanente transformación, pero del que en ciertos momentos se perciben resabios. En ese contexto, dentro de los ámbitos escolares los modos de conducta eran iguales para todos, lo enseñado y lo esperable era igual para todos.

Pero los tiempos han cambiado y las necesidades de contexto han generado nuevos desafíos, los cuales invitan a resignificar los elementos que constituyen la escuela como dispositivo - saber, tiempo / espacio, cuerpos, poder / autoridad - dispositivos que necesitan ser repensados, enfatizando la conversación y la reflexión acerca de los efectos que producen en las condiciones institucionales para la subjetividad de los niños y niñas que asisten a nuestras escuelas.

Otra característica de estos tiempos es la inmediatez, lo que es importante considerar retomando las variables de espacio y tiempo escolar, será entonces, desarrollar secuencias didácticas que alteren la temporalidad y que invite a nuevos escenarios escolares. El nuevo desafío será constituirnos en tramitar lo incómodo, porque lo novedoso trae tiempos de espera.

Al interior de los equipos habrá que preguntarse cómo gestionar las formas de estar en la escuela, porque esto es constitutivo. Si el esperar, no es lo habitual en la vida de los/as niños/as fuera del ámbito escolar, entonces, cómo hacemos para que la urgencia contraste con las pausas necesarias de la escolaridad.

La escuela es un ámbito donde se juega lo colectivo, por eso es importante pensar cómo hacer lugar al sujeto en una escena que tiene que ver con el «todos» y no con «cada uno». El desafío es construir grupalidad desde la individualidad. Esto conlleva la necesidad de repensar la escuela como un todo, en donde cada espacio es una oportunidad para enseñar, para aprender y para construir subjetividad. Desde esta perspectiva, así como en teatro un escenario es el lugar donde ocurre la escena, podríamos decir que el aula es el lugar donde el aprendizaje tiene lugar (un salón, una biblioteca, un patio, un zoom). En definitiva, se trata de disponer de espacios alternativos, a veces individuales, como puente para insertarse en la grupalidad. «Las dificultades de estos niños para incluirse en la escena escolar podrían ser la oportunidad de recordarnos que la escuela cuenta con los aprendizajes para armar ese espacio de lo común, siempre y cuando decida reorientar los esfuerzos a la conformación de la escena colectiva, la de todos y para todos.. pero no del todo» (Kiel)

Otro factor a considerar, en este proceso, es la subjetividad de quien enseña que también se pone en acto al momento de educar. Quien enseña ofrece algo de sí y deja huella en quien aprende. La educación se sostiene en la construcción del vínculo educativo y de éste dependerá la forma en la que se atienda las necesidades del niño/a, la mediación ante su aprendizaje y el lugar para el desarrollo de la afectividad. La presencia de los recursos per se no asegura los resultados si no se encuentra mediado por el vínculo docente-alumno/a, adulto/a-niño/a. Instalar en la escuela la cultura de la diversidad, de la heterogeneidad, es pensar espacios donde la flexibilidad de tiempos, espacios y propuestas pedagógicas convergen para acompañar la singularidad de cada trayectoria escolar. Pensar la flexibilidad que requieren los nuevos paradigmas no es posible desde una estructura de escuela tradicional.

Dentro de las variables fundamentales cuando se trata de acompañar a un niño que presenta desafíos en su desarrollo se encuentran las intervenciones pedagógicas. Para su abordaje, se hace necesario tomarse un tiempo para reflexionar sobre qué hacemos, cuándo lo hacemos, con quién lo hacemos, por ejemplo, pensar cómo configurar el apoyo cuando hay más referentes, tales como, un acompañante terapéutico, una maestra integradora o una APND. Es vital armar redes de trabajo y no tomar el apoyo externo como la solución a una situación conflictiva o disruptiva sino como una cadena más de las configuraciones que brinda la escuela ante esa necesidad del niño. En este sentido, no se puede dejar de lado la necesidad de un trabajo corresponsable.. Pensemos que las aulas son complejas y esa complejidad es más amable cuando hay políticas de apoyo.

Carlos Skliar (2008), cuando se refiere a la inclusión, dice que no son necesarias grandes hazañas. Más bien, se trata de estar disponible, bastan pequeños gestos. Ciertamente, pequeños gestos generan grandes cambios. Por ejemplo:

1. Cuando armamos un pictograma, un organizador o un plan de trabajo podemos armarlo en conjunto con toda la clase.
2. También será importante accesibilizar un texto con nuevas imágenes u otros recursos.
3. Otro detalle es pensar en los tiempos, los agrupamientos según los tiempos, reformular espacios y dinámicas áulicas.
4. Incluir o reformular espacios sensoriales, rincones de textura.
5. Convocar y pensar cómo configuro esa convocatoria, más allá de la palabra y la consigna oral, con la finalidad de tener como destinatarios a todos los niños del grupo pensando que la convocatoria desde la palabra, para el resto del grupo clase puede ser lo habitual, pero que para ese niño/a que está necesitando una mirada diferente, sea necesario reconfigurar la manera en la que hay que acercarse, mirarlo o con qué gestos se hace posible captar su atención.
6. Una consideración importante es centrarnos en lo que cada niño/a puede y no en el déficit.

► Skliar, C.(2008) ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. [En línea] Orientación y Sociedad, 8.

3. Sobre los equipos externos y las familias

En relación con el trabajo de la escuela con los profesionales de la salud, en muchos casos hablamos de territorios comunes, de fronteras muy establecidas, de fronteras difuminadas e, incluso, de borramiento de los bordes. Graciela Frigerio nos habla de territorios diferentes con bordes que diferencian, pero también bordes que ponen en contacto. Estamos frente a discursos diferentes, trayectorias formativas diferentes, ejercicios profesionales diferentes, prácticas diferentes.

Un apartado que vale la pena señalar es el lugar que tiene el diagnóstico y cómo éste puede influir en las estrategias de intervención entrando en tensión el diagnóstico escolar y el diagnóstico médico cuando, en verdad, cada uno de ellos tiene sus especificidades y ámbitos de competencia. Es desde el rol docente, como profesional de la educación, que se debe pensar las intervenciones pedagógicas con cada niño/a, en su rol de «ser alumno/a». Los/as profesionales de la salud podrán aportar «hilos» para que la red que sostiene sea más fuerte, pero no reemplazan las acciones que tienen que suceder en la escuela.

Al respecto, será sumamente importante ser respetuosos de los roles. No se pueden replicar situaciones terapéuticas en el aula ni llevar prácticas áulicas al consultorio. Hay situaciones que las escuelas desconocen o que piensan que no tienen injerencia, por ejemplo, según la resolución N.º 3034-megc-2013 y anexo I (de APND) se puede revocar un acompañamiento si la escuela considera que no está brindando los resultados esperados. Otra estrategia posible, puede ser, reconfigurar un/a acompañante para varios/as niños/as.

Por otro lado, contamos con instituciones del ámbito de salud o de derechos que pueden acompañar a la escuela

- COPIDIS - La Comisión para la Plena Participación e Inclusión de las Personas con Discapacidad.
- Consejo de niños y niñas y adolescentes, cuando hay una presunción de vulneración.
- Áreas programáticas de los hospitales.
- Ministerio Público Tutelar: en última instancia, cuando con las configuraciones anteriores no se pueden obtener resultados.

Las familias son un eje fundamental en el acompañamiento de las infancias, pero muchas veces las observamos desorientadas, en otros casos, muy enojadas por lo que debería ser y no es.

Las siguientes son algunas claves para abordar el vínculo con la familia:

- Saber que cuando recibimos una familia hay detrás todo un proceso doloroso; angustias sobre lo que proyectaron para su hijo/a, experiencias traumáticas de rebote de institución en institución, diagnósticos diversos, entre otros. Entonces, la primera clave es promover la empatía.
- No apurar tiempos para tramitar lo que la familia todavía no pudo tramitar, porque allí encontraremos una comunicación obturada.
- Validar determinados relatos del hogar, como por ejemplo «eso en mi casa no pasa». Si no los validamos, no podremos estar atentos/as a observar las «ventanas» para intervenir. Por eso hay que trabajar puertas adentro el arte de la entrevista, con el equipo docente y el EOE.
- Preparar el encuentro, observar el legajo, tener en cuenta todo el recorrido que ese niño/a hizo en la institución, cómo se viene trabajando en las salas previas, cuáles fueron las intervenciones, cuáles fueron las barreras y cuáles son las potencialidades.
- Tener en cuenta que, luego de un encuentro, la familia no debería irse sintiendo que la escuela les dio «tarea» y que solo ellos/as tienen cosas que hacer porque todos los actores involucrados se encuentran pensando estrategias y modos de abordar las diferentes situaciones. Es importante que la familia sienta que nos ocupamos y comprometemos en la trayectoria educativa integral de ese/a niño/a.
- Atender a la «clínica del detalle» y al tono de las intervenciones.
- Convertirse no solo en especialistas en niños/as, sino en especialistas de cada niño/a.

Es fundamental poner en relieve la necesidad de acompañamiento colegiado, colaborativo y corresponsable con la centralidad en el/la niño/a que es, ante todo, niño/a, además de ser hijo/a, alumno/a o paciente.

Para finalizar y enfatizando todo lo que se hace al interior de cada Institución, hay que destacar aquellas experiencias educativas, experiencias institucionales de trabajo con los otros, que muestran un notable éxito con respecto a sus finalidades, que alojan la posibilidad de hacer emerger un sujeto allí donde lo que se presenta muchas veces es un estigma, y que, además, se prestan a establecer conexiones con otros discursos, con otras prácticas y con otros profesionales, ésto pone de relieve la importancia de dejar registro de estas prácticas y de aquellas intervenciones escolares de acompañamiento de trayectorias escolares que han dado buenos resultados y que se configuran en evidencias documentadas que permiten la reflexión y nuevos aprendizajes para la Comunidad.

Propuestas de trabajo

A continuación les proponemos algunas actividades que admiten distintas combinaciones, para que ustedes seleccionen aquellas que resulten pertinentes a la actual etapa institucional o puedan diseñar una propuesta propia sobre esa base.

A. Reflexión sobre los textos

Los invitamos a recorrer los textos anteriores y a elegir aquellos que resulten más relevantes para trabajar con el equipo docente.

Una vez seleccionados, se pueden poner a disposición para su lectura en plenario o en pequeños grupos, junto con las siguientes consignas para la reflexión.

- ¿Qué desafíos y qué oportunidades se hacen presentes en las ideas del texto o de los textos?
- ¿Qué situaciones concretas presentadas/atravesadas en nuestra escuela se vinculan con las ideas del texto? ¿En qué sentido?
- ¿Qué aprendizajes podemos recuperar de esas situaciones a la luz de las ideas del texto, para ser transferidos a otras situaciones?

B. La tarea de la documentación

Tomando la lectura de algunos fragmentos como oportunidad de reflexión, los/as invitamos a documentar los casos concretos de abordaje que hayan recuperado en la propuesta anterior. Entendemos a la documentación como «la práctica de observar, registrar, interpretar y compartir a través de una variedad de medios, el proceso y los productos de pensamiento con el fin de profundizar y ampliar el aprendizaje». (Krechevsky, Mardell, Rivard & Wilson, 2013).

Es decir, la propuesta es no solo registrar lo que ocurrió, sino también qué piensan y se preguntan acerca de lo que ocurrió, así como qué aprendizajes se construyeron a lo largo del proceso que valdría la pena considerar en otras situaciones similares. Les acercamos un protocolo que podría ayudar a registrar el caso y profundizar la reflexión después de la acción:

- ▶ ¿Cuál fue el intento?
- ▶ ¿Qué ocurrió realmente?
- ▶ ¿Qué hemos aprendido?
- ▶ ¿Qué haremos ahora?

C. Rutina de pensamiento

En los textos abordados se hacen presentes distintos actores de la institución y la comunidad. La rutina «**círculo de puntos de vista**» invita a mirar las diferentes situaciones y alternativas desde los puntos de vista de diferentes actores, intentando comprender cómo ven, cómo sienten y qué piensan desde sus propias perspectivas.