
Escuela,
subjetividad
y **niños** en condiciones
de **desventaja social**



**Dirección General de
Cultura y Educación**
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación

Escuela, subjetividad y niños en condiciones de desventaja social

Serie desarrollo curricular / 2

Provincia de Buenos Aires

Gobernador
Ing. Felipe Solá

Director General de Cultura y Educación
Prof. Mario Oporto

Subsecretario de Educación
Prof. Alberto Sileoni

Director Provincial de Educación de Gestión Estatal
Prof. Jorge Ameal

Director Provincial de Educación de Gestión Privada
Prof. Juan Odriozola

Directora de Currículum y Capacitación Educativa
Lic. María Cristina Ruiz

Directora de Psicología y Asistencia Social Escolar
Lic. Lilian Armentano

Proyecto

Los dispositivos pedagógico-didácticos en CEC.
Su incidencia en la construcción de la identidad de niños
y adolescentes en condiciones de desventaja social.

Coordinadoras

Rita Cornejo
Cristina Pastori
Marina Paulozzo

Especialistas

Inés C. Rosbaco
Susana de Bancescu
Marta Carreras

Material producido originalmente en el año 2001, en el marco
de la Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar,
para capacitación y ateneos destinados al personal
de los centros educativos complementarios (CEC).

Índice

Objetivos.....	7
Introducción.....	9
El "desnutrido escolar" o el fracaso de la escuela.....	11
Subjetividad, educación y derechos de los niños.....	17
Ejercicios para pensar la práctica docente.....	34
Algunas experiencias.....	37
1. Alicia aprendiendo a leer y escribir.....	37
2. "Los chicos cuentan".....	42
Los cuentos: una herramienta para potenciar el pensamiento y enriquecer la subjetividad.....	47
Bibliografía.....	53

Dirección General de Cultura y Educación
Subsecretaría de Educación
Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata
Provincia de Buenos Aires

comunicacion@ed.gba.gov.ar

Objetivos

Objetivos generales

- Lograr que el docente tome conciencia de su poder de transformar al otro y a la realidad social desde su accionar.
- Lograr que reflexione sobre su práctica y las posibilidades de modificarla en vistas a contribuir a la construcción de sujetos/pensantes-ciudadanos.

Objetivos particulares

- Lograr que el docente encuentre herramientas para crear un espacio de confianza y protección.
- Lograr que el docente transforme los objetos de la cotidianidad y de la historia de los niños socialmente desfavorecidos en objetos curriculares que puedan funcionar como nexo con los objetos culturales y de la ciencia.
- Lograr que el docente reconozca en el educando un sujeto con derecho a conocer, a ignorar y equivocarse.
- Lograr que el docente reconozca lo que el niño sabe y conoce como punto de partida para futuros aprendizajes.
- Lograr que el docente trabaje con el educando desde el lugar de las posibilidades y no de sus imposibilidades.

Introducción

Poder pensar lo que los demás no piensan a través de las diferencias nos vuelve creativos y en eso radica, precisamente, la riqueza de la subjetividad, en la originalidad del pensamiento de cada sujeto que se instala en esa hiancia existente entre el pensamiento colectivo y aquél que resulta del entramado con la propia historia libidinal.

Uno de los derechos inalienables¹ de los seres humanos es el derecho a pensar. La historia es la historia de lucha de intereses contrapuestos entre los hombres, a quienes el pensamiento no les ha sido dado "naturalmente", sino que es el producto histórico resultante de las conquistas del hombre por el hombre.

No decirlo nos convierte en cómplices de arraigadas creencias de los sectores desfavorecidos socialmente acerca de que nada se puede hacer para cambiar su condición social, que la beneficencia de otros es lo único que pueden esperar como remedio a sus males, lo cual es ayudar a condenarlos a su condición de marginados sociales.

Nuestra práctica se orienta a profundizar los mecanismos psicológicos del pensamiento creativo con el afán de disminuir las engrosadas filas de excluidos sociales. Coincidimos con Silvia Schlemenson cuando afirma que la escuela oferta posibilidades de constitución y potenciación del pensamiento creativo y enriquecimiento de la subjetividad.

El pensamiento creativo tiene un cariz transgresor de lo instituido, que lo vuelve propio, original. El pensamiento se constituye en oposición a los otros, en el proceso de diferenciación respecto de esos otros. Hay un placer que se juega en ese acto creativo de pensar un pensamiento propio, solamente posible si anteriormente las iniciativas del niño que denotaban deseo de autonomía fueron alentadas por el ejercicio materno al interior de un campo deseante y placentero (Hornstein, 1988).

¹ Inalienable: que no se puede enajenar, pasar a otro el dominio de una cosa. *Diccionario Larousse*.

De ahí que el niño, si todo ha transcurrido medianamente bien en su historia, al descubrir que el discurso parental no garantiza verdades sino que, por el contrario, puede ser portador de falsedades, recibe y defiende, no sin dolor, este descubrimiento. La magnitud de éste es importantísima pues llevará al niño a tomar conciencia de que si los otros pueden mentir, él también puede hacerlo.

Se trata de un proceso que culmina con el anoticiamiento, por parte del niño, de que su pensamiento ha devenido opaco para los otros; no todo lo que él piensa puede ser leído por los otros. Origen de la privacidad del pensamiento que incita a transgredir, aunque más no sea para probar/se que sus ocurrencias son sólo suyas y de nadie más, prueba de los límites de su Yo, de desafío de lo ya conocido.

No es posible un pensamiento propio que no ponga en cuestionamiento lo dicho por otros. Es claro que este movimiento psíquico tiene su precio y es alto; no todo niño lo soporta con facilidad. El niño tiene que realizar una serie de duelos por las pérdidas que tal inflexión conlleva en su constitución psíquica: de certezas pretendidas, de su primera infancia, de las imagos parentales idealizadas, que lo hacían sentir seguro en su "mismidad de ser" (Doltó, 1978). Tiene que soportar el peso de la soledad y la duda. Placer y sufrimiento: dialéctica de la constitución psíquica; complejo proceso que transita el niño en los momentos iniciales del pasaje del espacio familiar al espacio social-escuela, en el que éste ayudará definitivamente a la consolidación del pensamiento.

La escuela, a la vez que tiene una función reproductora de sujetos sociales, «circunda y potencia el pensamiento» (Schlemenson, 1997) y oferta herramientas que pueden ser apropiadas por el niño para construir un sujeto pensante, cuestionador, futuro ciudadano con pensamiento crítico. He ahí su paradoja.

La descomposición social imperante produce relaciones intersubjetivas descarnadas, en las que la eficiencia y la eficacia que se le demanda al niño aniquila al sujeto deseante. Aniquilar no significa muerte física, sino desestimación del sujeto que sufre, que siente placer, que ama/odia, que desea, que es capaz de construir un proyecto de vida.

La propuesta de estas páginas radica en propugnar una práctica docente humanizada, capaz de garantizar que los niños y adolescentes en condiciones de desventaja social ejerzan el derecho a la palabra y a ser escuchados y respetados en tanto sujetos del deseo.

El «desnutrido escolar»² o el fracaso de la escuela

Inés C. Rosbaco

Es frecuente escuchar que un niño fracasa en sus aprendizajes porque es pobre. La pobreza material en los sectores de excluidos sociales suele acompañarse de pobreza simbólica, aunque no consideramos que una sea causa de la otra.

El fracaso escolar, en tanto fenómeno histórico-subjetivo, es complejo; convergen en él múltiples factores en los que cualquier intento de despejar la pobreza como causa no sólo es artificial sino que implica un reduccionismo.

Enfocaremos el fracaso escolar recortado en su relación con la constitución subjetiva. Nos empeñamos en pensar una subjetividad que no se separe de las condiciones de producción sociales, culturales e histórico-afectivas.

Mucho se ha escrito sobre problemas de aprendizaje referidos al compromiso de la subjetividad del niño que, a lo largo de su historia afectiva, cristaliza significados del aprender y que solamente una psicoterapia podría desabrochar y resignificar. Pero poco se ha dicho de los niños socialmente marginales o de otras culturas que la escuela, por no adaptar sus currículas a las necesidades y la cotidianeidad de estos niños, expulsa a veces hacia escuelas especiales o, incluso, a la calle.

² Alicia Fernández advierte sobre la confusión que suele existir entre un niño con problemas de aprendizaje-síntoma y lo que ella denomina *problemas de aprendizaje reactivo*, y lo compara con la anorexia y la desnutrición, respectivamente.

Mientras que el desnutrido carece de la oferta de alimentos, el anoréxico tiene el alimento pero se rehúsa a comerlo porque hay un "atrape" de un deseo inconsciente que compromete aspectos de su subjetividad.

Algo similar ocurre con el no aprender. El niño con problemas de aprendizaje-síntoma también tiene un "atrape" de la inteligencia por deseos de orden inconsciente, mientras que el niño con problemas de aprendizaje reactivo pudo desear aprender, "pero no se lo proveyó de situaciones de aprendizaje que lo hicieran posible".

Es por esto que, en este caso, las razones del no aprender "hay que buscarlas" en el sistema educativo o en la relación entre el docente y el alumno.

En el primer caso se trata de un fracaso de "la modalidad de aprender"; en el segundo, el fracaso hay que buscarlo en "la modalidad de enseñar".

La observación periódica de niños que fracasan en la escuela pertenecientes a sectores de contextos críticos nos llevó a la construcción de la categoría *desnutridos escolares* para diferenciarlos de los niños con problemas de aprendizaje propiamente dicho.

Desnutridos escolares es una metáfora que intenta focalizar la problemática en las consecuencias psíquicas de los sujetos cuando la escuela, con currículas tan universales y generales que se consideran válidas para cualquier grupo social, no puede articular adecuadamente sus enunciados con los enunciados de origen de esos niños. De este modo, la escuela suele producir como efecto la "inanición escolar" de los niños socialmente carenciados, algunos de los cuales terminan expulsados del circuito escolar, condenados a "encerrarse" en su marginalidad, a deambular por calles sin comienzo ni fin (¿circulares para niños que circulan sin destino?). La posibilidad de "hacer camino al andar" se coarta porque esta producción simbólica implicaría un sujeto activo, creativo, "abrochado" a los otros de la cultura.

Al "desengancharse" del sistema educativo, el niño corre el riesgo de ser eyectado a un espacio inconmensurable, ¿o será más apropiado hablar de un vacío?³ En otros casos, luego de reiterados fracasos en la escuela común, se lo deriva a una escuela especial, la cual a veces dista mucho de ser un mal menor.

El *desnutrido escolar* es un niño que, más que reaccionar a la institución escolar y/o al docente, sucumbe ante la brecha infranqueable que se crea entre lo que la escuela exige desde la currícula y/o los modos del ejercicio docente y el niño-sujeto con las modalidades propias que éste trae de su grupo sociocultural-familiar (grupo social de pertenencia y referencia). El niño corre el riesgo de desaparecer (como sujeto deseante) y transformarse en un mero repetidor de discursos ajenos.

En la historia afectiva de los niños *desnutridos escolares* no solemos encontrar cristalizaciones de los significados del aprender tan pronunciados como para que le impidan aprender.⁴ Sin embargo, en los casos más extremos, luego de reiterados fracasos, hay niños que quedan devastados en su deseo de aprender.

³ Referirse a un espacio psíquico remite a la construcción de un espacio desde donde posicionarse subjetivamente en relación con los otros.

⁴ Cuando trabajamos con sujetos humanos tenemos que ser cuidadosos de no realizar planteos taxativos que desvinculen factores que "naturalmente" están engarzados íntimamente entre sí. No queremos decir que no pueda haber cristalizaciones de significados que dificulten el aprendizaje, sólo que en estos niños parecería que lo predominante de sus fracasos "circula" por otros carriles.

A la escuela no se concurre sólo a aprender conocimientos pertenecientes al capital cultural hegemónico. La escuela es un lugar privilegiado en el proceso de pasaje de lo privado (lo propio del seno familiar) a lo público, donde el niño puede proseguir con la constitución de una subjetividad progresivamente más rica y un pensamiento cada vez más creativo.

El *desnutrido escolar* no puede defenderse, queda "expulsado" del circuito escolar de una manera totalmente pasiva y obligado a enfrentar su propia impotencia, su propio fracaso que ni siquiera comprende. Este niño, para el ojo avizor, denuncia también al sistema educativo, en su misma renuncia a desear aprender, con un sentimiento agregado de no poder.

Realizar un tratamiento psicopedagógico con estos niños, que generalmente no lo necesitan, es consolidar ese posicionamiento de impotencia con el cual llegaron a la consulta.⁵ Es que el frágil psiquismo en constitución, cuando es rotulado con el peso de la autoridad con que el niño inviste al adulto, es fácilmente estigmatizado (Rosbaco, 2000).

Espacios institucionales "saturados" con el imaginario del adulto y de la institución impiden al sujeto-niño la circulación del deseo en su búsqueda activa de lo novedoso, de lo diferente, de nuevas aventuras, a la vez que lo interpelan en el lugar de la imposibilidad. De este modo, la escuela común excluye a los niños que diagnostica como "no aptos" para la escuela común y cuestiona, sin proponérselo, la herramienta esencial de la cual puede valerse un niño para aprender: la inteligencia.

Anteriormente decíamos que, a menudo, los niños que fracasan en la escuela común suelen ser derivados a una escuela especial, lo cual tampoco es inocuo para el *desnutrido escolar*. En la medida en que estas instituciones se hacen cargo de los estigmas que la escuela común les adjudicó, corroboran y profundizan el arraigado sentimiento de "no poder" de los *desnutridos escolares*.

Por su parte, los padres de estos niños marginados, acostumbrados a que lo propio de ellos no vale, justifican lo que la escuela sanciona con certeza respecto del destino de sus hijos, porque también ellos consideran el fracaso escolar

⁵ Con respecto a este tema, ver Kaplan, Carina, "La Inteligencia escolarizada".

como "una consecuencia natural" a su condición de marginados, de "no poder». Hay padres que llegan a pensar que las dificultades de aprendizaje de sus hijos se vinculan con factores genéticos. Es difícil que cuestionen el accionar de la institución, pues la consideran como algo inalcanzable, ahistórico, sin intereses de clase, que está por encima de sus propias posibilidades (Montserrat de la Cruz, 1993). En esta aceptación pasiva y resignada, los padres ponen de manifiesto las identificaciones que han realizado con valores de la cultura hegemónica. El ejemplo que sigue ratifica el convencimiento absoluto que suelen tener los adultos de los sectores más carenciados.

"Y bué... será como todos nosotros que somos burros pa' aprender", dijo un padre cuando se le informó que su hijo iba a ser derivado a otra escuela. Se trata del mismo papá que, cuando comenzaron las clases, ante la pregunta de la docente dirigida a los padres sobre qué esperaban de la escuela, había dicho: "que el día de mañana sea "alguien".⁶

Suele ocurrir que los diagnósticos se confundan con deficiencias mentales u otras patologías y se considere que la escuela especial será beneficiosa para los *desnutridos escolares*. Pero las escuelas especiales no pueden ayudar a estos niños porque la problemática que padecen tiene otros orígenes y razones de ser que aquéllos por los cuales fueron construidas esas escuelas.

La homogeneización de los grupos obtura el trabajo con el potencial del niño y favorece las actividades centradas en el déficit. Cuando las instituciones proceden de este modo, sin proponérselo, imprimen una fuerza tal en la subjetividad vulnerada de estos niños comprometiendo su destino, que, cual profecía cumplida ("no va a poder") suelen quedar replegados en sí mismos, transitando por los "sinsentidos" de la vida.⁷

"El *desnutrido escolar* tiene aspectos totalmente diferentes al deficiente mental. Se trata de un niño cuyas estructuras cognitivas, si el repliegue del Yo no ha sido demasiado grande y si no viene de larga data, no se encuentran dañadas, sino que pueden presentar inhibiciones cognitivas" (Rosbaco, 2000).

⁶ Ser *alguien* es lo opuesto a ser *nadie*. Según el diccionario, nadie quiere decir *insignificante*.

⁷ Entendemos por *destino* a la construcción de un proyecto de vida de un sujeto.

Su curiosidad y deseo de aprender se han constituido sin grandes dificultades y están presentes en el momento de ingreso a la escuela. El seguimiento de sus historias ha mostrado que, a pesar de la complejidad de sus existencias, se trata de niños curiosos, ávidos de conocimiento, que ingresan a la escuela con deseos de aprender, poseen ideales con proyectos de vida, esperan algo de los otros y responden con entusiasmo y seguridad cuando el adulto les pregunta "*¿Qué te gustaría ser cuando seas grande?*". No hay motivos para pensar que tienen conflictos con el aprendizaje antes de comenzar su escolaridad, a diferencia de los niños con problemas de aprendizaje.

Los padres esperan ilusoriamente que la escuela "saque" a su hijo de la marginalidad. Se los puede observar tan o más ansiosos que los niños. Las madres se han esmerado en la higiene y la presentación de su hijo ante la escuela (pensar cómo concurren los niños el primer día de clase). ¿Qué esperan a cambio? Una escuela que promueva a sus hijos socialmente, que realice lo que ellos, padres, no pudieron lograr.

En este pasaje de lo familiar a lo extraño (la escuela), los niños cuentan con el deseo de investigar y de ingresar a un mundo que, a modo de caleidoscopio, oferta objetos de la cultura desconocidos por ellos, diferentes de los objetos del contexto familiar.

Pero, sobre todo en sectores sociales desfavorecidos o tratándose de culturas diferentes, suele ocurrir que el fracaso se origine por una suerte de "cortocircuito" ⁸ entre las subjetividades y los sistemas del pensamiento del niño y los de la institución. Cortocircuito que también se produce entre los valores, las normas, las costumbres y los lenguajes con códigos diversos, en contextos en los que lo prohibido y lo permitido para unos y otros también son diferentes.

El *desnutrido escolar* es un niño que llega a la consulta con un sentimiento de desesperanza, de pérdida de confianza en el otro, de derrota. Se necesitará entablar lazos que reinstauren la confianza para "descubrir" cuanto sufrimiento psíquico se esconde detrás de la desconfianza que manifiesta. La experiencia escolar ha sido tan frustrante que resalta en él la sumisión propia del resignado. Dicha sumisión se vincula con una posición pasiva y de extrema dependencia

⁸ Utilizo el término *cortocircuito* con el significado vulgar con que es empleado, no en *sentido estricto*.

de la mirada de aprobación del otro. Aunque en ocasiones puede aparentar indiferencia, rápidamente queda al desnudo el terror de la total indefensión que experimenta (Rosbaco, 2000).

Tomaré una viñeta del caso de Alicia, trabajado por Susana de Bancescu (ver más adelante "Algunas experiencias"), para mostrar un modo de reinstalar la confianza en el otro. La interpretación de la situación de aprendizaje dada en este recorte permite comprender algunos procesos psíquicos que se ponen en juego en el cambio de posicionamiento subjetivo de esta niña.

Alicia, que cursaba cuarto grado, según refirió su madre «no sabe ni escribir su nombre». Ella y sus hermanos eran conocidos en la escuela como "los burros Velázquez". Transcurrido un tiempo de trabajo, la pedagoga le mostró un libro del pintor homónimo, artista plástico reconocido en el mundo entero que, ante la mirada de los otros, brilla por su genio creativo. Alicia miró las láminas con atención. Hizo preguntas sobre la vida y la personalidad del pintor y sobre la época en que vivió.

Desde ese día, un movimiento subjetivo se produjo en "Alicia, la del pisadero". Su imagen derruida, desvalorizada, adherida al mote de *burra*, pudo situarse en otro lugar por la mirada diferente de su pedagoga. El cambio de posicionamiento del adulto le permitió a Alicia unir una imagen pintura-una imagen acústica (apellido) con su nombre propio, lo que la remitió a un lugar diferente, socialmente valorizado por los otros. Pudo despegar su nombre del significado cristalizado, fijado, por el cual se la reconocía en la escuela, y abrirlo a otros sentidos.

El fracaso produce en el niño movimientos desubjetivantes que, a medida que el niño reincide en conductas no exitosas, socavan las identificaciones construidas y, en algunos, producen sentimientos de extrañeza por lo que nada les es familiar en la escuela; su subjetividad queda altamente vulnerable.

Subjetividad, educación y derechos de los niños

Inés C. Rosbaco

"Les dije [a un grupo de intelectuales que "viven bien"]: ¿Se imaginaron ustedes si Brasil experimentara una revolución grande y, un mes después, vinieran los primeros cambios en la educación, en la producción, todo, y llegaran a sus casas sus nietos diciendo: "Mirá, abuelo, yo estoy confundido porque en casa mi madre y mi padre dicen "la gente llegó", y hoy en la escuela yo escribí eso y la maestra puso una raya roja y escribió arriba "la gente llegamos"⁹, y dijo que ahora eso es la verdad. ¿Qué pasaría con nuestros hijos o nuestros nietos? [el autor alude al hecho de que, en Brasil, la gente del pueblo dice "la gente llegamos"].

Ellos me respondieron: "Sería un caos en el mundo interno del niño". "Bueno, digo yo, esto es lo que hacemos con los niños populares desde que inventaron Brasil. Es tiempo de no hacer más esto". Mi propuesta no es hacerlo con los niños que nacen bien, pero tampoco hacerlo con los niños que nacen bien pero viven mal."

Paulo Freire¹⁰

Aproximaciones a la constitución subjetiva

Al nacer, el niño adviene a un espacio otorgado por el grupo social de pertenencia. Este grupo lo necesita y lo interpela en ese lugar para asegurar la reproducción del mismo. Se trata de una dialéctica que constituye al niño en un lugar. La dialéctica consiste en que el grupo le impone sus enunciados que, a través de las figuras parentales que los enuncian, son tomados por el niño y constituyen los pilares fundantes del Yo. El niño nace en el seno de una familia que se encuentra *inserta* en un grupo social y

⁹ "La gente llegamos" es la forma que se utiliza en el lenguaje popular de Brasil, en lugar de "La gente llegó".

¹⁰ Fragmento de *Conversando con Educadores*, CIDC, Montevideo.

cultural que, a su vez, pertenece a una determinada comunidad. Vale decir que ese niño puede reconocer/se por el conjunto de los enunciados parentales, atravesados por los del grupo social, con los cuales se ha identificado extrayendo aquello que lo constituye en el entramado que resulta entre la imbricación de lo social y la historia libidinal.

La madre ha incorporado los enunciados de origen (enunciados de su grupo de pertenencia) que, junto con las vicisitudes de su deseo, le han permitido construir una subjetividad. Como mujer adulta que es y con las cosas que no ha podido resolver de su conflictiva edípica (Aulagnier, 1975), interpretará los gestos de su niño. Le hablará imprimiendo *sentidos* a sus palabras que muy tempranamente el niño incorporará, aunque no entienda todavía su significado. Las palabras de su madre son lo primero que el niño catectizará y desde los primeros encuentros boca-pecho, bañados de palabras de mamá, el niño incorporará alimentos y las representaciones del mundo de su madre, de la cultura y de los modos de relación en los que ella se encuentra inmersa.

Las relaciones con los primeros objetos fijarán improntas/matrices de los modos de relacionarse con esos objetos. La voz, el olor, el contacto, son parte de ese primer objeto amoroso y, por sustitución, lo que rodea a la madre será considerado por el niño como "objetos mamaizados" que, progresivamente, irán reemplazando la presencia materna (Dolto, 1984).

La manera en que la madre le presente al niño los objetos nuevos, según sus propias identificaciones y significados otorgados a lo novedoso, irán acompañados de sentidos que el niño también incorporará. Estos modos de presentación de los objetos serán re-significados, en virtud de la interpretación retrospectiva, cuando el niño se encuentre frente a objetos de la cultura (Rosbaco, 2000).¹¹ Este proceso es posible si el niño inviste libidinalmente los objetos sustitutos. Las sustituciones de objetos, a su vez, tienen como condición la confianza del niño en el Otro. El acto de investimento es un acto de amor. El sufrimiento psíquico produce desinvestidura de objeto.

¹¹ Realzar estos *modos de presentación del objeto* (con lo que significa para la madre lo novedoso: los miedos, las angustias y los placeres que pueda promover en ella), que tempranamente producen marcas en el pequeño respecto de *su disposición* frente a lo novedoso, implican que, a partir de las relaciones tempranas, el niño va prefigurando aspectos significativos del aprendizaje.

La función paterna introduce entre la madre y el niño los emblemas de la cultura. Los horizontes del niño se amplían con aspectos valiosos de los objetos que se encuentran por fuera de su restringido mundo, aunque los incorpore por medio de las fuertes idealizaciones que mantiene con las figuras parentales. La función paterna no se limita al padre, las narraciones que realizan los abuelos acerca de anécdotas, creencias e historias familiares también amplían el universo del niño otorgando fuertes sentidos a su propia historia.

Los primeros pilares identificatorios del Yo tienen lugar en la vida temprana del niño. A medida que construye su yo, su grupo social de pertenencia cumple una función de oferta de referencias con las que el niño, a través de sus padres, se identifica y constituye aspectos esenciales de su identidad. En este espacio de la función paterna se juegan las potencialidades intelectuales del niño.¹²

Existe hoy en día una aguda desestructuración de la trama socio-normativa de nuestra sociedad, en la que los desocupados y los pobres estructurales han pasado a ubicarse al margen de las relaciones sociales de producción, compartiendo cada vez más las miserias de la pobreza y la pérdida de dignidad.

Los grupos de trabajadores y sus familias, que conformaban grupos relativamente cerrados, con costumbres, creencias, modismos en el habla, valores particulares, encontraban fuertes referentes identificatorios en sus grupos de pertenencia. De modo acelerado, esos grupos han ido desmembrándose al desaparecer la fuente de trabajo que organizaba los modos de relacionarse entre sus miembros.

"La falta de referentes identificatorios y el sufrimiento psíquico consecuente impiden la posibilidad de ligazón psíquica que les otorgue sentidos a las vidas de estos sujetos" (Janín).

¹² Así lo demuestran las investigaciones actuales. En nuestro proyecto de tesis doctoral, el análisis cuantitativo de la relación entre nivel de instrucción de los padres y progresos significativos en la construcción de estructuras narrativas de los niños con los que trabajamos puso de manifiesto que los niños que realizaron progresos más significativos respecto del relato tenían padres con mayor grado de instrucción. No ocurrió lo mismo con las madres. Los datos obtenidos de correlación entre nivel de instrucción de las madres y progresos en la construcción de estructuras narrativas en los niños no tuvieron ninguna relevancia. Esto no deja de tener un valor teórico importante si pensamos que lo primero que libidinizaba el niño es la lengua materna incorporada a través de la madre.

Estos movimientos desubjetivantes que produce el desempleo y la pobreza (en tanto no hay un reconocimiento del Otro) han llevado a decir que: "Depresión, aislamiento, sensaciones de resignación, quiebre de las posibilidades creativas son efectos posibles de la ruptura de la trama normativa" (Janin, 1997).

En un texto de nuestra autoría y en total coincidencia con Janin, nos preguntábamos: "¿Con qué recursos yoicos, narcisísticos (en el sentido estructurante), cuentan estas mamás para sostener la función materna, función que exige ¡y cuánto! un esfuerzo de libidinización intenso para interpretar, erogenizar y satisfacer las necesidades de sus hijos? Y cuando llega el momento en que la función paterna marcante debiera operar, organizar el pensamiento y la potencialidad intelectual del hijo ¿cómo podrían estos padres producirlo con su narcisismo destruido?" (Rosbaco, 2000).

En la actualidad, las subjetividades de los niños de sectores carenciados se encuentran muy vulneradas. En los sectores socialmente desfavorecidos poco se alienta el diálogo en el niño. Los adultos no acostumbran a escucharlos ni los ejercitan en los relatos. Cuando esos niños ingresan a la escuela suelen no comprender la lengua hegemónica y sus códigos, convirtiéndose éste en un problema que contribuye al fracaso escolar.

Cuando el niño entra a la escuela no solo tiene deberes, también tiene derechos.

Derechos de los niños en la escuela, hacia la constitución de un ciudadano¹³

La dialéctica de la práctica docente se conjuga entre la transmisión de lo instituido y la escucha de aquello que se filtra, que emerge imprevisiblemente en el sujeto en su originalidad de ser, diferente de lo instituido. Partiendo de las ideas planteadas oportunamente en relación con los diversos usos y formas que adquiere la diversidad cultural en la institución escolar, intentamos abordar aquí de qué manera se entrama lo que consideramos *derechos* en algunas situaciones de la vida cotidiana de las aulas.

¹³ Ciudadano: el diccionario lo define como «que goza de ciertos derechos políticos que le permiten tomar parte en el gobierno de un país».

• El niño tiene derecho a que sus orígenes sean respetados

El rescate la subjetividad nos remite al trabajo con la singularidad de los niños, con sus potencialidades. Trabajar con las potencialidades del niño no se limita simplemente a considerar las estructuras cognitivas construidas por éste. En tanto que sujeto, el niño lleva a la escuela toda una historia sociocultural y afectiva por la cual se siente existir, se re/conoce con una identidad, con una subjetividad y como un sujeto pensante.

El niño de zonas socialmente carenciadas o de otras culturas (toba, guaraní, boliviana, etc.) asiste a la escuela constituido con todos esos materiales. Es por eso que, cuando se desestima cualquier aspecto de su historia y/o cultura con la que se ha constituido, se está violentando la subjetividad e identidad del niño.

El trabajo con estos niños impone la necesidad de conocer su barrio y su cultura, además de un descentramiento de los valores del profesional y una concienzuda reflexión acerca de sus propias representaciones sociales, para que las mismas no obstaculicen el ejercicio de la práctica, produciendo efectos no deseados.¹⁴

La inclusión de estos conocimientos en el trabajo con estos niños provee de herramientas sumamente operativas que ayudan a un cambio de posicionamiento en el docente e inauguran un espacio de escucha. Esta actividad se centra, fundamentalmente, en la escucha de las cosas dichas por los niños (aunque parezcan no estar vinculadas al tema en cuestión), a las ocurrencias espontáneas que habitualmente consisten en asociaciones referidas a aspectos de su historia y/o de su vida cotidiana.

Estas autorreferencias¹⁵ cumplen la función de ligamen, de unión entre ese objeto desconocido que se le presenta al niño y lo conocido, entre lo que le es «extranjero» a su Yo, vinculado a sus referencias de origen, y lo que le es

¹⁴ El trabajo en talleres con las madres de los niños que asisten a la escuela es un valioso dispositivo para conocer sus enunciados de origen.

¹⁵ Las autorreferencias consisten en aquellos enunciados en forma de ideas, opiniones, expresiones, que siempre remiten a la historia del niño, a su cotidianeidad, a lo que le es "familiar". Se trata de aquellas emisiones del niño que habitualmente son desechadas, desestimadas por el docente porque "no tienen nada que ver"-según consideró una maestra- con los contenidos que se están enseñando.

«familiar»; entre un cierto extrañamiento de la imagen de sí mismo frente a lo desconocido y la imagen construida desde la cual, identificaciones mediante, se re/conoce; entre una legalidad de lo permitido y de lo prohibido (que contextualiza el contenido nuevo) que se le impone y la ejercida en su familia y en su grupo social de pertenencia.

“Las autorreferencias, en tanto proyectan aspectos del Yo en los objetos a conocer, evitan que estos caigan en el vacío o sean rechazados por su grado de heterogeneidad con el Yo. Son la “materia prima” sobre la que se metaboliza lo nuevo. Si por alguna razón estas ocurrencias espontáneas son desestimadas o acalladas una y otra vez, el niño puede ver amenazada su identidad y obturados su curiosidad y su deseo de aprender.

“La escucha de estas autorreferencias realza la autoestima de los niños, crea espacios de confianza y se torna más importantes aún si pensamos que son niños que han visto padecer a sus padres el «maltrato» y la desvalorización que la sociedad les infringe y que ellos asumen como propia internalizando los juicios valorativos que la escuela y otros sectores sociales promueven, identificándose con dichos valores” (Rosbaco y otros, 1997).

Cuando la escuela, sumado a otros procederes, reniega de los orígenes del niño, se convierte en promotora de exclusión escolar.

- **El niño tiene derecho a que su cultura, sus modos de relacionarse, sus costumbres y sus valores sean respetados**

Este derecho se encuentra íntimamente ligado con el anterior. Desde esta perspectiva, enseñar consiste en el arte de comunicar/se con el niño en un movimiento dialéctico que permite, a la vez, recuperar los enunciados de origen del niño con sus significaciones y sentidos y transmitir lo novedoso en un marco contextual-normativo diferente.

Según Bourdieu, “la acción pedagógica es una relación de comunicación, dándole así al lenguaje/educación el valor de una dupla indisociable. En realidad, no se adquiere un lenguaje sino una relación con él. En esta relación de comunicación, se intenta de la forma más “económica” posible transmitir y repetir algo de lo sabido, parte de la herencia cultural de las generaciones anteriores. El rendimiento informativo de la comunicación pedagógica está siempre en

función de la competencia lingüística de los receptores; por lo tanto la desigual distribución del capital lingüístico “escolarmente rentable” constituye una de las mediaciones más ocultas entre el origen social y el éxito escolar” (Bourdieu, P. y Passeron, J., *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontanamara, 1998).

Todo depende del modo en que este ejercicio se lleve a cabo. No se trata de trabajar con lo que «el niño trae de su casa» solamente. Este es el punto desde el cual se invita al niño para que se apropie de los objetos de la cultura, en un espacio de confianza, placentero, que él está dispuesto a tomar cuando se le brinda adecuadamente.

Los sentidos que el niño otorga a aspectos de su cultura de origen tienen que ser valorados, retomados por el adulto quien, a su vez, puede mostrar que ningún sentido que se imprima a un objeto es inamovible, sino que, por el contrario, los objetos tienen la cualidad de abrirse a múltiples sentidos.

Por ejemplo, cuando una compañera llevó al Centro Cultural de San Lorenzo a los niños de un barrio muy carenciado, uno de ellos se detuvo ante una escultura hecha con cemento. La tocó y quedó sorprendido al percatarse de qué cosas bellas se pueden hacer con ese material. Para él, que ayudaba a su padre albañil, se trataba de un material socialmente desvalorizado al igual que el oficio de su padre (albañil), que tan bien describe la canción cuando reza: “murió a contramano, entorpeciendo el tráfico”.

La problemática de cómo producir una comunicación transformadora entre los niños y el adulto no es sencilla para ninguno de los dos. Los niños, cuyos orígenes responden a grupos sociales diferentes a los de la cultura hegemónica pueden tener conflictos respecto de qué hacer con sus enunciados de origen.

Juan Ansión describe lo que les ocurre a estos niños de la siguiente manera.

“El apropiarse de lo ajeno presenta actitudes que pueden rechazar lo propio y valorar lo ajeno y/o valorar lo propio y lo ajeno, ambas presentan lógicas diversas. Se puede rechazar lo propio y valorar lo ajeno mediante una actitud invertida de la lógica de desconfianza [de aquello que se me impone], sólo me queda pasar a sus filas con todo [se refiere a las filas del sector dominante renegando de su cultura].

Por otro lado puede haber convencimiento de que el costo necesario del <progreso> es el abandono de la cultura [de origen] que sólo representa "atraso" [...].¹⁶

Estos niños pueden manifestar temor a traicionar sus enunciados de origen como ocurría con ese adolescente toba que escribió en el pizarrón con mucha dificultad: "no sé escribir ni leer bien pero estoy orgulloso de ser toba".

- **El niño tiene derecho a ser cuidado por los adultos y a no ser discriminado**

Cuando el adulto limita las potencialidades del sujeto diagnosticando "que no le va a dar la cabeza" o "no va a alcanzar", no lo autoriza a pensar. Sin el menor atisbo de sospecha, el adulto ejerce una *prohibición inhabilitante*.

No se desea curiosear ni buscar el conocimiento si no se está muy seguro de que lo que se conoce es válido para otro. Un sujeto se constituye como una originalidad irrepetible. Trabajar con las diferencias implica devolver a estos niños aspectos vinculados a su identidad y subjetividad.

Como ya dije, suelen realizarse diagnósticos equivocados con estos niños y se los deriva a una escuela especial, en la que pueden quedar ratificadas, institucionalmente, sus imposibilidades.

Un requisito esencialmente humano que ayuda a la construcción de la subjetividad consiste en la intromisión de los otros diferentes en el psiquismo del niño que actúan como motor del deseo de aprender.

La escuela especial está poblada de niños que han perdido el deseo de aprender o que nunca lo tuvieron y no se encuentran en condiciones de apelar a los mecanismos antes mencionados en la interacción con sus pares, además de tener producciones simbólicas pobres o ausentes. Si a esto le sumamos un adulto que confirma al niño derivado en el lugar del *no poder*, puede ocurrir que el niño sucumba ante esta presión y abandone su lucha renunciando a su deseo de vivir.

¹⁶ "Del mito de la educación al proyecto educativo en el Perú frente al siglo XXI". Ansión, Juan, citado por Taipe Campos. Lo que se encuentra escrito entre corchetes me corresponde, a los fines de hacer más entendible el escrito.

La psicoanalista francesa Maud Mannoni sostiene que vivir es elegir un camino de lucha. El desarrollo psíquico del niño implica afrontar *conflictos* siempre presentes, de orden intrapsíquico y con el exterior. El niño, desalentado, cansado de batallar, puede elegir resignarse e instalarse pasivamente en el lugar en que se le ha asignado en la escuela común.

La imagen histórica que estos niños han construido de sí mismos puede sufrir una desestructuración más o menos importante, depende de la vulnerabilidad de cada niño. Se corre el riesgo de que asuman la imagen que la escuela les devuelve como propia y entonces actuarán, pensarán y sentirán en consecuencia.

Precisamente, estos niños son los que podrían beneficiarse en su constitución subjetiva en grupos heterogéneos, donde tendrían la posibilidad de encontrar otros niños diferentes que medien sus dificultades, que interaccionen con ellos para que puedan producir pensamientos y enriquecer su subjetividad. Ya ubicados en el espacio social, serán los adultos y los pares quienes contribuirán al enriquecimiento de la producción simbólica.

En la actualidad, hay experiencias¹⁷ que ponen de manifiesto cómo las producciones simbólicas se enriquecen a partir de que un adulto regula las relaciones entre los niños haciendo conocer y respetar las normativas institucionales de la escuela. Pero en el espacio social este orden no alcanza por sí sólo para el trabajo con la potencialidad de los niños. Pasa a tener relevancia la tensión que se produce entre los enunciados interrelativos, cuestionadores, de opiniones diversas de los otros pares y los enunciados del sujeto.

El niño pequeño no es consciente del espesor que caracteriza a sus palabras y al pensamiento como tampoco lo es del poder de transformación que tiene su palabra de la conducta del otro. Descubre estas cualidades en la confrontación con los otros-pares, lo que acarrea una dinamización del pensamiento y contribuye a la construcción de la capacidad narrativa y a la potenciación de la producción simbólica.

¹⁷ Programa de Desarrollo del lenguaje en niños pequeños, proyecto dirigido por Silvia Schlemenson desde la UBA con el aval de Unicef. Participé en él como coordinadora responsable de la experiencia de campo por la Universidad Nacional de Rosario.

Subjetividad y pensamiento se enriquecen y potencian en la interacción entre pares y el adulto. La heterogeneidad en inteligencias, conductas verbales, culturales, mitos, lenguajes, historias de vida que se juegan al interior de un grupo de pares redundará, a través de un trabajo con las diferencias, en riqueza simbólica.

Otros modos de trabajar con las diferencias que realza la autoestima de los niños consiste en nombrarlos por su nombre de pila. Escuchar sus nombres propios les devuelve, a modo de re/conocimiento por parte del adulto, su identidad. Es una marca propia que los diferencia de los otros.

El nombre es lo más propio que tenemos los humanos. Remite a la filiación a nuestros padres y a un conjunto social dado (por ejemplo, es el caso de un grupo de labradores alemanes que, aunque llevan años viviendo en la provincia de Entre Ríos, mantienen sus costumbres y tradiciones, entre las que se encuentran los nombres de sus hijos). El nombre constituye una impronta, un sello por el cual nos re/conocemos y nos sentimos aludidos, interpelados, demandados, llamados, cuando otros nos nombran.

Otro aspecto importante es la valorización que hace el adulto del trabajo de los padres. Todos los trabajos son dignos si con ellos los padres pueden mantener a su familia. Rescatar el proceso y el esfuerzo implicados, por ejemplo, en la recolección de residuos y su transformación en una mercancía con un valor asignado permite al niño representarse el trabajo de su padre de otro modo. Realza la autoestima del niño.

El espacio áulico tiene que ser un espacio en el que el niño se sienta protegido, a salvaguarda de las irrupciones de otros niños o adultos. Tiene que tender a garantizar, dentro de lo posible, una privacidad del grupo de niños. Estos niños suelen vivir hacinados, duermen con varios miembros de la familia en una sola cama. Comparten, en el caso de la casilla, una única habitación con su numerosa familia. Están acostumbrados a que todo lo de ellos no tiene un espacio propio, en el sentido de que no poseen un espacio físico ni simbólico. El cuarto propio, la ropa propia, los juguetes propios no existen para ellos: su privacidad no existe.

El comedor escolar, tan necesario en tiempos acuciantes como los actuales, ha desplazado esa ceremonia íntima del grupo familiar sentado alrededor de una mesa, alimentándose y compartiendo en ese momento, quizás único en el día, su vida cotidiana.

Muchas veces, la escuela tiene la misma dinámica familiar: puertas de aulas que se abren violentamente para que irrumpa un adulto enojado u otros niños; puertas que, en algunos casos, parecen no existir. Niños que entran y salen del aula sin contención alguna son conductas frecuentes de observar en escuelas pertenecientes a estas comunidades y que no encontramos en otras.

No discriminar a los niños también consiste en buscar los modos en que no se repitan situaciones avasallantes, espacios susceptibles de irrupciones que resultan desorganizadoras para la subjetividad. El espacio áulico debe ser un lugar recortado de la sociedad, en el cual el niño-sujeto pueda sentirse protegido, respetado como tal y suficientemente cuidado por el adulto. Puede convertirse en un espacio recreativo de experiencias nuevas ligadas al placer y a la diversión, afectos que muchas veces no encuentran en sus hogares.

La organización del pensamiento, las producciones simbólicas y las interacciones con otros niños, que ayudan al enriquecimiento de la subjetividad y elevan la autoestima, necesitan realizarse en espacios y tiempos adecuados.

• El niño tiene derecho a hablar y a ser escuchado

"Si no esperamos nada de la palabra, si desde antes ya sabemos todo lo que ella pueda decirnos, esa palabra sale del diálogo y se cosifica."

Bajtín

"El lenguaje es el instrumento más fuerte con el que contamos para simbolizar el mundo que nos rodea. Es a partir de esto que podemos transformar las acciones en ideas y conceptos y recombinarlos en metáforas, hacerlos crecer indefinidamente o simplemente guardarlos. Es este nivel de lo simbólico lo que transforma al lenguaje en algo más que una actividad biológica/neurológica: es lo que hace "ser comunicación" y no simple transferencia de señales. Es a partir del lenguaje, en tanto vehículo indiscutido de simbolización, que tenemos acceso a muchos, si bien no a todos los elementos de nuestra cultura» (Cristina B. Martínez, 2000).

Uno de los requisitos necesarios para que estos derechos se cumplan se vincula con el punto anterior. El aula "resguardada" de las irrupciones externas, protectora y contenedora, como espacio ofertado al niño para la constitución

de un sujeto pensante, pasa a ser el contexto en el que al niño se lo incite a hablar y a ser escuchado. El adulto habilita la palabra, escucha los decires de los niños, se corre del lugar de pretendidas certezas para dar paso a interrogarse él mismo sobre su no saber acerca de lo que piensan los niños.

Es frecuente que en sus cortas vidas estos niños no tengan la experiencia de ser escuchados y alentados en sus relatos y opiniones. En los sectores socialmente carenciados y en otras culturas no es común la práctica del diálogo entre adultos y niños. Los modos de relación adulto-niño suelen ser autoritarios. Los niños, para ser "bien educados", no tienen que hablar cuando están presentes los adultos; si lo desean pueden hacerlo con otros niños. En los códigos de sus grupos de pertenencia, suele predominar el gesto sobre la palabra. Muchas veces el gesto es expresión de afecto, y es frecuente que el adulto de la cultura hegemónica lo interprete como una agresión.

El lenguaje de los orígenes es el lenguaje por el cual el niño se constituye; éste actúa como soporte identificadorio. En la escuela, el niño deberá abrirse al lenguaje en el que circulan los objetos culturales. Acto nada sencillo si consideramos las exigencias del trabajo simbólico que dicho proceso demanda.

Realizar esta lectura nos pone a salvaguarda de las concepciones teóricas sobre la evolución del lenguaje en el niño. Consiste en tomar la palabra y las producciones que se realicen con ella como aspectos constitutivos del sujeto, inseparables de la producción simbólica¹⁸ y del posicionamiento subjetivo.

Los niños muy pobres suelen ingresar a la escuela balbuceando precarios relatos en los que la falta de nexos temporales, espaciales y causales y la ausencia del sujeto de la acción ponen de relieve un pensamiento cuyas producciones simbólicas no son las mismas que las de un niño familiarizado con la lengua hegemónica. ¡Gran fisura entre lo propio del niño y la escuela!

La escuela utiliza "códigos indescifrables", según Bourdieu, para algunos niños y familias, mientras que la clave de estos códigos la tienen aquellas familias que

¹⁸ La producción simbólica ha sido conceptualizada de diversos modos. La forma en que la define Kristeva resulta coherente con los ejes teóricos propuestos en este trabajo. La autora considera que lo *simbólico* consiste en el ejercicio del discurso de acuerdo con las reglas lógicas y gramaticales de la interlocución (Kristeva, Julia, *Las nuevas enfermedades del alma*, Cátedra, Madrid, 1995).

hablan con estos códigos. Muchos fracasos o lentitud en estos niños se deben a la dificultad para comprenderlos. A lo que se agrega otro problema: "La escuela no considera que la lengua materna es el vínculo social e individual del niño, que la L1 es la portadora esencial de todo el desarrollo psíquico y de la socialización del niño; porque el desarrollo emocional, social y cognitivo se realiza estrechamente ligado a la L1".¹⁹

"Así, consideramos que los programas de educación intercultural deben estar orientados a reforzar la lengua materna en su aspecto oral, auditivo y, por ende, en su expresividad, comprensión y producción. El refuerzo de la L1 no significa, ni remotamente, asumir una actitud conservacionista y encerrarlos en un escaparate cual si fuesen objetos arqueológicos. Por el contrario, los programas interculturales deben, también, estar orientados a dotar de seguridad en el desenvolvimiento en L2, procurando un manejo óptimo de la lengua oficial, libre, en la medida de lo posible, de interferencia, en todo nivel, de la lengua materna. Nadie puede escapar del uso del español que es utilizado en una amplia diversidad de dominios y ámbitos que atañen tanto a lo informal como formal y es, además, lengua predominante de cognición." (Taipe Campos, 1998).

Muchas veces se cree que cuando los niños hablan en clase se pierde tiempo. Esta es una creencia que se sostiene en patrones epistemológicos e ideológicos propios de representacionales positivistas. El ejercicio de hablar es necesario para el enriquecimiento simbólico, es el modo que tenemos los seres humanos de "mirar" e interpretar el mundo e interactuar con él desde nuestra subjetividad. Posibilita lazos intersubjetivos sin los cuales es imposible comunicarse, aprender y pensar.

¹⁹ Taipe Campos se refiere a la problemática del bilingüismo. Denomina L1a la lengua indígena y L2 al castellano como lengua hegemónica. Vamos a tomarnos una licencia para el mejor entendimiento de lo que ocurre en sectores víctimas de exclusión social. La lengua materna de los niños de estos sectores no es exactamente igual a la lengua hegemónica, que también es lengua materna. Tiene códigos y sentidos propios, diferentes a la lengua hegemónica. Se trata, en muchas ocasiones de idiolectos que funcionan para estos niños como su lengua materna. La violencia que el niño siente en la escuela cuando se desestima o desvaloriza su lengua de origen pasa a convertirse en un problema nada desechable en las desorganizaciones de la personalidad e inhibiciones del pensamiento que sufre el desnutrido escolar. La lengua no es algo aislado de la cultura, es parte de ella. Piera Aulagnier (1979) distingue tres discursos que responden a los enunciados de origen: el discurso mítico (creencias, costumbres, valores, mitos acerca del nacimiento de ese grupo y de su historia), el discurso científico (que en los sectores marginales es interesante escuchar cómo les llega porque lo interpretan desde sus propias creencias) y el discurso sagrado (religioso).

Cuando el niño puede re/conocer/se en sus enunciados autorreferenciales propiciados por el adulto, recibe por parte de éste y de sus pares, que cuestionan y opinan sobre sus decires, "una imagen de sí mismo unificadora" (S. Schlemenson, 1996) que alimenta su autoestima y la confianza en el grupo, favoreciendo la disposición para incorporar contenidos cada vez más complejos.

Si el caminante hace camino al andar, el hablante hace mundo (representacional) al hablar. Las lógicas del pensamiento y de la subjetividad no se construyen de manera separada. Organizan simultánea y simbólicamente la producción del sujeto pensante.

Narrar favorece la actividad simbólica. Narrar implica interpretar el mundo (Bruner, 1988) y por lo tanto exige un cierto nivel de autonomía psíquica. Se narra para otros, quienes pasan a ser interlocutores activos que pueden cuestionar, opinar, forzando al sujeto a re/ordenar el pensamiento para responder, promoviendo la duda.

Al narrar y ser escuchados por otros "se despliega la capacidad enunciativa que da cuenta del particular posicionamiento del niño frente al texto, a su propio producto discursivo y a sus pares" (Schlemenson, 1998).

"La comunicación es posible tan solo si cuando habla [el niño] hay otro que lo escucha. Nadie habla si no es escuchado". (Lederman, 1998)

- **El niño tiene derecho a trabajar desde sus posibilidades, no desde sus imposibilidades**

Los diagnósticos pedagógicos deberían rescatar las potencialidades de los niños. Un niño siempre puede aprender si se tiene la habilidad de encontrar/se, comunicarse con él.

- **El niño tiene derecho a ser tratado como un sujeto deseante, sufriente, complaciente**

El sujeto deseante que hay en todo niño sólo puede expresarse si es escuchado. Dijimos antes que el docente puede abrirse a la escucha. Esto no es más (y nada menos) que dejar las certezas de lado acerca de que el saber sobre el sujeto que hay en el niño lo tiene él y, desde su ignorancia (respecto al deseo del niño),

predisponerse a preguntar sobre lo que no sabe y dejarse interrogar. El sujeto es, por definición, impredecible e imprevisible (Winnicott, 1974). No se puede saber de antemano por dónde va a emerger el sujeto.

En la escuela hay ejes de trabajo y objetivos, pero si se intenta trabajar con los enunciados autorreferenciales de los niños, no se puede prever por dónde emergerá el sujeto con sus ocurrencias. En este sentido es importante que el adulto escuche los enunciados de los niños e intente articularlos con lo curricular.

Una docente se propuso trabajar el tema de la inundación (abordando, de este modo, la cotidianeidad de sus alumnos que atravesaban momentos traumáticos por las inundaciones). Mientras les contaba el cuento de "Manuelita que cruzó el océano...", un niño levantó reiteradas veces su manito pidiendo autorización para hablar. El observador que se encontraba registrando esa clase se acercó al niño y le preguntó qué quería decir. El niño, con expresión compungida, respondió: "A mi no me interesa Manuelita; yo quería contar que también tengo que nadar por la calle cuando quiero salir de mi casa y la seño no me escucha".²⁰

Cada niño-sujeto es irrepetible en su originalidad. Algunos niños son homogeneizados bajo un rótulo, como en el caso de los hermanos estigmatizados como "los locos X (apellido)". Está en el adulto marcar las diferencias, sostener en su singularidad a cada niño: "Yo soy burra como mi hermano y mi papá. Todos somos iguales en mi familia", dijo una niña convencida de la inexorabilidad de su destino.

"No, fijate, vos sos mujer y te llamás Rosa, tu hermano se llama Juan y es varón. ¿No me dijiste que te gustaba que te contara cuentos; a tu hermano, qué le gusta?", intervino el adulto en un intento de mostrar las diferencias.

- **El niño tiene derecho a pensar lo propio**

"El placer de pensar sólo es posible si no es la simple repetición de un ya pensado".

Aulagnier

Muchas veces se desconoce el valor constitutivo que tiene para el niño el respeto por sus pensamientos. Durante la primera infancia el niño cree que el

²⁰ Datos suministrados por la Psicopedagoga Marta Rossi.

discurso de los padres es certero. El descubrimiento de que éste puede ser portador de verdad o falsedad marcará una inflexión en el desarrollo de su pensamiento que, lentamente, irá descubriendo que sólo si lo enuncia puede ser conocido por los adultos.

Con la caída de las certezas parentales acompañadas de la idealización de los adultos, el niño emprende un camino sin retorno; es el camino que deberá recorrer solo, con pensamientos que tienden a ser cada vez más originales, más propios. Este proceso da origen a la *duda* como operación psíquica regida por el proceso secundario. Su importancia es de peso, el niño ya no afirmará con valor de certeza sus enunciados; la separación del Otro impulsa al niño a buscar otros referentes (fundamentalmente en la escuela, en sus docentes y en sus pares). Se está produciendo un movimiento psíquico que va de lo privado a lo público.

Es importante que el adulto aliente los pensamientos de los niños respetando su intimidad a la vez que promueva situaciones en el grupo de pares para que aparezca la duda cuando se enuncien juicios con valor de certezas. Autorizar y promover la curiosidad y la duda acerca de la verdad/falsedad del discurso de los pares contribuye a que el niño continúe con su proceso de diferenciación del Otro en la búsqueda de una autonomía (siempre relativa) del pensamiento.²¹

"Tener que pensar, tener que dudar de lo pensado, tener que verificarlo; estas son las exigencias que el Yo no puede esquivar, el precio con el cual paga su derecho de ciudadanía en el campo social y su participación en la aventura cultural" (Aulagnier, 1975).

- **El niño tiene derecho a que sus tiempos sean respetados**

Existen trabajos antropológicos y psicológicos transculturales que han puesto en evidencia que los tiempos y espacios en los diferentes grupos sociales son diferentes. Los seres humanos ordenan su vida, organizan sus tiempos en torno de las relaciones de trabajo que mantienen. El tiempo no transcurre ni tiene el mismo significado para aquél que trabaja que para el que está desocupado;

²¹ Para este tema se recomienda la lectura "Desarrollo de la oralidad" en la revista *Suteba*, extraído del Informe Unicef. Diciembre 1995. Estela Lorente. Silvia Schlemenson.

para el que está habilitado, de acuerdo con sus condiciones de existencia, a pensar un proyecto de futuro, que para aquél que le urge resolver los conflictos cotidianos en la inmediatez de su existencia.

Lo expuesto con respecto al tiempo podría decirse con respecto a parte de los esquemas de percepción, de los esquemas de acción y de los esquemas lingüísticos, ya que todas estas categorías están social y culturalmente establecidas en los espacios sociales, como bien plantea Bourdieu.

En consecuencia, los niños de estos sectores sociales no disponen de los mismos tiempos que otros niños más afortunados. Las diferentes nociones de tiempo que poseen estos niños cuando ingresan a la escuela, sumadas a las categorías mencionadas por Bourdieu, más la dificultad en la comprensión de códigos diferentes a los suyos son factores que debemos tener en cuenta cuando analizamos el fracaso escolar de los niños de estas franjas sociales.

El fracaso de estos niños es un problema de incomunicación, relacional e ideológico. Pensar el espacio social como un espacio fundamental en la constitución subjetiva, permite otorgar a la escuela un lugar jerarquizado en dicha constitución. Ésta tiene la capacidad de proveer las lógicas, las normativas y el capital cultural hegemónico que pueden brindar al niño herramientas para transformar la realidad que lo oprime.

Ejercicios para pensar la práctica docente

Susana de Bancescu

Para reflexionar

¿Qué se intenta cuando se realiza un "diagnóstico" a un niño con dificultades escolares? Seguramente determinar lo que "puede" y lo que "no puede" este niño. Determinaciones que, supuestamente, deberán ayudarnos luego a diseñar las estrategias y las actividades que nos acerquen a la solución del problema.

Actividad 1

a. Piense en un niño con problemas en la escuela, ése que suele hacernos decir: "No sabe nada"; "Nada le interesa".

- Mencione por lo menos tres causas/problemas que fundamenten las aseveraciones anteriores.
- Si algunas de estas causas/problemas fueron anticipadas por un docente que tuvo anteriormente al niño, mencione cuáles.
- Mencione, por cada una, un intento de su parte por superar el problema.

b. Piense nuevamente en el niño/joven del ejercicio anterior y mencione por lo menos tres temas por los que este niño haya manifestado interés o que haya manifestado conocer por sobre otros temas.

c. Teniendo en cuenta los puntos mencionados en 1.a y 1.b, responda cuál de esos puntos elegiría para comenzar a trabajar. Fundamente la elección.

Para reflexionar

La importancia de la "oralidad" ya no parece tener discusión. Hablar, escuchar, dialogar, fundamentar, reflexionar, amplía nuestro vocabulario, ordena nuestras ideas, nos convoca a expresarnos con claridad para que los demás comprendan nuestros mensajes, nos ayuda a conceptualizar. ¿Qué pasa cuando la palabra no forma parte de la cotidianidad de un niño?

Actividad 2

Analice la situación planteada: "Al llegar los chicos quieren contar algo, casi siempre cosas que les pasan cotidianamente, pero no puedo darles tiempo para escucharlos a todos porque todavía ni siquiera saben leer y cuando escriben no pueden elaborar una oración coherente".

- Proponga caminos posibles que puedan conjugar "el deseo de hablar" de los niños con "su interés por la lectoescritura".

Para reflexionar

En algunas ocasiones suele ocurrir que un niño con dificultades tiene como única historia su "historia escolar", y como única identidad, su identidad de "alumno", no pocas veces encadenada a la identidad que portan sus hermanos. ¿De qué otras historias se compone su vida?

Actividad 3

a. Recibe a un nuevo alumno. Redacte por lo menos diez preguntas que crea conveniente hacer (incluyendo al niño y a su familia) para comenzar a conocerlo.

b. Lea los comentarios siguientes: "Juan Pérez es un burro"; "Todos los Pérez son burros"; "Yo tuve a los hermanos y todos tienen el mismo problema".

- ¿Qué piensa cuando le llegan este tipo de comentarios sobre un futuro alumno?
- ¿Cree que estas afirmaciones anticipadas lo influirán?
- ¿Cómo hacer para que no "contaminen" su propia comprobación de lo que este niño puede?
- ¿Cómo transmitiría al niño que para usted "no es un Pérez más"?

Para reflexionar

Cuántas veces escuchamos decir: "A estos chicos no se les puede exigir nada", "No esperes demasiado de ellos" o "Hagas lo que hagas, es inútil". Si nada podemos esperar de alguien, ¿puede haber demanda? ¿O sólo se demanda de quien se espera algo? Para demandar, ¿no será necesario ofrecer?

Ofrecer contenidos significativos que convoquen el deseo de conocer, el deseo de apropiarse del objeto de conocimiento. Ofrecer una visión optimista, posibilitadora, no paralizante.

Es fundamental que los docentes tomen conciencia del *poder de sus acciones*. Poder para “destrabar” u “obstaculizar”, poder para “despertar” o “adormecer” el deseo de saber.

Actividad 4

a. Un niño declara: “No me gusta la escuela”. “Leer y escribir no me sirve para nada porque yo voy a ser ciruja como mi papá y para eso no necesito ni leer ni escribir”

Imagine tres caminos probables que transformen el aprendizaje de la lectoescritura en algo significativo para este niño.

b. Una mamá comenta: “Ya es grande, la escuela lo aburre porque él ya va a la bailanta y dice que lo que le dan es una pavada”.

Imagine recursos didácticos, convencionales o no, que atraigan la atención de este joven y que puedan, asimismo, responder a objetivos curriculares.

Para reflexionar

El juego forma parte de la vida del niño. Lo acompaña casi todo el tiempo. A través del juego vivencia cosas importantes: se relaciona, comparte, canaliza sus miedos, tristezas y alegrías, se atiene a las reglas, realiza anticipaciones, ejercita los sentidos, se divierte, goza, aprende. ¿Puede la institución escolar dejar de lado este valioso instrumento?

Actividad 5

Imagine en un niño que es caracterizado del modo siguiente: “Sólo le interesa jugar, es muy inmaduro, vive jugando y la madre dice que en la casa es igual.”

- Analice qué espacio de tiempo ocupa el juego en sus horas de clase.
- ¿Por qué cree que le otorga al juego ese tiempo?
- Mencione cinco juegos que aporten elementos valiosos para ser utilizados en la construcción de conocimientos contemplados en el currículum.

Algunas experiencias

Susana de Bancescu, Marta Carreras, Inés C. Rosbaco

1. Alicia aprendiendo a leer y escribir²²

Alicia tiene nueve años, casi diez, cursa 4º año. Vive con sus padres y nueve hermanos, en uno de los llamados “barrios pobres” que se encuentran en la periferia de la ciudad.

El papá, peón en un horno de ladrillos, “sabe firmar”. La mamá, encargada de la casa, es analfabeta y por las tardes se junta con otras mujeres para “recuperar” ropa usada para toda la familia. Esta señora, que acompaña a su hija en una primera entrevista, utiliza un vocabulario muy precario para expresarse, pero queda claro que ella desea que sus hijos “sepan leer”.

No puede recordar la fecha de nacimiento de la niña, pero dice “que nació bien, que era fuerte”. Acerca de cómo es Alicia dice: “Una mula, se empaca y agacha la cabeza”. “Yo no quiero que agache la cabeza”. (¿Le faltó agregar “como yo”?). “Me ayuda a limpiar, a lavar los platos, barre el patio, hace las cosas de la casa”, describe la mamá.

Alicia es una niña muy bonita. Se mantiene en silencio; sus ojos son vivaces. Su aspecto no se ve muy cuidado y su vestimenta delata su condición social.

Nuestro primer encuentro de trabajo

Sin levantar la cabeza me recuerda su nombre. Le digo el mío y le pregunto si sabe a qué vino. Como lo niega, le explico que en este lugar ayudamos a los chicos que tienen dificultades en la escuela.

²² La primera parte de este trabajo que pertenece a una experiencia de Susana de Bancescu se extrajo del *El Desnutrido Escolar. Dificultades de aprendizaje en niños de contextos urbanos críticos* de Inés C. Rosbaco (Homo Sapiens, Rosario, 2000).

Alicia carece de información, por ejemplo no sabe el nombre de sus hermanos, pero sí sus apodos. Tampoco recuerda el nombre de su papá pero dice su apellido.

Transcribo parte del diálogo de aquel primer encuentro.

- ¿Cómo se llama tu papá, Alicia?

A- No me acuerdo... (luego dice su apellido)

- ¿Trabaja tu papá?

A- Sí

- ¿Dónde?

A- Con un hombre.

- ¿Y dónde trabajan con el hombre?

A- En el trabajo

- ¿Y qué hacen ahí?

A- Adobe

- ¿Adobe? ¿Para qué?

A- Para el horno.

- ¿Qué hacen con el adobe?

A- (Levanta los hombros como desconociendo)

- ¿Qué queda cuando apagan el horno?

A- (Repite el gesto)

- Te cuento algo, cuando vengo para acá, paso por un lugar donde suele estar prendido el horno. ¿No será allí donde trabaja tu papá? Afuera hay un cartel que dice "VENDO LADRILLOS".

A- (Se queda un momento pensando) ¡Ah, ladrillos hacen!

- Cierto. ¿Para qué sirven los ladrillos?

A- Para vender.

- ¿Qué hace la gente con los ladrillos?

A- Plata

- ¡Claro! Si los venden hacen plata. Y el que se los lleva, ¿qué hace?

A- No sé.

En una primera mirada apresurada podría decirse que esta niña "no sabe nada" del trabajo de su papá viviendo prácticamente "pegada" al horno de ladrillos. O tal vez habrá que preguntarse si simplemente nunca se vio en la situación de "analizar" o "relatar" algo tan obvio como su cotidianidad.

¿Tendrá, entonces, "elementos", "lenguaje" para poder hacerlo?

Nuestro segundo encuentro de trabajo

La segunda vez que nos vemos, llevo "carteles " para dibujar. Se los leo

ADOBE HORNO LADRILLOS CABALLOS PLATA YO

Le pido que dibuje atrás de cada cartel para que recuerde lo que dice en cada uno. Lo hace y me sorprende la calidad de sus dibujos. Alicia dibuja con ganas y pinta utilizando colores vivos y variados.

Cuando termina su trabajo, le pido que los acomode como quiera y que me cuente algo de cada una de esas palabras. "Intentá una oración con cada una", agregó.

Alicia acomoda sus tarjetas una debajo de la otra y dice:

CABALLOS "para pisar el barro"

ADOBE "para meter al horno"

HORNO "para los ladrillos"

LADRILLOS "para hacer plata"

PLATA "para comprar comida"

YO "vivo en el horno"

- ¡Qué bien! ¡Cuánto sabés!

Se la ve muy conforme con su producción. Le pregunto: "¿Qué te parece si ahora escribimos algo de lo que contaste?". Alicia asiente rápidamente, entonces le propongo que me dicte algo, no sin antes aclararle: "¡El próximo lo escribis vos!". Me dicta: VENDO LADRILLOS

Trabajando con Alicia

Alicia desconoce lo que podríamos llamar "elemental" en lectoescritura de acuerdo con su edad y con los años que hace que concurre a la escuela. Le gusta mucho dibujar y pintar, de forma que apelo a estos recursos en forma frecuente para no enfrentarla directamente con su imposibilidad actual.

Vemos libros de cuentos, le pido que imagine el texto de acuerdo con los dibujos (se sorprende al comprobar que en muchas ocasiones lo que dice tiene que ver con lo escrito), se los leo, los vuelve a narrar, los ilustra.

Escribo cosas que me cuenta (en su presencia) y las leemos nuevamente en los encuentros posteriores. Sus palabras han quedado impresas en un papel, se pueden volver a leer cuantas veces ella lo desee. Creo que esto le causa mucho placer.

Para poder jugar con otros chicos memoriza las palabras de una lotería y día a día va descubriendo que ese objeto extraño para ella, la lectoescritura, comienza a revelársele.

Para mi sorpresa vuelve un día la mamá con tres hijos más: un varón de 6 años que cursa primero y dos niñas de 13 y 15 años que cursan sexto. La demanda: que les enseñe a leer y a escribir. La mamá, analfabeta, sabe que a pesar de ir a la escuela sus hijos también lo son.

Las hermanas de Alicia, en cuanto a contenidos escolares, están en iguales o peores condiciones que ella. La edad y la necesidad próxima de tener que salir a trabajar las coloca en un verdadero peligro de deserción y analfabetismo. Muy importante fue la respuesta que la mamá arriesgó para orientarme en el problema y su probable forma de abordarlo. A la pregunta "¿Y por qué cree usted que aún no aprendieron a leer sus hijos si van a la escuela?"; ella respondió: "No sé, yo les digo a las maestras que los mando a la escuela para que aprendan, no pá que les tengan lástima. O no les enseñan o será verdad nomás que los Velázquez somos todos burros. Pero yo veo que la Alicia ahora agarra los lápices y escribe en la casa, por eso vine".

Intento darle un giro positivo a estos interrogantes:

¿Les tendrán lástima? ¿Por qué?

¿No les enseñan?

¿Qué les interesará aprender?

¿Cómo les enseñan?

¿Los Velázquez, serán todos burros?

¿Creerán los Velázquez que son todos burros? Y si es así, ¿cómo romper esta afirmación cristalizada?

El dibujo: un camino probable

Decido arriesgarme y hacerlos trabajar en dos grupos diferentes. Alicia y su hermano de seis años irán juntos y las niñas mayores se incorporarán en otro

grupo. Pese a esto programo un encuentro donde los cuatro puedan compartir un trabajo teniendo en cuenta que si algo caracteriza a estos niños, es su gusto por el dibujo.

Durante el encuentro compartido comento que les he traído un libro del que estoy segura van a disfrutar teniendo en cuenta que son tan buenos dibujantes. Explico que veremos fotos de los cuadros de un gran artista que vivió hace mucho tiempo. El libro: *Los genios de la pintura. Velázquez*.

Se los muestro, hago una breve referencia tratando de ubicarlos en la época (sin mayor éxito por la dificultad que significa para un niño ubicarse en el tiempo) pero igualmente se los ve muy interesados.

Descubrir su apellido en la tapa fue una gran sorpresa. Era el mismo que figuraba en la portada de sus cuadernos. De inmediato surgen las referencias de "un tío que dibujaba muy bien" y un papá "que en cualquier papel hace una rosa".

Cantidades de preguntas iban surgiendo ante cada obra:

-¿Quién era ése? ¿Es un enano?

-¿Por qué pintó tantos perros?

-¿Cómo aprendió a pintar caballos? ¿Vivía en el campo?

-¿De verdad la mujer estaba desnuda cuando la pintó?

Nos detenemos en *Las Meninas*. ¿Qué es una menina? ¿Nosotros seremos alguna vez meninas? Algo había aparecido frente a aquel libro: el asombro, la duda, las preguntas, el deseo de saber. Sin proponérselo, el autor de aquella portada instalaba a estos niños en otro lugar, rompía la fórmula "Velázquez = Burros" y la reemplazaba por la de "Velázquez = Genio de la pintura".

Una enfermera que trabaja en el mismo lugar, profesora de plástica, se sumó al grupo, nos ayudó a "mirar", a "descubrir" a "gozar lo bello". Más tarde, nos preguntaríamos con ella: ¿por qué predeterminedir que alguien no será capaz de comprender o disfrutar algo que suponemos "tan ajeno" si antes no lo ponemos en su consideración?; ¿por qué no tomar " las señales" que nos van marcando el camino a seguir, señales que siempre va marcando quien aprende?; ¿por qué no instalar "otra mirada", "otro lugar" para mover algunos rótulos que por perversos pueden ser paralizantes?

Y la historia continúa

No todas son rosas (como las que dibuja el papá de Alicia). La niña de 15 es hoy una señora de 16 sin haber terminado la escuela. Alicia y su hermanito han comenzado a silabear y la jovencita de 14 ya puede leer, aunque con mucho esfuerzo. La tarea que tienen es llevar a sus hermanos y ayudarlos. Aún está en sexto pero, como dice la mamá, "No me importa que repita, importa que me lea".

2. "Los chicos cuentan"

El lugar en el que comenzó esta experiencia no era lo que podríamos llamar "espacioso". Todos los rincones de aquel depósito-habitación estaban ocupados. Una cocina industrial, estanterías con mercaderías y utensilios para cocinar; cajas apiladas con ropa usada para ser acondicionada; cajas con alimentos de un plan social para ser distribuidas; sillas en desuso; garrafas, etcétera.

Utilizaríamos esta habitación, alquilada por *la vecinal*, para trabajar con los niños que tuvieran dificultades en la escuela. La compartiríamos con un microemprendimiento de tres o cuatro mujeres que trataban de paliar la miseria cocinando y vendiendo sus productos, y con otras tantas señoras que recuperaban para sus hijos la ropa que otros desechaban.

Una mesa redonda, varias sillas, un improvisado pizarrón de madera terciada y una caja con los útiles imprescindibles para trabajar, era lo nuestro. Espacio pobre y reducido. Mesa para todos y para todo: amasar, recomponer ropa, resolver problemas, sentarse a comer, escribir un cuento. Repetida escena familiar para todos los chicos que asistían. Repetida lucha por lograr un espacio personal. Esa era la realidad que nos rodeaba.

De esa realidad surgirían lentamente, como formas en la piedra tallada, las ideas, los sueños, los miedos, los deseos, las anécdotas de la vida cotidiana de un grupo de niños, plasmados luego en increíbles relatos compartidos.

Y comenzamos a trabajar

Al comienzo, no fue fácil concentrarse con el olor de las tortas que habían sido elaboradas minutos antes de que entráramos, ni resistirse a la tentación de

espíar en las fuentes colocadas en lo alto que, aunque tapadas, denunciaban la presencia de alfajores o pasta frola esperando ser entregadas.

Muchas veces el pizarrón escrito por estas mujeres nos permitía repasar la receta o enterarnos de la actividad del día. Había que ver las caritas de aquellos niños imaginando manjares sin poder probarlos; aunque fueron varias las oportunidades en las que pudimos saborear unos deliciosos alfajores elaborados por las manos de aquellas mujeres que le hacían frente a la adversidad poniendo en juego una gran cuota de creatividad y esfuerzo.

En un principio tampoco había demasiado entusiasmo por la lectoescritura. Leer y escribir parecía ser una actividad exclusivamente "escolar" y por lo tanto "obligatoria". En uno de los tantos intentos por romper esa ecuación, se me ocurrió escribir relatos cortos que contaran historias familiares, historias conectadas con sentimientos de pertenencia. Lugares, personajes y situaciones cotidianas, del barrio, pero presentados a través de un "texto impreso". La mediación de un texto, semejante a los que fotocopiaba la maestra para que leyeran en clase, parecía darle "otra dimensión" a estos hechos.

Así, los niños comenzaron a hablar de sus experiencias. Comenzaron a mirar con atención la realidad que los rodeaba. Y se abrió paso a la pregunta, al análisis, a la reflexión, a la duda. La vida cotidiana se convertía en textos. La realidad formaba parte de una actividad escolar: leer. Y esto comenzó a resultarles una actividad interesante.

¿Por qué entonces, si disfrutaban de aquellas historias debían conformarse solo con leerlas? ¿Por qué no atreverse a escribir las propias? La idea fue bien recibida, pero había que aprender a hacerlo. ¿No sería más fácil primero entre todos?

Unas pocas consignas sirvieron para comenzar: Yo tomaría nota (dado que la mayoría tenía en ese momento dificultades con la escritura o con la puntuación y esto podría significar una traba para la circulación de ideas) y ellos, en conjunto, participarían de la creación del relato.

Además, el relato debía tener continuidad. Las ideas de uno debían ser tomadas por el siguiente y así sucesivamente. Las palabras de todos deberían ir tejiendo una historia, real o imaginaria; una historia de creación colectiva.

En ese "desorden" habíamos comenzado a "ordenarnos". Y el olor de las tortas ya no ocupaba el primer plano ni distraía la atención como al principio.

Los tímidos eran animados por los más audaces. Los que no tenían ninguna idea se fueron atreviendo a proponer una. A medida que se iban animando, mi rol de "apuntadora" era tomado por uno de ellos, y en su nuevo rol algunos resultaron verdaderos maestros. Se discutían ideas y desenlaces, y hasta el título era motivo de prolongados debates.

-Vos, ¿seguís con la idea o terminaste?

-¿Pongo o no pongo el punto?

-¡Esto no va! ¡Cómo va a seguir hablando si él acaba de decir que lo mataron!

Mi promesa de imprimir los cuentos en computadora tuvo una buena acogida, pero verlos impresos fue una de las emociones compartidas más grandes.

-Seño, ¿trajo los cuentos pasados en computadora?

-¡Qué sorpresa! Al final y destacados, los "AUTORES" (y allí estaban ellos).

-¡Yo los quiero leer!

-¡Yo también!

-¡Y yo!

Daba trabajo leer esa letra (impresión minúscula), pero el esfuerzo valía la pena. No pasó mucho tiempo y en algunos niños surgió la necesidad de formar subgrupos. Se reunían entonces de a dos o tres, no más. Para esto ocupaban otros lugares, juntaban sus sillas, se sentaban en el piso; creaban su propio espacio, más independiente, con ideas más personalizadas.

Luego surgió la necesidad de contar la propia historia. La que identifica, la del sello personal, con el final que cada uno elige, con el desenlace más conveniente. El espacio de trabajo necesitaba ensancharse. Algunos consideraron conveniente "salirse del mismo", y se sentaban en la puerta, en la vereda, al solcito en la ventana.

Pero ese "salirse" no significaba abandonar el grupo. Todos deseaban leer su trabajo terminado, ponerlo en consideración del resto. Y entonces, nuevamente, la mesa redonda se iba poblando de cuentos. Volvían al lugar de partida, a devolver su obra, a mostrarse con ideas propias, a arriesgarse a ser criticados o aplaudidos.

Los espacios y los tiempos fueron cambiando. Los niños fueron "todos", "algunos", "yo mismo". Un yo mismo rescatado del montón. Un yo mismo poniendo distancias. Un despegue, un vuelo hacia la propia identidad.

La escritura de cuentos comenzó siendo un instrumento para aprender a leer y a escribir. Terminó siendo una necesidad. La necesidad de contar/se.

Fue un año de trabajo. A cada niño le demandó un tiempo diferente. Cada uno se fue posicionando en espacios diferentes. Pero todos pudieron avanzar en el camino.

Recorriendo hoy, pasado el tiempo, aquel camino, me encuentro pudiendo relacionar algunos dichos de los chicos con los dichos de sus padres al finalizar el ciclo.

Dice María: "Yo no leo nunca..., no me gusta leer..., no sé, que lea otro".

Dice la mamá de María: "Desde que escriben esos cuentos cambió, ahora quiere leer y eso que todavía no le sale tan bien... En casa, a la noche, hacemos una rueda para leer la Biblia. Ella se escapaba, se iba, no quería leer. Ahora se pelea con los hermanos por empezar primero".

Dice Rosalía: "Yo no me lo llevo al cuento, señorita, guárdemelo usted. Con mi hermanito no se puede tener nada, todo me quita, todo es para él, y mi mamá, como es el más chiquito, lo defiende. Y si no, se lo da a mi hermana que está enferma".

Dice la mamá de Rosalía: "Lloré mucho para el día de la madre y le dije a mi marido: "¿Qué estamos haciendo?", y lloramos los dos. Rosalía me regaló un cuento para ese día. Se trataba de una niña que tenía una hermana mayor que había empezado a bailar, entonces la tenían que cuidar mucho. Además tenía otra hermana muy enferma a la que tenían que llevar todas las semanas al hospital, y también se ocupaban mucho de ella, y un hermanito varón, que por ser el más chiquito había que darle todo. Entonces, esta niña sufría mucho porque se había dado cuenta de que ella, en la familia, era "nadie". Yo le dije a mi marido: "Esta niña es Rosalía". Y le preguntamos. Primero lo negó muchas veces, pero finalmente nos dijo que sí, que como no sabía como decírmelo, me lo escribía".

Dice Martín: "No me gusta Lengua, hablar menos, escribir tampoco, dícteme usted que yo lo pongo... o mejor hagamos cuentas".

Dice el papá de Martín: "Señorita, me parece que hoy va a recibir una carta de mi hijo. Nunca lo vi escribir así, escondiéndose, como cuando uno se enamora. Hoy andaban todos cuchicheando en el patio diciendo que, como era el último día, le iban a hacer cartitas".

Los espacios y los tiempos de cada uno

El tiempo que le demandó a María aprender a leer fue más largo que el de sus hermanas, pero cuando pudo hacerlo, con mucho esfuerzo, le sirvió para ganarse el espacio que le correspondía en la ronda de lectura familiar.

Rosalía pudo defender el espacio de atención que merecía, y su familia comenzó a brindarle el tiempo necesario para que no se sintiera "nadie".

No fue en vano el tiempo que le llevó a Martín darle un espacio a la lengua, lengua que pudo vencer a pesar de las dificultades en su labio leporino. Y el espacio de la intimidad, encontrado en el patio, entre los árboles, para escribir una hermosa carta como regalo por un año compartido.

Los espacios y los tiempos suelen compartirse. En casa, en el salón, en el recreo. Pero "el espacio" y "el tiempo" de cada uno es único, es uno, es yo, ubicándome en un lugar: el mío. Lugar que debo encontrar para compartir, luego, mi vida con los otros.

"Los chicos cuentan" sumó centenares de títulos. Fue el esfuerzo de un grupo maravilloso de niños pobres, que ya no son tan pobres, que guardan ahora un tesoro: una humilde carpeta de cartulina con textos de su autoría. Claro que, para ellos, esto es *su primer libro de cuentos*.

Los cuentos: una herramienta para potenciar el pensamiento y enriquecer la subjetividad

Inés C. Rosbaco

"El cuento permite pasar como objeto de transición de la omnipotencia imaginaria (del producto de la indefensión del niño pequeño) al de la experiencia cultural, en donde el placer y el deseo puedan encontrar sus fuentes de renovación".

Jean Marie Gillig²³

Los cuentos poseen la propiedad de ser narrados y, como los mitos, requieren ser contados una y mil veces. Tanto el juego como los cuentos permiten desplegar al niño escenificaciones y brindan la posibilidad de transformar mágicamente el no poder de la indefensión actual del pequeño en un mundo en el que todo es posible, inclusive un mundo en el que se puede, si se lo desea, desmentir la muerte y la pérdida/ausencia del objeto. El niño construye la realidad mediante la simbolización.

Como el niño pequeño no dispone de un bagaje simbólico en la relación con los objetos o sus representaciones, necesita de apoyaturas fácticas-concretas (Casas, 1999) y es en este espacio donde el cuento cobra un valor estructurante de los procesos psíquicos.

El sujeto posee la capacidad humana de transformar metafóricamente un objeto en símbolo por medio de sustituciones sucesivas que implican espera, frustración. El pensamiento se enriquece cada vez más con el ejercicio de esa espera y renuncia del objeto perdido y deseado. Esta tarea de sustitución es, a la vez, un trabajo de significación. Soportar la espera permite ejercitarse en el trabajo de sustituir, mecanismo fundamental para la constitución del pensamiento que culmina con la primacía del principio de realidad sobre el principio de placer.

A través de los formatos verbales narrativos (como en el caso del cuento), el niño organiza sus afectos y el mundo que aprehende, cuyos objetos inviste o desinviste libidinalmente. Es por esto que los cuentos, con estructuras narrativas similares a las

²³ La aclaración entre paréntesis es nuestra.

que se usan en la vida diaria, constituyen una herramienta importantísima para el desarrollo de la oralidad y el enriquecimiento de la subjetividad que, a su vez, es coextensivo de la organización del pensamiento.

Narratividad, pensamiento y subjetividad conforman una argamasa no susceptible de particiones en la constitución de los procesos psíquicos.

Los niños marginales poseen un pensamiento que se caracteriza por el empobrecimiento de la capacidad simbólica.²⁴ Atravesados por una sociedad cuya trama social deshilachada los desafilia y excluye de modo cada vez más violento, reciben de ésta su indiferencia, su sordera y los retazos de un mundo simbólico con el que intentan otorgar sentidos al desamparo al que se los condena, desde su propia marginalidad territorial (desterritorialización física y del lenguaje) (Volnovich, 1999).

Llegan a la escuela con una predominancia del lenguaje del "cuerpo a cuerpo" y del gesto sobre el lenguaje verbal. Estos niños hablan pero no se han ejercitado en los formatos verbales de nuestra lengua, formatos que sirven de moldes para el desarrollo del lenguaje verbal con el que en la escuela se comunican los demás niños. El lenguaje de los orígenes de los niños marginales no siempre coincide con el que exige la escuela.

Al fracasar en la comunicación con los otros, el niño marginal poco a poco desinvieste los objetos que había encontrado en la escuela, pierde el deseo de saber y la curiosidad. Con montos de angustia importantes, se defiende de ella replegándose en sí mismo. Retira su interés y curiosidad del mundo escolar que lo circunda. Por esta razón, "la apuesta del educador consiste en hacer deseables los objetos" (de la cultura), advierte Gillig (2000).

Los cuentos constituyen una herramienta muy interesante para reconciliar al niño con los objetos escolares. Estos tienen la virtud de invitarlo a soñar, a producir ilusiones y creencias que den sentidos a los enigmas referidos a las fantasías originarias y organicen los afectos que producen angustias, agudizados en los niños excluidos (Casas, 1999).

²⁴ Consultar <El Desnutrido Escolar>. *Dificultades de aprendizaje en los niños de contextos urbanos pobres*. Homo Sapiens, Rosario, 2000.

Cobran una mayor relevancia en aquellos niños cuyos padres padecen los efectos del desempleo y la exclusión de las relaciones sociales de producción. Son efectos de la exclusión los movimientos desubjetivantes y la pérdida de referentes identificatorios acompañados del incremento de angustias desorganizadoras.

La estructura narrativa canónica de los cuentos se caracteriza por los personajes que a través de una acción provocan un desenlace. Es indispensable que esta estructura tenga un conflicto a resolver que será el responsable de los múltiples sentidos a los que se puede abrir la resolución. Los elementos (personajes, acciones, conflictos, desenlace) de la estructura narrativa se distribuyen en el tiempo, de tal modo que ésta se convierte en un organizador del relato.

El momento inicial del cuento, "Había una vez...", produce una ruptura de un cierto orden establecido, entre un antes y un después. Entre un tiempo pretérito y un futuro anterior se despliega un relato. Es frecuente que en los cuentos se produzcan movimientos de cierres parciales de un pasado muy lejano que se organiza mediante la trama bajo nuevos sentidos.

Los cuentos actúan como organizadores y posibilitadores de re/estructuraciones subjetivas sucesivas, acorde a los sentidos que enlaza el niño a partir de su interpretación singular del cuento.

A su vez, tienen una cualidad importantísima: la función anticipatoria. Abre a un tiempo que todavía no es, proyectando al sujeto a otro espacio, equivalente al "decía que yo era" del juego. Esta función es habilitada por la función materna desde el momento en que la madre se anticipa al "hijo por venir" (Aulagnier, 1975), representándose a su niño en un espacio que le prepara imaginariamente (otorgándole un nombre, un sexo) antes de que nazca.

Tomaremos el cuento de "La Bella Durmiente" para mostrar cómo el uso de los tiempos tiene relación con los movimientos psíquicos del niño. La introducción "Había una vez una niña que..." marca el momento inicial de una historia en un tiempo pretérito que contiene como novedad una suerte de finalización de la niñez. Luego se produce un impasse (el largo sueño de la Bella Durmiente) que representa la espera actual, el tránsito a un tiempo futuro anterior que compromete el deseo de la niña de crecer y convertirse en mujer por intermediación de un hombre (el príncipe).

Juan García Madruga (1994) sostiene que los cuentos permiten, como la comprensión lingüística, "construir modelos mentales que representen el estado de cosas descrito en los enunciados del lenguaje, [...] liberan de las restricciones espacio-temporales del aquí y ahora, permitiéndole imaginar y descubrir un abanico infinito de mundos posibles".

Por otra parte, la comprensión del lenguaje implica la ligazón de los signos lingüísticos con afectos primarios «realizando un recorrido que va, por lo tanto, del lenguaje al pensamiento, conectando estrechamente a ambos» (Simone, 1998).

Tiempo y espacio trasladan al niño de un pasado a un futuro por venir que tiene como condición la pérdida y el duelo por situaciones y objetos del pasado (de la primera infancia) para ganar en deseo de crecer, de poder, de dominio, de saber, de curiosear, expresados en tiempo futuro. Estos trabajos psíquicos son de orden inconsciente y siempre se encuentran sostenidos por la habilitación que el adulto realiza sobre dichos trabajos.

Los adultos narran cuentos a los niños habilitándolos a producir representaciones ilusorias y creencias en contextos altamente conflictivos pero que, por las características del cuento, ocurren en un tiempo muy lejano (alejan de los peligros potenciales de tales conflictos a la vez que simbolizan la infancia temprana) donde se despliegan deseos prohibidos y defensas como la desmentida que permiten renegar de la muerte, de la finitud ("y vivieron para siempre felices") y, sobre todo, de la ausencia del objeto amado.

Los cuentos permiten transformar historias vividas, con angustia, duelos y pérdidas mediante, para dar lugar, por intermedio de un trabajo de la fantasía y la producción simbólica, a nuevas historias y nuevos sentidos. La capacidad simbólica se beneficia con nuevos lenguajes, sentidos, representaciones e ideales que oscilan entre idealizaciones adheridas a las figuras parentales (Reyes Magos, Papá Noel) y el deseo de nuevos ideales. Los ideales se encuentran íntimamente ligados al futuro, a proyectos de vida.

Decíamos antes que las fantasías omnipotentes con representaciones idealizadas son necesarias y cumplen una función de estructuración psíquica dada la indefensión del niño pequeño. Cuando el niño ha construido representaciones lo suficientemente enlazadas como para otorgar sentidos a la realidad, dejan de ser necesarias las

idealizaciones para dar lugar a los ideales. Estos van de la mano con la posibilidad de proyectarse/pensarse en un futuro, como continuidad de lo que el niño es.

La producción simbólica permite al niño realizar movimientos que van desde lo innombrable a lo nombrable, a lo decible; desde un sujeto a merced del Otro a un sujeto con representaciones propias que le permiten la separación y el corte con el otro. Esta es la razón por la cual damos tanto peso a la apropiación, por parte del niño, de la estructura narrativa. A diferencia del diálogo, que se sostiene en el (los) otro (s), la narración es un trabajo solitario que permite expresarse en monólogos, ayudando de este modo a operar la separación del otro. Uno narra, cuenta, ya no con el otro (como en el diálogo) sino para otro.

A través de los cuentos se pasa del "mundo comentado" al "mundo narrado". Este pasaje de lo descriptivo a un trabajo imaginativo, simbólico y organizador de afectos y pensamientos permite tomar distancia de aquello que se narra (Simone, 1998). Y esta posibilidad permite objetivar afectos y pensamientos en relaciones representacionales ligadas, ordenadas, en un pasado susceptible de ser representado en función de los sentidos móviles otorgados. Digo "sentidos móviles", dinámicos, porque, ante nuevas posibilidades de representaciones y re/organizaciones de la trama con la que se hace la historia de un sujeto, surgirán sentidos que re/significarán esa historia, generando sentidos nuevos, que reaparecerán bajo nuevas representaciones y significados en nuevas historias y que posibilitarán la articulación de sentidos con el otro y por el otro.

El pensamiento se complejiza al interior de un orden/desorden de producción de representaciones enlazadas con sentidos en subjetividades atravesadas por flujos y reflujo libidinales; éstos no reproducen un movimiento lineal.

Bibliografía

- AULAGNIER, PIERA** (1975): *La violencia de la interpretación*, Amorrortu, Buenos Aires.
- AULAGNIER, PIERA** (1994): 2da parte: ítem 8 y 9 en *Un intérprete en busca de sentido*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- BAJTÍN, M. M.** (1979): *Estética de la creación verbal*, Siglo XXI, México, 1995.
- BLEICHMAR, SILVIA** (1986): *En los orígenes del sujeto psíquico*, Amorrortu, Buenos Aires.
- BOURDIEU, PIERRE** (1984): *Cosas dichas*, Gedisa, Barcelona, 1996.
- BRUNER, JEROME** (1988): *Desarrollo cognitivo y educación*, Morata, Madrid.
- BRUNER, JEROME** (1989): *Acción, pensamiento y lenguaje*, Alianza, Madrid.
- CRUZ, MONSERRAT DE LA** (1995): «Recursos cognitivos en sectores sociales marginales: ¿huellas del bricoleur?» en *Cuando el aprendizaje es un problema*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- DOLTO, FRANÇOISE** (1984): *La causa de los niños*, Paidós, Barcelona.
- DOLTO, FRANÇOISE** (1984): *La imagen inconciente del cuerpo*, Paidós, Barcelona, 1986.
- HERNÁNDEZ SACRISTÁN, CARLOS** (1999): *Culturas y acción comunicativas*, Octaedro, Barcelona.
- HORNSTEIN, LUIS** (1988): "La sublimación: ¿un destino de la pulsión?", conferencia realizada en el Colegio de Psicólogos de la Provincia de Santa Fe, Segunda Circunscripción.
- JANIN, BEATRIZ** (1997): "Ética y constitución subjetiva", en *Actas de IX Congreso Metropolitano de Psicología "Niñez y adolescencia, hoy"*, Buenos Aires.
- LEDERMAN, SILVIA** (1998): "Espacios de escucha. ¿Lugares de palabra para los niños?", intervención en jornadas *El lugar de la palabra en los sectores populares*, Bariloche.
- MADRUGA, JUAN** (1994): citado en *La comprensión de cuentos en los niños* de Garate Larrea, Siglo XXI, Madrid.
- MC LAREN, PETER**: *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción de deseo*, Aique, Buenos Aires.
- ROSBACO, INÉS** (2000): *El 'desnutrido escolar'. Dificultades de aprendizaje en contextos urbanos críticos*, Homo Sapiens, Rosario.
- ROSBACO, INÉS C.**, (1999): "Programa de intervención en el lenguaje del niño pequeño. Análisis de una experiencia realizada en Rosario", Basado en un programa de investigación, dirigido por Silvia Schlemenson con aval de Unicef, en *Revista Educación*, La Habana (en prensa).
- SCHLEMENSON, S.** (1996): *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*, Kapelusz, Buenos Aires.
- SIMONE, RAFFAELE** (1998): *Diario lingüístico de una niña*, Gedisa, Barcelona.
- TAIPE CAMPOS, NÉSTOR G.** (1998): "Educación Intercultural: Propuesta para sociedades quechuahablantes", publicado por la Sociedad Científica de Folklore y Etnología y el Centro de Apoyo Rural, en la serie Diálogo Intercultural N° 1, Perú.
- VOLNOVICH, JUAN C.** (2000): *Claves de Sol*, Homo Sapiens, Rosario.
- VOLNOVICH, JUAN C.** (1999): *El niño del siglo del niño*, Humanitas Lumen, Buenos Aires.
- WINNICOTT, W** (1974): *Realidad y juego*, Gedisa, Barcelona.

Esta publicación se terminó de imprimir
en el mes de enero de 2003

