



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Facultad de
Psicología

**Los espacios de encuentro en la escuela:
formas de enriquecer la subjetividad en un
marco de reconocimiento y hospitalidad**

Universidad de la República

Facultad de Psicología

30 de octubre de 2024

Facundo Medeiros Ravera 4.922.821-3

Docente tutora: Prof. Agda. Esther Angeriz

Índice

Agradecimientos.....	3
1. Introducción.....	4
2. Construcciones Sociales de las Escuelas Modernas.....	7
2.1 Lugares para Unos, Lugares para Otros: ¿Herencias de la Modernidad?.	9
2.2 La Deconstrucción de los Lugares en la Escuela: Conceptualizaciones del Reconocimiento y la Hospitalidad.....	12
2.3 Repensar las Perspectivas de Inclusión desde el Reconocimiento y la Hospitalidad.....	18
3. Consideraciones del Rol del Psicólogo/a en las Instituciones Educativas... 20	
3.1 Intervenciones psicopedagógicas clínicas en la escuela: el enriquecimiento subjetivo a través de los espacios de encuentro.....	23
3.2 La narración como mediador para crear condiciones de enriquecimiento subjetivo.....	26
4. Conclusiones.....	28
5. Referencias bibliográficas.....	33

Agradecimientos

Principalmente agradezco a las personas con las cuales realicé mi trayecto en la facultad, a todas aquellas con quien tuve la suerte de coincidir y enriquecer mi proceso formativo. Cada intercambio, cada rincón de escucha, cada mate compartido, fueron fundamentales para ampliar mi interés por la psicología.

Entre ellas: Juanpe y Vale, mi primer grupo de estudio, “las fichitas”. A Agus y su acompañamiento en largas horas de proyecto. Y finalmente, a mi grupo de la práctica de graduación: Ele, Lea y Guille, tremendas personas con las cuales me tocó compartir dos años de grandes experiencias acompañando a las infancias de la Escuela 160 de Malvín Norte. A mi tutora, Esther, por aportar mucho a mi formación, ayudarme con la escritura de este ensayo y confiar en nuestro grupo de trabajo.

Por otro lado, a toda mi familia; en especial, a Tami por su amor y ayuda en todo. A mis abuelas, por reconocer todos mis logros y brindarme el sostén afectivo fundamental. A mi padre por transmitirme sus valores y por estar siempre para sonreír conmigo. Y por último, a la mejor de todas, a mi madre, por acompañarme siempre desde el amor, ni ella se imagina cuánto valoro todo lo que hizo siempre por mí.

Antes de comenzar, cabe aclarar que en la redacción de este ensayo académico se utiliza un lenguaje inspirado en una concepción no binaria de género que da lugar y comprende a las infancias desde su multiplicidad. Se observará una redacción referida a lo femenino y masculino haciendo alusión a niño o niña.

1. Introducción

El presente ensayo académico se enmarca en el Trabajo Final de Grado de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de la República. En el mismo, se pretende realizar un análisis crítico-reflexivo acerca del rol del psicólogo/a en la escuela, una institución social que puede brindarle hospitalidad y reconocimiento al sujeto.

Como punto de partida, se hará un recorrido histórico de la concepción de las infancias, a partir de las construcciones sociales de una institución que se funda con postulados modernos, universales y homogeneizantes. En este sentido, se comprende que el contrato fundacional (Frigerio, 1992) entre la escuela y la sociedad, más allá de generar la transmisión de valores culturales y hábitos productivos, se relaciona con un mandato social de homogeneizar a los sujetos a través de espacios de disciplinamiento (Foucault, 1976).

El estudio de las prácticas educativas en el contexto de la modernidad revela cómo el Estado ha utilizado la escuela como herramienta de control social, promoviendo una ideología normalizante (Almeida y Angelino, 2014) que distingue entre sujetos civilizados e infractores. En Uruguay, este enfoque se visualiza a partir de los postulados de Barrán (1989) quien comprende que el Estado se propuso disciplinar a las infancias para formar sujetos civilizados y alejarlos de la barbarie. Esto ha contribuido a la marginación de ciertos grupos, en particular aquellos que no encajaban en las normas impuestas por la escuela moderna. A medida que el sistema capitalista y la globalización han avanzado, las desigualdades sociales se han profundizado, afectando la universalidad del acceso a la educación. Este apartado analiza cómo estas dinámicas han generado exclusión y cómo las políticas educativas asistencialistas han intentado, sin éxito, remediar estas inequidades (Martinis, 2006). Se propone, entonces, repensar los procesos educativos desde una perspectiva emancipadora que desafíe las concepciones binarias y promueva una educación más inclusiva y justa.

En el intento de aproximar el trabajo hacia una perspectiva que brinde nuevas concepciones desde la responsabilidad y la justicia, sobre horizontes emancipadores, se comprende el rol de la escuela como un espacio de producción de experiencias a través del encuentro con el "otro". A partir de las ideas de Lévinas, Derrida y Honneth, se propone un marco teórico basado en el reconocimiento y la hospitalidad como ejes para una educación inclusiva y justa. El reconocimiento de las diferencias, se presenta como un elemento central en la construcción de la identidad del sujeto y en la creación de lazos sociales dentro de las instituciones educativas.

Estas concepciones que favorecen el reconocimiento de derechos y la hospitalidad se contraponen a las concepciones pedagógicas que han generado exclusiones sociales en la escuela. En este sentido, se proponen nuevas consideraciones del término de inclusión, entendiendo que la inclusión no debe ser pensada sólo como un proceso de integración de "sujetos defectuosos", sino como la creación de espacios donde todos sean reconocidos sin imposiciones de normalidad (Peluso, 2020).

El acto de educar es visto como un compromiso ético y político (Cullen, 2011) que implica la responsabilidad de acoger a los sujetos en su singularidad, proporcionando un espacio para la convivencia y la justicia. Los educadores/as desempeñan un papel clave en esta construcción, al fomentar el reconocimiento mutuo y garantizar que la escuela sea un lugar inclusivo y abierto para todas las infancias (Skliar, 2017).

Por su parte, el rol del psicólogo en el ámbito educativo ha evolucionado para abordar no solo el acompañamiento de los procesos de aprendizaje y la intervención ante dificultades emocionales y conductuales, sino también la creación de espacios que favorezcan el enriquecimiento subjetivo de los niños y las niñas. En este contexto, resulta fundamental pensar la intervención psicológica desde una perspectiva que considere la complejidad (Morín, 1994) de los procesos de aprendizaje y desde el plano de la inmanencia (Deleuze, 1980) las dinámicas interpersonales dentro de la escuela.

El ingreso a la escuela marca una experiencia psíquica crucial que facilita el enriquecimiento subjetivo a través del intercambio con los pares, impactando directamente

en el desarrollo personal y las modalidades de funcionamiento psíquico de los/as estudiantes (Schlemenson y Rego, 2023). La psicopedagogía clínica ofrece herramientas para comprender cómo las dificultades de aprendizaje están vinculadas a las condiciones psíquicas y sociales del sujeto (Schlemenson, 2004). Desde esta perspectiva, el aula se concibe como un espacio donde las diferencias entre los alumnos y las alumnas no sólo deben ser respetadas, sino que pueden potenciar nuevas formas de simbolización y convivencia.

Por último, en este ensayo se analizará cómo las intervenciones psicopedagógicas grupales e individuales en el ámbito escolar, a través del relato y la escucha activa, contribuyen al desarrollo subjetivo de los estudiantes, creando espacios de encuentro que validan las diferencias y enriquecen la convivencia escolar.

2. Construcciones Sociales de las Escuelas Modernas

A lo largo de la historia, la institución educativa ha funcionado como uno de los principales agentes socializadores del sujeto, aportando una concepción del mundo que se reproduce y recrea constantemente en el escenario social. Por lo tanto, cada época, cada cultura y cada sociedad construye las bases de la institución educativa en función de su propia coyuntura histórica, social y política.

El contrato fundacional entre la escuela y la sociedad (Frigerio, 1992) asegura, por un lado, la inclusión de las infancias en la esfera pública, la formación de ciudadanos/as desde el punto de vista político y, por otro, la transmisión de hábitos productivos para que en un futuro logren acceder al mundo del trabajo.

Este vínculo inicial entre la escuela y la sociedad está enmarcado en un contexto socio-histórico determinado, donde las instituciones comienzan a construirse en base a patrones ideológicos que controlaban y configuraban la vida de los sujetos. El surgimiento de los Estados-nación en el desarrollo del capitalismo industrial y la aparición de clases sociales, como la familia burguesa, forman parte de sucesos históricos que constituyeron el escenario social del nacimiento de las escuelas modernas (Tiramonti, 2005).

La presencia del ideal nacional parece haber constituido valores que configuraban las prácticas educativas y las responsabilidades del sujeto en la sociedad. Desde la época moderna la institución educativa permitió hacerse cargo de una posición relevante para la construcción de la ciudadanía. Esto conlleva la elaboración de normas universales, una noción de lo correcto y lo performativo, como también prácticas educativas que persiguen el ideal moderno.

Los dispositivos institucionales que estaban destinados a normalizar a los individuos y asegurar el progreso del sistema capitalista, reproducen un modelo de ciudadano con el fin de asegurar la permanencia de la lógica moderna, por lo tanto, instauran tiempos que regularizan las subjetividades en relación a espacios de disciplinamiento (Foucault, 1976).

Las instituciones educativas han cargado con el mandato de transmitir saberes y valores culturales considerados fundamentales para la inclusión del sujeto en la sociedad. Se establece una percepción ideal de las infancias, en relación al modelo hegemónico que proponían la cultura burguesa y el sistema capitalista, en donde las infancias eran parte de una cadena productiva y la noción de sujeto era determinada en base a una concepción homogeneizante (Corea y Lewkowicz, 2004).

Si nos ubicamos en Uruguay, al igual que en otras partes del continente, estos mecanismos modernizadores produjeron cambios en la concepción de las infancias y en las condiciones de producción de subjetividad. Desde los planteamientos de Barrán (1989) la nueva cultura que buscaba adquirir la sociedad uruguaya, hacia el 1900, necesitaba de una institución que postergara lo incontrolable, lo inconsciente, lo que surgía en la vida privada, para centrarse en “procedimientos racionales del control social” (p. 284). Por ende, la escuela se encargó de disciplinar a los niños y a las niñas en su desarrollo, fomentando conductas, valores y sentimientos ligados a un paradigma civilizatorio a través de un programa de educación formal.

Aquellos niños y niñas que en tiempos medievales eran visualizados como pequeños/as adultos/as sin diferencias en sus etapas vitales, pasaron a ser concebidos/as desde una perspectiva más civilizada. Se plasma una intención de cuidar a las infancias, a través de prácticas que someten a las niñeces a una dependencia directa con las instituciones y las separan del mundo adulto (Ariés, 1987).

Estas nociones nos ubican en la posibilidad de comprender bajo qué condiciones se construían las subjetividades de la época moderna y profundizar el análisis sobre cómo estas formas de ver el mundo moderno sostuvieron representaciones sociales de la escuela en relación a su funcionalidad en la sociedad.

2.1 Lugares para Unos, Lugares para Otros: ¿Herencias de la Modernidad?

*Si globalizan nuestro pensamiento, sólo habrá un libro con el mismo cuento.
Sin esa magia de la fantasía, la música del mundo no tendrá lugar.
Pregunto yo, ¿quién va a cantar?
¿Quién va a soñar?
¿Quién va a tocar la melodía del amor?
(Rada, 2000, 0:26)*

A partir del estudio histórico de Barrán (1989) se comprende que en la modernidad se configura un escenario social en el que los sujetos deberían institucionalizarse y evitar caer en la barbarie para encauzar una vida civilizada. En este sentido, los niños y las niñas eran considerados aquellos sujetos a los cuales el Estado liberal debería institucionalizar y disciplinar. Por lo tanto, el Uruguay civilizado debía avanzar en los caminos del progreso, y encargó a la escuela el mandato de reprimir las tendencias del ocio para formar sujetos educados (Barrán, 1989). Entre tantos castigos que eran utilizados para controlar a las masas, algunas singularidades quedaban obturadas bajo el rótulo de bárbaros por quedar fuera del andamiaje de la escuela moderna y su cultura civilizatoria (Barrán, 1989). En consecuencia, se visualiza que estas pretensiones de ilustración produjeron efectos en el escenario social.

La concepción moderna de las infancias produce una lógica binaria en la sociedad y en el ámbito público: por un lado, la construcción de una representación del sujeto educado y civilizado que brindó validez a una concepción hegemónica; por otro lado, los infractores y bárbaros que parecían quedar marginados (Barrán, 1989).

Con el avance del capitalismo financiero y la globalización, las desigualdades se expandieron. La escuela planteada como universal y obligatoria se vio afectada por las diferencias sociales y se incrementaron mecanismos de exclusión (Martinis, 2015). Se entiende que desde la época moderna y la concreción del modelo vareliano, el aumento de la matrícula escolar coexiste con la persistente desigualdad en el acceso y disfrute del derecho a la educación. El objetivo central del Estado parece orientarse hacia la ampliación de la cobertura escolar, sin embargo, no se observan servicios adecuados para enfrentar la

creciente demanda. Además, no parecen implementarse mecanismos efectivos que fomenten la equidad social, lo que resulta en una masificación escolar que no garantiza condiciones igualitarias para todos y todas los/as estudiantes.

A raíz de las reformas educativas implementadas en Uruguay en la década de 1990, se observa el surgimiento de intervenciones del Estado dirigidas a transferir bienes y servicios a grupos en situación de pobreza o vulnerabilidad, pero con un enfoque limitado a cubrir necesidades inmediatas y puntuales (Martinis, 2010). Estas políticas no buscan necesariamente modificar las condiciones estructurales de exclusión social, sino que actúan como respuestas atenuantes a problemáticas específicas. Esta situación evidencia la postura asumida por el Estado y la reproducción de mecanismos de desigualdad en el sistema educativo. Un ejemplo de esto, es la catalogación del “niño carente” (Martinis, 2006) en la reforma educativa uruguaya de los años 90’, que construye significaciones que segregan y excluyen a un sector de la población. Este encasillamiento del estado, ha mutado en sus discursos en la actual reforma educativa, pero en su momento generó servicios y planes sociales que se siguen instalando como prácticas compensatorias a un sector de la sociedad que bien recibe los recursos pero también necesita prácticas educativas justas, responsables y emancipadoras.

En la población uruguaya se fueron instalando procesos de fragmentación social que cuestionaron la idea de la educación universal representativa del ideal moderno. La educación parecía no estar garantizada para todos/as, por ejemplo en los sectores rurales y de pobreza (Martinis, 2015). Ante este contexto, se vuelve pertinente seguir esclareciendo los escenarios sociales en los que ha funcionado la escuela y cuestionar la transmisión de concepciones binarias, para seguir favoreciendo procesos de cambio social en un rumbo democrático y emancipador.

Durante largos períodos de desigualdades sociales, comenzaron a manifestarse sectores de la población que estuvieron -y en menor medida, siguen estando- maltratados y oprimidos, bajo una ideología de lo normal, que sienta sus bases en el colonialismo y el patriarcado (Peluso, 2020). La escuela se ha fundado desde lógicas homogeneizantes y por

lo tanto sus políticas educativas reproducen ciertas ideas de lo normal (Almeida y Angelino, 2014). Se entiende que se han gestado senderos para un sector de la sociedad concebidos como modos de vivir estables, seguros, saludables y con educación. En consecuencia, de ello se construyen representaciones sociales de lo correcto y lo normal, determinando posibilidades y oportunidades.

Esta ideología normalizante (Almeida y Angelino, 2014) es, a la vez, dicotómica y constructora de lugares para unos y para otros. Esto implica la construcción de percepciones en torno a dos polos; por un lado, aquellos sujetos que encuentran su lugar y perduran en la escuela, y en el otro, aquellos cuyos destinos parecen prefijados y los conducen por senderos perdidos, alejados de las características homogeneizadas del sistema educativo. Por lo tanto, es necesario considerar las consecuencias que se siguen produciendo a partir de escenarios sociales desiguales, con sus efectos en el paradigma de lo normalizado y su repetición a lo largo de la historia hasta la época actual.

La escuela contemporánea no está exenta de las desigualdades sociales que han perdurado a lo largo de la historia y sus efectos se reflejan en ciertos discursos que estigmatizan a las infancias, así como en la implementación de políticas educativas basadas en la normalización. Este análisis permite entender cómo los espacios educativos —que deberían fomentar el enriquecimiento subjetivo— tienden a legitimar ideas arraigadas en los discursos históricos, lo que pone en riesgo la transmisión de visiones excluyentes y la creación de espacios simbólicos con significados únicos.

Es necesario, destacar los espacios educativos en donde se fomentan mayores posibilidades de brindar proyectos institucionales, que al educar ofrezcan un lazo de pertenencia social que reconozca las singularidades de los sujetos que necesitan ser reconocidos. En palabras de Skliar (2017), el orden de lo público implica educar para todos y para cada una de las infancias, favoreciendo la construcción de sentidos y de nuevas posibilidades de imaginar otros futuros. El análisis de horizontes pedagógicos emancipadores implica contemplar los cambios epocales y producir formas de construir sentidos que sean enraizados a través de lo público y lo común. Citando al autor:

Proponerse una historicidad de la educación y de sus instituciones -más o menos breve, más o menos extensa- supone asumir el riesgo de una larga confrontación mitológica, filosófica y pedagógica, entre aquellos que parece ser lo correcto, lo habitual, lo natural y aquello que se desvía, que se tuerce, que no parece formar parte de lo repetido y lo esperado. (Skliar, 2017, p. 92)

Parece ser uno de los grandes desafíos de la educación actual, sustentar la formulación de políticas sociales y prácticas educativas, en sentidos de igualdad y justicia, en donde se pierdan los juicios heredados de las ideologías normalizantes. Según Duschatzky y Aguirre (2013), este análisis debe situarse en el plano de la inmanencia, resaltando la importancia de generar nuevos sentidos en la convivencia escolar y de cuestionar nuestras prácticas cotidianas. Esta reflexión abre la posibilidad de repensar los procesos educativos con el fin de crear espacios más inclusivos y significativos para los/las agentes involucrados/as.

2.2 La Deconstrucción de los Lugares en la Escuela: Conceptualizaciones del Reconocimiento y la Hospitalidad

*Inventar otro final, después del temporal
La vida se revela y viene por más
Cuando digan que ya está, escrito el guión
Es cuando se hace urgente una revolución
Darse la oportunidad, de ver que al final lo más inesperado,
Es lo que vale la pena esperar.
(Cayó la Cabra, 2018, 2:22)*

La escuela al ser uno de los principales lugares de filiación como sujeto cultural, es el espacio en donde se producen relaciones con otros sujetos de la cultura, eso provoca y dispone al sujeto a la alteridad. En el encuentro con el otro, se producen sensaciones, recuerdos, imágenes, huellas que favorecen a que cada experiencia sea única e irrepetible. A su vez, se repasaron concepciones pedagógicas que convocan herencias de ideologías hegemónicas que imparten lugares para unos y para otros, definiendo una visión de la diferencia que se aleja de la justicia y la igualdad. Esto nos invita a considerar los siguientes

cuestionamientos: ¿De qué forma estamos disponibles para conocer al otro en el espacio escolar? ¿De qué forma recibimos al recién llegado? ¿Cómo se re-conocen los niños y niñas en la escuela en sus encuentros cotidianos? ¿A partir de qué concepciones pedagógicas y posturas éticas se enseña a convivir de forma cotidiana?

Al abordar estas cuestiones, se introduce un análisis que se esfuerza por entender las vivencias que pueden surgir a partir del intercambio con el otro, en el habitar cotidiano de una institución educativa. La producción constante del quehacer educativo, necesita de un espacio diferente al que se brindaba en la escuela moderna, albergando a las heterogeneidades y disponiendo de momentos para la producción en conjunto.

El primero de estos movimientos, se ubica en entender a la escuela como el espacio productor de experiencias a través de la alteridad, esto implica no observar al encuentro educativo como aquello que la dirección pretende que sea, sino como aquello que se produce en el encuentro de cuerpos que se visualizan como extraños y se brindan la posibilidad de tomar caminos imprevistos (Skliar y Larrosa, 2009).

Después de haber revisado algunas ideas sobre las exclusiones y sus efectos en el escenario educativo, se propone un acercamiento a la necesidad de reconsiderar los significados que adquiere la recepción e inclusión del sujeto dentro de las instituciones. Bien-venidas que se hacen fundamento de condiciones de posibilidades, de prácticas de acogida, acompañamiento y hospedaje en oposición a la ideología de la normalidad (Peluso, 2020).

El panorama actual de las instituciones educativas expone que se deben seguir proporcionando oportunidades al sujeto para adherirse a la sociedad a la cual son parte. Por lo tanto, el sujeto es quien necesita ser bien recibido en las instituciones educativas, tener su lugar propio y formar parte de lo público.

Este lugar singularizado y a la vez parte de lo múltiple puede comenzar a construirse a partir de concepciones pedagógicas que reconozcan las propias características del sujeto y construyan espacios en donde las infancias puedan sentirse partícipes de lo que comparten con otros. Se propone el abordaje de este apartado a partir de conceptos como

la hospitalidad (Derrida, 2008), el reconocimiento de la otredad desde la concepción levinasiana y el reconocimiento social por parte de los otros (Honneth, 1997). Estas son concepciones que nos aportan nuevos sentidos en relación a la necesidad de fomentar espacios que validen las diferencias en la alteridad.

Desde la perspectiva levinasiana, el otro debe ser considerado a partir del encuentro cara a cara y desde la construcción de responsabilidades que implica su existencia. Se considera que “cada hombre es la huella del otro” (Lévinas, 2000, p. 110), por lo tanto, a partir del otro es como nos constituimos y somos seres diferentes.

En este trabajo, se propone aproximarse a consideraciones sobre las nociones del otro, que hemos construido en los encuentros cotidianos y que se hacen presente en las prácticas educativas que se han experimentado. Por lo tanto, los postulados de Lévinas (2000), nos aportan nuevas líneas de pensamiento en relación a la consideración del otro y la importancia de su introducción en el campo de la ética y de la responsabilidad en el campo educativo. A partir de los mismos, se comprende que la presencia de un otro demanda una respuesta e implica la necesidad de detenerse y responder de forma responsable y ética. El otro, que se encuentra frente a mí, en el exterior (exterioridad) tiene la propia necesidad de ser mirado, escuchado y reconocido en su propia singularidad.

A través de las ideas de Lévinas (2000) se comprende que enfrentarse al rostro del otro implica una respuesta humana, nos compromete y nos interpela. Estas nociones podrían entrelazarse con los planteamientos de Mélich (1997), quien destaca la responsabilidad ética que nace del otro en las complejas relaciones entre profesor/a y alumno/a. Esta convergencia entre ambos autores nos ayuda a comprender que el yo está ineludiblemente conectado al otro, lo que lleva al docente a enfrentarse continuamente a situaciones donde debe orientar su comunicación e interacción desde la ética y la responsabilidad.

El encuentro en el que se sustenta el rol cotidiano de cada educador/a nos invita a reconocer la potencialidad de una construcción en conjunto, en el intercambio, en la intersubjetividad. Fomenta la posibilidad de investir el mundo y el conocimiento de formas

que no eran pensadas y de reconocer a aquellos que pretenden ser reconocidos. En palabras de Frigerio (2005):

El acto de reconocer expresa siempre una demanda: ser reconocido. Esta expectativa sólo se verá cumplida si el reconocimiento es mutuo. Reconocer/ser reconocido puede permanecer como un sueño inaccesible si no existen procedimientos e instituciones que eleven el reconocimiento al plano político. (p. 15)

Siguiendo los planteos de Frigerio (2005), en el acto político de educar se le brinda al sujeto posibilidades de construir y reconstruir su lazo social. Por lo tanto, el reconocimiento se ubica en la responsabilidad política de dar respuesta a la necesidad del sujeto de sentirse parte de la sociedad y de aprender los significados de su cultura.

La escuela, como centro educativo e institución que socializa al sujeto, es de aquellos lugares que deberían ser abiertos para todas las infancias -para todo otro- disponibles para generar más oportunidades y cultivadores de experiencias a partir de las diferencias. Por lo tanto, en el interior de la misma es necesario partir de concepciones del otro que no se sustenten en discursos invalidantes.

La noción de hospitalidad nos permite considerar la posibilidad de recibir al otro sin ponerle ningún tipo de condicionamiento. En su obra Derrida (2008) se propone repensar en las condiciones políticas necesarias para garantizar una hospitalidad incondicional “inventada para la singularidad del recién llegado”, sin obligaciones, deberes u órdenes superiores. (p. 87)

La hospitalidad significa acoger al otro en su singularidad, reconocer sus diferencias y reconocer las propias del yo. Desde esta postura, se comprende que transitar la educación en caminos contrarios a la hospitalidad reduce la alteridad. Se corre el riesgo de apropiarse de las diferencias del otro al nombrarlas, encasillarlas y sesgarlas en relación a las propias creencias de lo “normal”. Por lo tanto, el vínculo entre escuela y sociedad en estos tiempos, debe asegurar la máxima responsabilidad en seguir sosteniendo la justicia en la educación y no dejarse guiar solamente por los efectos funcionales de

transformaciones educativas que exigen competencias y pueden llegar a inducir nuevamente patrones de normalidad. En palabras de Peluso (2020):

No se trata entonces de integrar o incluir individuos defectuosos, sino de generar espacios sociales en los que todos podamos ser reconocidos. Sería entonces migrar desde una inclusión transitiva, es decir, una inclusión con individuos marcados, objetos directos de la misma; hacia una inclusión intransitiva, es decir, una inclusión sin individuos marcados, en la que entran a tallar las identidades políticas y las luchas por el reconocimiento. (p. 86)

El concepto de reconocimiento que introduce el autor y que será aquí abordado se aleja de una concepción meritocrática que puede desarrollar influencias normativas e invalidantes. El acto de reconocimiento es entendido desde la posibilidad de favorecer encuentros que aporten a la construcción de redes y lazos afectivos en el tejido social del sujeto. La noción se fundamenta a partir de los postulados de Honneth (1997) quien propone que el reconocimiento es una necesidad fundamental para el desarrollo de la identidad y el bienestar de los individuos. Su teoría, basada en el pensamiento hegeliano, sostiene que las luchas por el reconocimiento son el motor del cambio social y un elemento clave para comprender la justicia.

Honneth (1997) identifica tres esferas principales de reconocimiento: afectivo, en las relaciones íntimas donde el amor y el cuidado son esenciales para la seguridad emocional; legal, en la que ser reconocido como sujeto de derechos igualitarios refuerza la pertenencia a la comunidad política; y social, donde la valoración de las capacidades individuales genera dignidad en la vida profesional y comunitaria. La falta de reconocimiento en estas áreas puede provocar sentimientos de alienación y marginación, incentivando conflictos y movimientos sociales en busca de justicia.

En este sentido, la escuela, como institución social que acoge la diferencia y genera experiencias a partir de la alteridad (Skliar y Larrosa, 2009), debe incorporar las esferas del reconocimiento que influyen en las dimensiones política y afectiva del sujeto. De este modo, la lucha por el reconocimiento implica la exigencia de ser valorado y respetado como un

miembro pleno de la sociedad, lo cual resulta indispensable para la construcción de una sociedad justa e inclusiva. Honneth (1997) enfatiza que la justicia no puede reducirse a la distribución equitativa de recursos materiales, sino que debe incluir el reconocimiento de todas las personas en su dignidad y contribución social, promoviendo así un entorno inclusivo y equitativo.

Es a través del reconocimiento desde la ética y la responsabilidad que se aporta a construir escuelas más justas y abiertas a recibir a las infancias que necesitan un lugar en la escena de lo público. Este espacio que reconoce los derechos de las infancias y aloja la subjetividad de cada sujeto en la esfera pública es responsabilidad de quienes están en las condiciones de acoger y educar (Frigerio, 2017). Esta condición de alojar a las subjetividades en la escuela cobra un carácter de responsabilidad ética y política. En palabras de Skliar (2017):

La noción de disponibilidad y responsabilidad es claramente ética: estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno; me siento responsable por buscar los modos en que la enseñanza tomará lugar. (p. 179)

Resulta pues imprescindible que la institución educativa siga reconociendo las características singulares de cada niño, niña, entendiendo que el reconocimiento del otro se ocupa en el primer plano de la responsabilidad del educador/a en cada encuentro educativo. Reconocer la singularidad, con sus trayectorias imprevisibles, requiere también atender a la multiplicidad de actos cotidianos. Este proceso de re-conocimiento va más allá de gestos superficiales, abarcando desde acciones tan simples como aprender el nombre de cada estudiante en sus primeros días, hasta el compromiso profundo de entender el significado de sus actos y su contexto familiar. Asimismo, conlleva la responsabilidad de crear y sostener un entorno adecuado para la convivencia entre las infancias, en el que las relaciones con el aprendizaje se ajusten a las particularidades de cada individuo. Esto exige una revisión constante de las condiciones inclusivas, asegurando que se adapten y fortalezcan día tras día.

2.3 Repensar las Perspectivas de Inclusión desde el Reconocimiento y la Hospitalidad

Ésta es para mí la noción de igualdad más reveladora y más certera: considerar a cualquiera, sin excepción, un igual. Así, la igualdad no podrá ser algo que ocurra después de los efectos de un cierto tipo de propuesta educativa, sino que debe ser inmediata, primera. Pero es evidente que también lo que se enseña produce efectos diferentes en cada uno. Por eso mismo es que si el comienzo de lo educativo está demarcado por la igualdad, su destino será, siempre, la singularidad.
(Skliar, 2017, p.37)

La transformación de sentidos en la construcción social de la escuela permite generar una apertura que desafía los límites normalizantes heredados de la escuela moderna. En este sentido, resulta perjudicial que las trayectorias de las infancias en las instituciones educativas estén determinadas por un discurso homogeneizante. Para expandir los sentidos de la escuela y promover una educación inclusiva como un verbo intransitivo (Peluso, 2020), es necesario priorizar prácticas responsables que encaucen senderos únicos e irrepetibles para cada sujeto.

Luego de haber repasado las nociones de reconocimiento e inclusión, el análisis pasa a centrarse sobre las formas de construir la escuela en los encuentros cotidianos a partir de lo común. Por lo tanto, ¿quienes son los encargados de deconstruir los lugares prefijados? ¿quiénes están en condiciones de generar nuevos destinos?

Desde las experiencias prácticas y los conocimientos aprehendidos se puede observar la necesidad de destacar la figura del educador/a. En este ensayo se comprende como educador/a a todo sujeto en condiciones de encargarse de los oficios del lazo (Frigerio, 2017), entendiendo que este concepto abarca a las posibilidades de sostener el vínculo institucional, dando forma a la filiación del sujeto con la vida, desde la contención y el cuidado, sobre prácticas de acompañamiento y de construcción de la vida en común.

Los/as educadores/as, referentes y adultos que habitan las instituciones educativas son quienes pueden comprometerse con causas sociales en favor de la justicia, el reconocimiento y la hospitalidad. Según Cullen (2011), la labor del educador/a se moviliza

por un compromiso ético-político que entrelaza huellas socio-históricas con horizontes emancipadores. En este contexto, se destacan las prácticas de reconocimiento a las singularidades, las cuales fomentan la confianza de las infancias en las instituciones educativas al recibir, acoger y acompañar cada proceso particular.

La responsabilidad de generar nuevas prácticas de reconocimiento mutuo en la esfera de lo público y lo privado nos compete a todos; en el caso de la escuela, los educadores/as sostienen un rol imprescindible y son quienes construyen el hospedaje en prácticas de acompañamiento y sostén.

En palabras de Carlos Skliar (2017), las escuelas no son estructuras definitivas, sino que se construyen a diario a partir de prácticas cotidianas. Este enfoque permite visualizar los espacios educativos como escenarios en constante producción, donde los encuentros diarios son fundamentales. En este sentido, son los actores educativos quienes están implicados en sus diferentes roles y pueden encargarse de generar distintos encuentros en los espacios escolares, con el objetivo de contribuir a una sociedad más justa.

Al situar la perspectiva de la inclusión en lo que emerge del campo en la cotidianeidad, se plantea una construcción de la inclusividad desde el plano de la inmanencia (Deleuze, 1988). Lo cual implica entender las necesidades y brindar un espacio de escucha atendiendo a las problemáticas que pueden surgir en un contexto educativo.

La responsabilidad ética del educador/a no se reduce simplemente a una relación de enseñanza y a la aplicación de lo planificado. En las escuelas existen un sinnúmero de oportunidades de brindar respuesta a solicitudes de las infancias, a partir de los gestos, las palabras y las acciones. En contextos donde se vulneran derechos de las infancias, se desatienden cuidados y la salud mental queda en segundo plano; es por tanto necesario construir nuevas formas de hacer escuela y atender a las necesidades singulares y colectivas.

Pensar en las ceremonias mínimas (Minicelli, 2013) nos ubica en la posibilidad de estar atentos a cada acción que se despliega en los escenarios educativos, y trabajar sobre ellos brinda la posibilidad de inaugurar nuevos sentidos en la dinámica subjetiva. En los

actos cotidianos, se fundamenta la importancia de considerar la noción del reconocimiento y la responsabilidad de dar respuesta a la corporeidad del otro en cada mirada. Esto compone posibilidades y abre nuevos caminos que pueden favorecer el vínculo del sujeto con el aprendizaje y con modalidades de habitar en lo común. Por esta razón, el acto de reconocer en las escuelas debe centrarse en habilitar nuevas formas de habitarla e incluir validando las singularidades en la multiplicidad.

Las propuestas educativas que buscan la inclusión justa y responsable son clave para la democratización de la educación contemporánea. Los objetivos inclusivos no se logran únicamente mediante la implementación de programas, sino que requieren un acompañamiento continuo en la convivencia del espacio público, donde la multiplicidad debe interpelar nuestras acciones (Skliar, 2017). En palabras de Skliar (2017):

Este cambio de percepción es trascendente, no sólo porque remite a una ética singular e institucional -que consiste en el hospedar a todo otro, a cualquier otro, a otro cualquiera-, sino además porque involucra una responsabilidad, una respuesta, y no simplemente el establecimiento de una virtud personal o la existencia de una práctica pedagógica mecanicista o de una fórmula apenas jurídica. (p. 83)

La inclusión nos invita a reflexionar y su debate debería enfocarse menos en sus resultados inmediatos y más en un cambio de percepción que nos lleve a replantear nuestras acciones cotidianas. Es fundamental considerar cómo nos afecta la diferencia, qué nos exige y de qué manera la reconocemos en los encuentros educativos.

La inclusión en la escuela debe ser entendida como elemento principal en el acto de recibir a las multiplicidades. Esta es una práctica instituyente que la escuela debe proveer a la sociedad. Es necesario partir de la igualdad de derechos, que las propuestas educativas sean para todas y cada una de las infancias, y tener como finalidad en cada una de ellas dar tiempo para poder atender, re-conocer y contener a las singularidades (Skliar, 2017).

Se propone entender a la inclusión educativa como prácticas de acompañamiento, de hospedaje y de reconocimiento que deconstruyen los lugares prefijados por aquellas concepciones invalidantes que se repasaron anteriormente. La posibilidad de generar

nuevos intercambios emancipadores se construyen a partir de nuevos encuentros cotidianos que brinden lugar a nuevas formas de construir en lo común y sobre la diferencia.

3. Consideraciones del Rol del Psicólogo/a en las Instituciones Educativas

El rol del psicólogo/a en el ámbito educativo se caracteriza por su versatilidad y la capacidad de abordar diversas dimensiones del desarrollo humano en relación a los aprendizajes dentro de cada institución. En este contexto, su función no solo se limita al acompañamiento de los procesos de aprendizaje o la intervención ante dificultades emocionales y conductuales, sino que también puede implicar la creación de espacios que garanticen el enriquecimiento subjetivo de las infancias.

Desde sus orígenes, el rol del psicólogo/a en el ámbito educativo ha estado estrechamente vinculado a la orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. A lo largo de su evolución, muchos profesionales tienden a centrarse en el tratamiento individual o en la psicología clínica, particularmente con niños/as que requieren abordajes psicoterapéuticos (Capracio, 2019). Sin embargo, es fundamental destacar la importancia de considerar las condiciones sociales y culturales que influyen en el comportamiento infantil dentro del aula, a fin de evitar intervenciones descontextualizadas que atribuyen el problema únicamente al niño/a.

En este apartado, se propone un análisis que desprende nuevas reflexiones sobre el papel del psicólogo/a desde la perspectiva del reconocimiento y la inclusión, explorando cómo la construcción de estos espacios contribuye a la integración y el bienestar emocional de los estudiantes, promoviendo una convivencia escolar inclusiva y favorecedora del desarrollo integral de las infancias.

En palabras de Capracio (2019):

deben formarse psicólogos preparados para analizar y observar el entorno, intuir las necesidades del contexto y ser capaz de emplear herramientas y técnicas dentro de la institución que fomenten la transformación social desde la escuela, la construcción

de valores, la interacción social, construcción de redes de apoyo y la inclusión. Es decir, trabajar no solo las necesidades individuales sino colectivas dentro de la institución y aquellas problemáticas externas que afecten a los estudiantes en su papel como ciudadanos. (p. 20)

Se entiende que el psicólogo/a en la institución educativa es un actor más de otros que se encargan de fomentar espacios educativos que faciliten los procesos de aprendizaje de los niños/as, considerando al acto de aprender desde la complejidad (Morín, 1994). Pensar en los afectos que se movilizan en el aprendizaje como complejos, nos invita a abrir nuevas preguntas, desafiar el pensamiento y las concepciones pedagógicas y a su vez, nos ayuda a no caer en estigmatizaciones ni etiquetamientos heredados de una mirada simplista.

Estas consideraciones plantean también la necesidad de pensar la intervención psicológica desde una perspectiva de la inmanencia (Deleuze, 1988), entendida como un venir-entre, una interposición (Ardoino, 1980). Desde este enfoque, son herramientas fundamentales la observación y la escucha activa de lo que emerge en el campo. Ante esto, es necesario considerar que las situaciones que ameritan una intervención de mediación, contención o cooperación en la escuela se hacen múltiples en los distintos espacios compartidos. En este sentido, estar en los momentos de juego en el patio, participar desde el aula y observar diferentes actividades, le aportan al profesional más insumos para pensar los distintos procesos de enseñanza y aprendizaje de cada singularidad.

Pensar las estrategias de intervención a partir de lo que surge en el ámbito cotidiano, permite identificar las necesidades específicas y proponer nuevos enfoques para mejorar las relaciones interpersonales. En este sentido, es crucial considerar las dinámicas intersubjetivas, a fin de promover relaciones que respeten las diferencias, favorecer un entramado grupal inclusivo y potenciar el enriquecimiento subjetivo entre pares.

Desde otra dimensión, se considera fundamental prestar atención tanto a la forma en que cada niño aprende, como a su manera de interactuar con sus pares en los diferentes espacios escolares y generar espacios de diálogo junto con el docente. Para ello, se debe

tener en cuenta el estilo de aprendizaje del estudiante, su historia personal, el contexto histórico y la calidad de las relaciones intersubjetivas que lo configuran (Schlemenson y Rego, 2023).

Se considera que el ingreso del sujeto al ámbito escolar le brinda oportunidades para enriquecer sus procesos simbólicos y para favorecer una mayor complejización psíquica. Por lo tanto, la escuela es considerada como un espacio propicio para generar nuevas experiencias en torno a las diferencias. Siguiendo en la línea de las autoras Schlemenson y Rego (2023), es necesario aportar a la configuración de un marco pedagógico inclusivo en donde no se excluya a nadie ni se generen estigmatizaciones. Las modalidades de trabajo grupal, desde este enfoque de la psicopedagogía clínica, pueden favorecer nuevos modos de relación entre pares y con los objetos de aprendizaje. A su vez, pueden movilizar el acceso a la oferta simbólica disponible en lo escolar en aquellos niños/as cuyos procesos han quedado obstaculizados.

A continuación, se propone una profundización en las intervenciones psicopedagógicas en el escenario educativo, sus aportes al enriquecimiento subjetivo a partir del intercambio entre pares y su potencial emancipador al ofrecer nuevas posibilidades de aprender a partir de las diferencias.

3.1 Intervenciones psicopedagógicas clínicas en la escuela: el enriquecimiento subjetivo a través de los espacios de encuentro

El ingreso a la escuela, representa una experiencia psíquica inicial de apertura hacia el exterior, que abre la posibilidad de generar nuevos enriquecimientos subjetivos a través del intercambio con los pares. Este proceso impacta en las modalidades de funcionamiento psíquico de cada individuo, favoreciendo el desarrollo personal en un contexto de interacción con otros (Schlemenson y Rego, 2023).

La psicopedagogía clínica, desde los aportes de Schlemenson (2009), nos aporta herramientas para comprender las dificultades del aprendizaje en relación con las

condiciones de constitución psíquica de cada sujeto. En este sentido, los procesos de aprendizaje están estrechamente vinculados con las modalidades de circulación pulsional que tiene el sujeto y las condiciones sociales que le implican un vínculo con el otro.

Las diferencias en el aula pueden ser concebidas como un potenciador para generar nuevas simbolizaciones y nuevas formas de vivir en común. Por lo tanto, desde el rol del psicólogo se pueden generar intervenciones psicopedagógicas que enfatizan en la necesidad de compartir experiencias, aprendizajes, costumbres, formas de sentir-se en la comunidad educativa.

En las intervenciones en modalidad grupal, la noción de encuentro puede ser considerada como pieza fundamental del trabajo a realizar, tal que se considera como “un nuevo tipo de encuentro entre semejantes que pone en marcha intercambios libidinalmente significativos, potenciando el trabajo psíquico de los sujetos a los que afecta, a partir del pensamiento como actividad distintiva del proceso secundario” (Schlemenson, 2004, p. 27).

Es fundamental que, en el contexto escolar, el psicólogo genere nuevos espacios en donde la palabra pueda circular libremente, permitiendo que los niños y niñas se reconozcan a sí mismos a través de la alteridad. Estos espacios son considerados como espacios de encuentro. Siguiendo las consideraciones de Schlemenson y Rego (2023):

El encuentro hospitalario en el pequeño grupo escolar concibe el aprendizaje como una aventura compartida que puede promover el disfrute por lo diferente, acompañado por una relación de confianza, generosidad y cuidado mutuo (hospitalidad), cuando el adulto a cargo promueve la aceptación de la tensión y la diversidad entre los niños como parte de los atractivos que se consolidan en el grado, mediante un respeto (humanista y crítico) de aquello que los separa y atrae por desconocido (p. 31)

La construcción de espacios basados en la inclusión de las diferencias y el intercambio subjetivo abre nuevas posibilidades para el aprendizaje a partir de la diversidad, al tiempo que fomenta el reconocimiento mutuo entre los pares. Como se ha mencionado previamente, la escuela, entendida como una institución hospitalaria e inclusiva, crea en sus

aulas, pasillos y momentos de recreo las condiciones propicias para el encuentro con la alteridad.

Mediante estos espacios de encuentro se promueve la escucha activa, el intercambio y como lo identifica Fernández (2000) el relato de los participantes. En este sentido, el relato implica un proceso activo, de resignificación y autoría de pensamiento (Fernández, 2000). Para que este se pueda desarrollar, es necesario que el sujeto sienta que va a ser escuchado y que no van a juzgarlo. La autoría de pensamiento se construye en una movilidad entre la posición de enseñante y la posición de aprendiente, es decir, que el sujeto para percibirse como autor de su propio pensamiento, necesita contarle a un otro lo que ha aprendido y comprende (Fernández, 2000).

Desde el mismo enfoque, se destaca la importancia de promover y validar el relato entre compañeros y compañeras, con el fin de que el sujeto pueda visualizar al otro como interlocutor (Fernández, 2000). Esto implica nuevas posibilidades de contarse entre sí, experiencias vividas en casa y generar espacios de elaboración en conjunto. En este sentido, se comprende que los educadores/as y específicamente, los psicólogos/as en la institución educativa pueden encauzar estos encuentros mediante el uso de mediadores que promuevan intercambios significativos, a través de los cuales se transmitan elementos culturales y se construyan nuevas formas de convivencia, tomando como base las diferencias.

Durante las intervenciones grupales e individuales realizadas en el marco de la práctica del ciclo de graduación "Intervenciones psicopedagógicas en educación primaria" y del proyecto de extensión estudiantil "Tejiendo redes creando sentidos: encuentros y cuidados para la sostenibilidad de la vida en la Huerta de Malvín Norte y la Escuela N°160", se emplearon actividades gráficas, escritura, oralidad y narración como mediadores para complejizar los procesos de simbolización. Además, se promovieron espacios lúdicos y recreativos mediante el juego, fomentando el desarrollo de relaciones interpersonales entre los y las participantes.

Desde la perspectiva de la psicopedagogía clínica se propusieron actividades orientadas a favorecer el trabajo grupal y, a la vez, se implementaron estrategias para atender a las problemáticas singulares que conforman lo grupal. Estas actividades tuvieron como objetivo generar una escucha activa de los niños y niñas a sus propios compañeros/as e incentivar al relato (Fernández, 2000). De esta forma, se buscó que pudieran construir sus propios universos de significados y, a la vez, resignificar su pasado en el presente, para elaborar y, en algunas ocasiones, transformar lo vivido.

Estas actividades dieron cuenta de la necesidad de adoptar un rol de escucha activa a las necesidades de los niños y las niñas, creando las condiciones para el desarrollo de su relato desde una posición que permita que el sujeto se perciba como autor de su propio pensamiento (Fernandez, 2000). De esta manera, el niño puede elegir, preguntar, narrar y modificar su relato según lo desee.

3.2 La narración como mediador para crear condiciones de enriquecimiento subjetivo

La narración se reconoce como un proceso fundamental en el aprendizaje y el enriquecimiento subjetivo, pues permite a los individuos no solo comunicar sus experiencias, sino también resignificarlas. Al narrar, los niños y las niñas involucran un proceso activo que les permite reflexionar y construir nuevos significados. Asimismo, para que dicho desarrollo subjetivo resulte más beneficioso es necesario encauzar a los procesos narrativos en forma colectiva, promoviendo espacios en los que los sujetos puedan construir-se a partir de sus propias diferencias.

En el fundamento de dichas teorizaciones se encuentran los postulados de Schlemenson (2004) quien considera al género narrativo como “un instrumento de complejización de la producción simbólica de un niño/a pues, por su carácter interpretativo, ofrece una oportunidad para poner de relieve los aspectos de la subjetividad de quien la concreta” (Ricoeur, 2003, como se cita en Schlemenson, 2004, p. 43). Los procesos subjetivos que se desarrollan en la escuela, en su mayoría, se ubican en el período de latencia, en el cual el sujeto tiende a dirigir la energía psíquica, proveniente de las pulsiones sexuales, hacia fines culturales valorados socialmente (Freud, 1905).

Si nos centramos en el elemento narrativo, siguiendo en las líneas de Kachinovsky (2016) “los movimientos transferenciales y las modalidades de circulación libidinal se ven moduladas por la presencia de un objeto tercero entre el niño y el coordinador del grupo, que es el escrito” (p. 11). Dicho de otro modo, el elemento narrativo es la pieza que ofrece una nueva posibilidad de ligar la energía pulsional al objeto.

La riqueza de generar intercambios a través de narraciones se ubica en la posibilidad de compartir las interpretaciones del cuento y así, complejizar los procesos de producción simbólica a través de intervenciones en la dinámica intersubjetiva. En palabras de Schlemenson (2004) “narrar algo en el cuaderno o para el grupo es elegir, excluir y poner de relieve aspectos de la subjetividad del narrador quien, a través de sus escritos, expande sus representaciones simbolizantes” (p. 47). Por lo tanto, se vuelve indispensable generar las oportunidades de que dichos relatos, provenientes de lecturas y producciones subjetivas, puedan ser compartidos entre los niños y las niñas.

De este modo, se puede entender que los objetivos perseguidos mediante el uso del dispositivo narrativo están alineados con la concepción propuesta por Kachinovsky y Dibourbare (2016) en sus talleres clínico-narrativos. Estos autores sostienen que el propósito es facilitar transformaciones en los funcionamientos psíquicos rígidos y repetitivos, impulsando movimientos significativos o elaboraciones subjetivas.

En diversos encuentros individuales y talleres, en los que se empleó la narración, se invitó a los niños y niñas a relatar sus propias interpretaciones de la lectura. Paralelamente, se generaron espacios que facilitaron la reflexión y la interpretación sobre sus modos de interactuar con otros en la comunidad educativa de la que forman parte. Durante esta actividad, se evidenció una capacidad de elaboración que resulta esencial para fomentar la producción simbólica. Además, se validaron diferentes formas de sentir y habitar el espacio escolar, lo que, a través del intercambio, permitió abrir nuevas posibilidades de expandir el universo de significados presente en la convivencia escolar. En consecuencia, las intervenciones en formato de taller no solo promueven la producción simbólica, sino que también estimulan la inclusión en las relaciones sociales y culturales (Rego, 2008 y 2009, citado por Kachinovsky, 2016).

4. Conclusiones

Este ensayo ha intentado abordar las raíces históricas de la escuela, en las que se orientó principalmente a la normalización y al control social de la infancia, hasta los desafíos actuales frente a las desigualdades que trae consigo el avance del capitalismo financiero. Inicialmente, la educación formal se estableció bajo concepciones que buscaban homogeneizar a los estudiantes para moldearlos según un ideal de ciudadanía, operando en contextos que no atendían las múltiples realidades de cada infancia. Sin embargo, estas lógicas han perdurado y se han agravado, especialmente en contextos vulnerables, reproduciendo exclusiones y relegando a aquellos sujetos cuyas experiencias, necesidades y formas de aprender no encajan en los marcos establecidos por una visión educativa tradicional.

La implementación de planes educativos en Uruguay en la década de 1990 es un claro ejemplo de cómo ciertos enfoques, no lograron una verdadera inclusión. Estos planes operaban bajo una ideología normalizante (Almeida y Angelino, 2014) y como resultado, se generaron etiquetas y estereotipos que profundizaron la exclusión y marginalización de los

niños y niñas en situación de pobreza, reforzando las desigualdades en lugar de abordarlas de forma estructural. Esta situación resalta la necesidad de políticas educativas equitativas que desafíen los modelos limitantes para construir una escuela que sea verdaderamente inclusiva y que responda a la realidad de todos sus estudiantes.

Consecuentemente, en los tiempos actuales, cobra aún más relevancia ante las insistentes intenciones de reformar la educación, sin tener en cuenta las necesidades propias de cada campo educativo y de cada educador/a. Por lo tanto, pensar en la educación nos exige ir contra lo normalizado, contra modelos que persiguen lo idéntico y no perciben las desigualdades y diferencias iniciales (Skliar, 2017). Para ello, se propone seguir ubicando nuestras prácticas desde una consideración ética que nos invita a responsabilizarnos por la mirada del otro (Lévinas, 2000) y a sostener propuestas desde el aprendizaje a través de las diferencias.

Del mismo modo, dar lugar a la alteridad es brindar tiempo, espacios y nuevas entradas. Asimismo, significa abrir caminos hacia la novedad que pueden traer los encuentros en la escuela y así, generar las condiciones para descentrar la normalidad. De esta forma, evitamos dejar solos a los niños y niñas con sus complejidades y proponemos acompañamientos que amoldan lugares para todos y todas, donde el reconocimiento produce múltiples construcciones de sentidos, en un espacio tan público como la escuela.

En este sentido, se propone resaltar la importancia de conceptos como el reconocimiento y la hospitalidad en los entornos escolares, para seguir pensando en las escuelas como nuevas posibilidades de generar horizontes emancipadores (Cullen, 2011). Reconocer como acto político (Frigerio, 2005) a cada estudiante en su singularidad significa valorar su historia, habilidades y perspectivas únicas, construyendo un aprendizaje que abrace estas diferencias.

La teoría de reconocimiento (Honneth, 1997) nos ofrece un marco esencial para abordar los procesos de inclusión en instituciones como la escuela, donde las diferencias

deben ser reconocidas y valoradas no bajo esquemas de normalización, sino desde una perspectiva ética que considere las dimensiones políticas, históricas y sociales de los sujetos. Así, la inclusión del sujeto en el ámbito educativo no debería depender únicamente de propuestas orientadas por patrones normativos, sino que debe fundamentarse en la justicia y la responsabilidad inherentes a las prácticas cotidianas. El sujeto demanda ser reconocido (Frigerio, 2005) desde una perspectiva ética que trascienda la mera aceptación, exigiendo un enfoque que contemple las realidades políticas, históricas y sociales que lo configuran como individuo.

La hospitalidad (Derrida, 2008), por su parte, invita a construir espacios en los que cada persona, en sus particularidades, se sienta acogida y verdaderamente integrada a la comunidad educativa. Este enfoque requiere no solo un cambio en las políticas, sino también, como aquí se propone, una transformación de las prácticas cotidianas, de forma que los encuentros entre docentes, estudiantes y demás actores se basen en la aceptación mutua y en la promoción de la alteridad (Skliar, 2017).

Al considerar la construcción de la escuela en lo inmanente (Deleuze, 1988), se comprende en las amplias posibilidades de interponerse (Ardoino, 1980) para favorecer que los espacios educativos, en donde las diferencias tienen lugar, sean significativos para cada experiencia en la escuela. En este sentido es que se invita a todos/as aquellos/as quienes están en condiciones de educar, a percibirse como participantes activos de la construcción cotidiana de las escuelas, y por ende, resulta fundamental, la revisión constante de las formas de entender a cada singularidad.

El educador/a se enfrenta a la tarea constante de acompañar y sostener iniciativas inclusivas y acogedoras dentro del contexto escolar. En este sentido, resulta fundamental que pueda pausar el ritmo de la currícula con el propósito de comprender las modalidades de aprendizaje y de interacción que caracterizan a cada niño y niña. Asimismo, es necesario fomentar de manera continua la creación de espacios de encuentro donde las infancias

puedan reconocer y valorar las diferencias al encontrarse con la riqueza que ofrece la novedad y lo desconocido. En este punto, el rol del psicólogo en las instituciones educativas cobra relevancia, ya que puede ofrecer tiempos destinados a generar una apertura de sentidos a la comprensión de las dificultades de aprendizaje que esté transitando cada niño y cada niña y, a su vez, posibilitar intervenciones donde la movilización del afecto y el deseo por aprender se encuentren comprometidos (Schlemenson y Rego, 2023).

Los espacios de encuentro que aquí se proponen, tienen la potencialidad de ser inclusivos, hospitalarios y a su vez, de enriquecimiento subjetivo. A su vez, el psicólogo/a en la institución educativa al plantear sus intervenciones, tiene la posibilidad de intervenir en las modalidades de aprendizaje de cada niño/a y de plantear nuevas formas de aprender a través de la diferencia. Debido a que al garantizar las condiciones necesarias para elaborar espacios de encuentro en las líneas del reconocimiento y la hospitalidad, los intercambios subjetivos que allí se produzcan tendrán la posibilidad de enriquecerse y de plantear transformaciones sociales emancipadoras. Al mismo tiempo, estos espacios de encuentro pueden ser planteados desde los aportes de la psicopedagogía clínica y por lo tanto, favorecer intercambios que promuevan la complejización psíquica (Schlemenson, 2004) y por otro lado, la autoría de pensamiento (Fernández, 2000).

Desde las intervenciones psicopedagógicas clínicas, al invitar al sujeto a disponerse al intercambio y al encuentro con otros, se abre la posibilidad de ampliar su universo simbólico, generando intercambios libidinalmente significativos (Schlemenson, 2004). Así, el pensamiento y el conocimiento se desarrollan en constante relación con el otro. Por otro lado, como menciona Fernández (2000), estos espacios permiten que cada estudiante participe activamente en la construcción de su pensamiento y en el proceso de autoría, donde expresar y compartir lo aprendido fortalece su percepción como creador de su propio conocimiento. En las intervenciones psicopedagógicas, al fomentar el relato personal entre pares, cada estudiante reconoce al otro como un interlocutor válido, lo cual enriquece el

intercambio de experiencias y favorece nuevas formas de convivencia centradas en las diferencias.

Por su parte, se deduce que las intervenciones psicopedagógicas que utilizan como mediador a la narración, permiten ampliar el universo simbólico que el sujeto ha constituido y a su vez, vehiculizan posibilidades de resignificar experiencias a través de las representaciones que producen los cuentos. En consecuencia, si la narración es compartida, en propuestas grupales, el enriquecimiento subjetivo también es compartido y se proponen nuevas posibilidades de elaboración en conjunto. Las temáticas introducidas a través de la narración pueden relacionarse con aspectos que hayan sido observados en la dinámica intersubjetiva que se produce en la escuela. De esta manera, a través del reconocimiento de sus interpretaciones, es posible generar nuevas condiciones de habitar en la escuela albergando a la multiplicidad.

En este sentido, se comprende que a través de las intervenciones grupales se generan intercambios muy significativos para el enriquecimiento de los procesos de simbolización, ya que en las diferentes narraciones, las y los niños comienzan a revelarse y confiarse un sinfín de situaciones vividas en la vida cotidiana y también comienzan a imaginar nuevos horizontes posibles.

En conclusión, las intervenciones o propuestas orientadas en esta línea permiten compartir aprendizajes y dialogar con sus compañeros/as, sacando a la luz las diversas maneras de conocer, aprender e imaginar. De esta forma, también surge la posibilidad de visualizar ideas y representaciones que hasta entonces no habían contemplado. De este modo, la diferencia no se percibe como un desvío de la normalidad, ni como algo que se debe silenciar o evitar sino como una valiosa oportunidad de aprendizaje. Así, cada forma de sentir y expresarse no solo es validada, sino también habilitada como fuente de enriquecimiento para todos/as, creando un entorno donde las diferencias se valoran como pilares de una convivencia auténticamente inclusiva.

5. Referencias bibliográficas

- Almeida, M. A, Angelino, M. A (2014) De la inclusión educativa como política a la ética de la hospitalidad. Notas para el debate. Disponible en <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/215>
- Ardoino, J. (1980). La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?. En: Guattari, Felix, et.al., La intervención institucional. 13-42. Folios.
- Ariés, P. (1987) El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Taurus.
- Barrán, J. P (1989). Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La Cultura Bárbara (1800-1860). Ediciones de la Banda Oriental
- Barrán, J. P (1989). Historia de la sensibilidad en el Uruguay. El disciplinamiento (1860-1920). Ediciones de la Banda Oriental
- Capraccio, R. A (2019) Rol del psicólogo educativo en la transformación social. Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería. 7(S1), 19-23
- Cayó la Cabra (2018) Canción final. En Las Aventuras del Escuadrón Rebelde. Montevideo Music Group
- Corea, C., Lewkowicz, I. (2004). Pedagogías del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas. Paidós
- Cullen, C. (2011) La docencia: un compromiso ético-político entre huellas sociohistóricas y horizontes emancipadores. Montevideo
- Deleuze, G., Guattari, F. (1988) Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Editorial Pre-Textos.
- Derrida J. y Dufourmantelle, A. (2008) La hospitalidad. Ediciones de la flor.
- Duschatzky, S y Aguirre, E. (2013). Des-Armando escuelas. Paidós
- Fernández, A. (2000). Los idiomas del aprendiente. Nueva visión.
- Foucault, M. (1976). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Siglo XXI Editores S.A de C.V

- Freud, S. (1905). La sexualidad infantil. En Obras Completas, Vol. VII. Amorrortu editores
- Frigerio, G., Poggi, M., Tiramonti, G. (1992). Las instituciones educativas. Cara y ceca.
TROQVEL Educación.
- Frigerio, G. (2005) En la Cinta de Moebius. En: Frigerio, G. y Diker, G. (Comps) Educar ese
acto político. Del estante
- Frigerio, G., Korinfeld, D., Rodríguez C. (2017) Trabajar en instituciones: los oficios del lazo.
Noveduc
- Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento. Crítica
- Kachinovsky, A., Dibarboure, M. (2016) Intervenciones en psicopedagogía clínica: el taller
clínico-narrativo. Revista de Educación y Desarrollo
- Lévinas, E. (2000) La huella del otro. Taurus
- Martinis, P. (2006) Educación, pobreza e igualdad: del niño carente al sujeto de la
educación. En: Martinis, P. y Redondo, P. (Comps.). Igualdad y educación :
Escrituras entre dos orillas. Del Estante. (13-29)
- Martinis, P. (2010) La educación más allá de la escuela y su vínculo con situaciones de
pobreza. Políticas Educativas
- Martinis, P. (2015) Infancia y educación: Pensar la relación educativa. Disponible en:
<https://www.redalyc.org/pdf/3845/384541744007.pdf>
- Mélich, J. C. (1997). Del extraño al cómplice. Anthropos.
- Minnicelli, M. (2013). Ceremonias mínimas: una apuesta a la educación en la era del
consumo. Homo Sapiens.
- Morín, E. (1994). Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gedisa.
- Peluso, L. (2020) Diversidad, discapacidad, minoridad y disidencia: entre la ideología de la
normalidad y las luchas por el reconocimiento. En Janoario, R. y Peluso, L. (Eds)
Diferencia y reconocimiento. Apuntes para deconstruir la ideología de la normalidad
(59-90). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
- Rada, R. (2000). Quién Va A Cantar. En Quién Va A Cantar. Universal Music Group

Schlemenson, S., Álvarez, P., Cantú, G., & Prol, G. (2004). Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica: voces presentes y pasadas. Paidós

Schlemenson, S. Rego, M. (2023). Subjetividad y escuela. Paidós

Skliar, C. (2017). Pedagogías de las diferencias. Noveduc

Skliar, C., Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. HomoSapiens Ediciones

Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. Disponible en:

<https://www.scielo.br/j/es/a/HbXqRqKk7M6ZcgPbBJs5YRB/?format=pdf&lang=es>