

# “Poner el cuerpo para que no devenga puro hablar, sin decir”

Entrevista a Norma Filidoro



*Horacio Paoletta*

En el año 2010, el Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires aprueba la primera resolución a partir de la cual se establecen las prácticas socioeducativas como un requisito a cumplimentar por sus alumnos antes de la obtención del título universitario. En 2011 y en 2012 aparecen otras dos nuevas resoluciones que modifican la reglamentación de dichas prácticas.

Estas prácticas requieren que los estudiantes realicen una cantidad de horas de trabajo territorial con el objetivo de tomar contacto con las problemáticas de los sectores subalternos de la sociedad y para que dicho conocimiento-experiencia-práctica forme parte de su formación profesional. Cada facultad tiene la posibilidad de armar su propio proyecto de prácticas socioeducativas. Muchas ya lo han hecho. La Facultad de Filosofía y Letras está, justamente, en el proceso de instituir las.

Como varios programas de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE) y actividades del Centro de Innovación y Desarrollo para la Acción Comunitaria (CIDAC), hace, por lo menos, ocho años que cátedras, proyectos de investigación, proyectos UBANEX (de Extensión) y de voluntariado universitario trabajan en el mismo sentido. Los distintos equipos cuentan con experiencias ya analizadas, sistematizadas y probadas. Por ese motivo, se nos ocurrió relevar, de manera relacional, o sea, tanto de parte de los coordinadores como de parte de los estudiantes que se formaron en dichas trayectorias, parte de sus experiencias para realizar un primer trabajo de análisis de ese material.

En este marco, presentamos la entrevista realizada por Horacio Paoletta el 28 de octubre de 2015 a la Profesora de psicopedagogía, Norma Filidoro, quien además dirige un proyecto UBANEX y coordina los

trabajos territoriales que desarrolla su equipo en el CIDAC y en la Villa 21-24, ubicada en el barrio de Barracas. Esta es la primera de una serie de entrevistas realizadas a profesores, coordinadores, estudiantes y graduados que ofrecemos como contenido para el debate necesario que debemos darnos en el proceso de institución de las prácticas socioeducativas.

**Para comenzar le voy a pedir que se presente usted, el departamento al cual pertenece, el cargo, la materia, y que presente al equipo de extensión.**

Mi nombre es Norma Filidoro, pertenezco al Departamento de Educación. Soy adjunta a cargo de la materia Teoría y Técnica del Diagnóstico (TTD), desde hace muy poco, tres años. Y en cuanto a Extensión, el proyecto es “Aprender juntos en el barrio y en la escuela”, con un UBANEX, junto con Verónica Rusler, Silvia Dubrosky, Susana Mantegazza y Carla Lanza.

**¿Qué temática o área problemática abordan y que actividades realizan con este proyecto?**

Tengo que explicar algunas cosas antes: Ciencias de la Educación tiene focalizados, ¿sí? Hay un ciclo común, un ciclo básico, un tronco común y después hay varios focalizados, y los alumnos eligen entre esos focalizados. Esta materia que estoy dando es del focalizado de Psicopedagogía. Entonces, se enmarca dentro de Educación y dentro de lo que sería Psicopedagogía en Ciencias de la Educación. Nuestro interés de participar de las actividades del CIDAC y las muchas ganas de llevar adelante este proyecto, tienen que ver con las características particulares que para nosotros tiene el abordaje psicopedagógico. Se trata de una posición dentro de la formación psicopedagógica. No es lo común que desde la psicopedagogía se piense en términos del contexto, ni siquiera en términos del contexto escolar. La formación está muy centrada en la cuestión del diagnóstico, entendido como el diagnóstico del niño/niña/joven: qué le pasa, qué tiene, cuál es su problema y cómo se va a solucionar. Entonces la idea de presentarnos con este proyecto y de participar en el CIDAC, tiene que ver con nuestro interés por formalizar una mirada psicopedagógica (entre otras). Me refiero a que no intentamos hablar de la Psicopedagogía sino de una psicopedagogía. Una mirada que, por supuesto, tiene en cuenta la condición del niño, su condición social, subjetiva, biológica, por supuesto, no es sin eso ¿no? Pero una psicopedagogía que contextualiza socialmente, históricamente y en relación a la escuela y a una escuela. Por eso nos interesan la familia, el barrio y la escuela en tanto contextos en los que transcurren los procesos de desarrollo y de aprendizaje. Y pensamos que ahí teníamos un espacio que nos iba a permitir reflexionar y abrir preguntas al respecto.

**¿Y, concretamente, qué ejemplos de actividades o de prácticas realizan?**

Primero, planteamos algunos espacios de observación pero, a la vez, de participación, tanto en el Centro de Actividades Infantiles (CAI)<sup>1</sup> como en la Casa de la Cultura, donde funcionan grupos de apoyo escolar y de psicomotricidad. En ambos espacios nos fueron señalando que había algunos niños o algunas niñas que presentaban, desde el punto de vista de los coordinadores o los maestros comunitarios, algunas dificultades que no podían resolver o entender y que requerían seguir pensando acerca de cómo intervenir. Empezamos a recibir la demanda de pensar en algún niño o niña en particular. De alguna manera se reproduce lo que ocurre en la escuela. La pregunta es por el niño o niña y no por la intervención o la propuesta o por las propias prácticas o por la posición del adulto que ubica al niño o niña en determinado lugar. Tenemos claro que no se trata de decirles a los maestros o coordinadores qué tienen que hacer sino de cómo hacer surgir la pregunta acerca de qué habrá que modificar o qué variaciones habrá que introducir

1. Centro de Actividades Infantiles, es un dispositivo de acompañamiento a las trayectorias socio-educativas de niños y niñas que estén transitando la escolaridad primaria, funciona en el CIDAC-Barracas, co-gestionado con el Ministerio de Educación de Nación.

en lo que están proponiendo para que incluya a ese niño con su condición. Es claro que podemos hacer una lectura de la condición del niño y del proceso de desarrollo y de aprendizaje que no puede hacer el maestro comunitario porque no tiene los recursos para hacerlo. Tenemos algo para aportar, y lo que tenemos es, esencialmente, una mirada psicopedagógica que no es lo mismo que decir que contamos con “baterías de pruebas para diagnosticar”. De ahí que lo que surge como pregunta (en el equipo de psicopedagogía) es cómo acompañar a los maestros comunitarios, talleristas, coordinadores de grupos. Se trata de aportar elementos para la intervención: cómo acompañar a un niño/niña/joven a hacer la tarea de lengua o matemática; cómo trabajar con los docentes, qué decir, qué escuchar; cómo trabajar con las familias. Pensar y acompañar a pensar acerca de cuáles son las propuestas que se hacen. Así fuimos llevando a cabo diferentes acciones, porque a medida que uno se va metiendo, eso mismo va generando una demanda. De todos modos, estamos en un primerísimo momento en que todos nos estamos conociendo y los demás no saben todavía qué es lo que podemos hacer o cómo podemos sumarnos... Es nuestra responsabilidad poder transmitirlos.

Estamos proyectando algunos talleres para acompañar y ayudar con cuestiones que tengan que ver con la lengua escrita y la matemática en tanto contenidos escolares, para brindarles algunos recursos conceptuales e instrumentales para poder proponer actividades a los chicos y chicas. Esto surge a partir de los problemas que los adultos empiezan a plantear. Bueno, ya no es un chico o una chica con problemas. Ahora estamos todos en problemas.

Todo esto no impide ni se contradice con que sea necesario, alguna vez, un diagnóstico psicopedagógico para poder orientar mejor a los adultos/docentes/padres/talleristas.

También hemos estado participando en alguna escuela de la villa de manera directa en espacios con padres. A partir del trabajo con gente del Ministerio de Salud en la Casa de la Cultura, surge un grupo de madres que preguntan, un grupo de padres que afirman que no saben cómo acompañar a los chicos con la tarea, que no saben qué pueden hacer. Bueno, y ahí participamos en reuniones relacionadas a las preguntas que ellos tenían: ¿Cómo acompañar a sus hijos e hijas con las tareas escolares?

Otra de las actividades fue organizar algunos encuentros en el CIDAC: el doctor Alfredo Jerusalinsky vino hace dos meses y ahora en noviembre (2015) va a volver. Lo invitamos a para dar unas charlas en el CIDAC sobre indicadores de riesgo psíquico en la primera infancia. Alfredo es un psicoanalista argentino pero que en el '76, '77 se exiló en Brasil, se fue y después ya no volvió pero, por suerte, viene tres o cuatro veces al año a la Argentina. Y lo que le pedimos fue que armara algo para la comunidad. No con un encuadre académico, por eso no lo hicimos en Filo, no lo hicimos ahí, sino dirigido a la comunidad, pensando y esperando que pudieran estar allí presentes grupos de los maestros comunitarios, talleristas, coordinadores de los grupos y organizaciones que hacen apoyo escolar.

#### **¿Cómo está conformado el equipo?**

El equipo inicial está conformado por Silvia Dubrovsky, Verónica Rusler, Carla Lanza y yo. Todas docentes de diferentes materias. Y Susana Mantegazza, egresada, que trabaja en Orientación y es adscripta a TTD. Silvia es de Teorías Psicológicas, Vero está en Orientación, igual que Susana. Carla en Asistencia Psicopedagógica. Después hay algunas profesoras que colaboran en los Créditos de Campo: Virginia James, María José Bicia, Nora Frydenberg. También hay varias adscriptas a TTD que están colaborando: Bárbara Pereyra, Corina Serra. En algunas acciones puntuales participan Sandra Vinocur y Mabel Del Giúdice, de TTD. Todas vamos realizando actividades desde diferentes espacios.

Algunas van al CIDAC y otras no, algunas supervisan a las alumnas en la Facultad. Pero todas son actividades necesarias que se articulan.

**¿Cómo piensa conceptualmente, y prácticamente, la relación entre el trabajo territorial, la investigación y la docencia?**

Ahí, Horacio, tengo que decir que nunca hice investigación. Jamás. Me fui de la facultad espantada: terminé de cursar en el año ochenta, o sea que estuve durante toda la dictadura y nunca más volví a pisarla. Y es algo de lo que no puedo hablar mucho.

Desarrollé un perfil profesional, no académico. Hace muy pocos años cuando Susana Ortiz, que era la titular de esta cátedra me dijo que ella se iba a jubilar y que le gustaría que me presentara al concurso, le dije “¡ay, Susana, estás loca!”, si yo nunca me dediqué a la docencia, tengo perfil absolutamente profesional. Trabajé mucho con escuelas, he publicado libros, un montón de artículos. Pero no ligada a la academia en el sentido de lo “orgánico” académico. He estado por un montón de universidades, nacionales y extranjeras, dando charlas, conferencias cursos, seminarios, pero nunca fue una actividad sistemática y siempre tuvo que ver con la transmisión de una práctica. Finalmente, me presenté y gané el concurso. La verdad es que me fui entusiasmando y me fue gustando. Y estoy con muchas ganas de articular algo que tenga que ver con el trabajo profesional y la formación. La formación en tanto encuentro con espacios no formales, con lo territorial en el sentido de la salida del espacio académico, el extramuro de la universidad. El encuentro de los estudiantes, y no solo los estudiantes eh, porque... A ver: si hay una cuestión que yo siempre critico y una de las razones por las que decía “No, yo no voy a ir a la facultad ni a dar clase”, es esta cosa de que “la academia habla para la academia”, se hablan unos a otros y lo que se dicen no sale de ahí adentro y no tiene consecuencias. Yo pasé todo este tiempo yendo a las escuelas en La Matanza, a Alejandro Korn, a Quilmes, a González Catán, escuelas comunes y especiales desde las que me llamaban para dar charlas, para trabajar con los docentes... Y yo iba, y voy, a una escuela, y a la otra, y a la otra. Y, ahí, encontrás que los docentes están ávidos por escuchar y desesperados porque alguien los escuche.

Por eso, la Facultad tenía para mí algo de encierro. Pensaba que estar ahí adentro... la verdad, no era para mí. Ando por afuera y me gusta andar por afuera. Todo el tiempo he ido conjugando el trabajo adentro de los hospitales, supervisando en la Residencia Hospitalaria (que es un trabajo que realizo ad honórem desde hace como veinticinco años), el consultorio, el trabajo en las escuelas, con los docentes. O sea, no es un interés mío en este momento la investigación (sé que esta afirmación es escandalosa). Y a esta altura, cuando estoy por cumplir sesenta años digo listo, ya está [se ríe]. No sé si estoy para empezar algo. Ahora, sí me interesa muchísimo la posibilidad de articular algo de lo que tiene que ver con la formación y el encuentro con las problemáticas reales en determinados espacios. De hecho, hasta ahora, antes de empezar con este proyecto de Extensión habíamos propuesto espacios de Créditos de Campo que realmente fueran espacios de campo, en instituciones, con niños y niñas y no entrevistas y encuestas. No queremos que los Créditos de Campo sean un “como si”... Hacerle una entrevista a alguien que trabaja en algún lugar en donde vio un niño o niña. Por eso, armamos créditos en espacios fuera del edificio de la facultad, en contacto con niños y niñas y jóvenes, con maestros y maestras comunitarios, con profesionales de la salud: trabajamos en el hogar Madre Teresa en el barrio Illia, otro Crédito lo armamos en el Hospital Álvarez. Y los alumnos que se anotan quieren laburar, porque la verdad que es mucho laburo el que hacen y salen muy contentos con lo realizado, con lo que han aprendido. Me parece que allí, en el CIDAC tenemos otro espacio para poder articular estas cuestiones y poder pensar las problemáticas para ir articulándolas

teóricamente, conceptualmente. Me parece que es central en la formación de los alumnos pero, también, es central para la cabeza de los docentes. Tiene que ver con sentir la necesidad de que eso ocurra. Ese espacio de formación tiene carácter de necesidad, no es contingente, es necesario. Que haya espacios formativos que no sean exclusivamente académicos, que se propongan por fuera de los muros de la universidad, en donde nos encontremos con las problemáticas que no se resuelve sin el bagaje conceptual pero, tampoco, a partir de la aplicación de conocimientos. Ahí se construye un conocimiento nuevo y diferente que, a su vez, nos plantea nuevas problemáticas en cuanto a las prácticas docentes.

### **¿Los créditos de campo se articulan con el proyecto que están haciendo?**

Claro. Nosotros armamos Créditos de Campo ahí mismo. Por ejemplo, este año armamos un crédito de campo en donde las alumnas tenían que ir a buscar, recorrer, investigar por toda la zona de la Villa 21-24 y alrededores, qué espacios de apoyo escolar y de atención había para los chicos y chicas. Armaron un “recursero” con instituciones, espacios diversos, profesionales, qué servicio se brindaba, en qué horarios, cómo había que hacer para contactarse con ese espacio. Se trató de armar el “recursero” y dejarlo en los diferentes espacios: en la Casa de la Cultura, en el CAI, en el club, etcétera. Otras alumnas estuvieron haciendo observaciones en el grupo de apoyo escolar del CAI. Participaron como observadoras, armaron registros que después usamos para hacer una devolución a los coordinadores del CAI para trabajar con los maestros comunitarios y talleristas. De allí surge la idea de Talleres de matemática, de lengua, de juego, de intervención en la escuela, destinados a los maestros y maestras comunitarios.

### **¿En qué contribuye este trabajo territorial al proceso de formación de los estudiantes?**

La palabra que usaría es *sentido*. Creo que lo que se construye en ese trabajo es el *sentido* de lo que vienen estudiando teóricamente, conceptualmente. Es el único modo en que ese conocimiento académico que se construye no devenga olofrásico. Los alumnos se la pasan repitiendo y los profesores estimulamos la repetición. Aun cuando uno quiera ser creativo y utilice materiales, películas y arme grupos de trabajo en el aula y etcétera. De pronto te das cuenta que cuando preguntás ¿qué quiere decir “aprender”? lo definimos maravillosamente pero cuando preguntás ¿y qué querés decir con eso?, nos quedamos mudos. Cuando armamos los créditos de campo, en el hogar Madre Teresa, en el hospital público, los alumnos vienen con sus propios descubrimientos, sus novedades. Descubren lo que les dijimos, descubren qué es aprender, descubren qué es el contexto y por qué es constitutivo. De pronto, dicen algo que nos pasamos repitiendo todo el cuatrimestre de distintas manera y ellos (los alumnos y alumnas) lo enuncian como una novedad, como descubrimiento. ¡Y por supuesto que lo es! Han salido de la repetición y eso solo se puede hacer por la apropiación de ese conocimiento. Después de trabajar durante todo el cuatrimestre acerca de lo que es una “demanda”, de lo que conceptualizamos como “relaciones imaginarias”, de lo que quiere decir “correrse del eje imaginario”, de las “relaciones yo-tu”, de lo que es pensar en términos de lugares y funciones, de lo que es “el saber supuesto”, de las implicancias de quedar capturados en la pelea, en la queja, después de ejemplos y ejemplos de lo que pensamos como “necesidad de hacer lecturas” de lo que escuchamos y vemos, de conceptualizar sobre la diferencia entre *dato* y *observable*, de pronto, después de tres meses de trabajo en el Hogar Madre Teresa, viene una alumna a quien los maestros comunitarios no habían recibido muy bien que digamos, y nos cuenta maravillada que “*la maestra me pidió material*” y lo articula con su posición y la posibilidad del otro de formular una demanda (que no es el pedido de material sino que tiene que ver con suponerle un saber). Recién ahí descubrieron qué quiere decir sostener una posición que le permita al otro formular una demanda, qué implica eso, cómo se traduce eso en las prácticas. Y para eso hay que poner el

cuerpo. El conocimiento tiene que atravesar el cuerpo. Poner el cuerpo, encarnar el conocimiento para que no devenga puro hablar, sin decir. Atravesar esa experiencia con alguien que los acompaña no es lo mismo que hacerlo en soledad. Porque en algún momento van a salir afuera y se van a encontrar con eso, pero no es lo mismo encontrarse con eso junto con otro que te acompaña, que te orienta y te reconoce en ese lugar de construcción que hacerlo a los golpes, a los tumbos. Se trata de acompañar en ese armado, en ese descubrimiento de la novedad (desde el punto de vista del sujeto que descubre). Acompañar en el descubrimiento y también acompañar en el sentir, acompañar el enorme placer que sienten cuando se apropian del conocimiento.

### **¿Qué participación tienen los saberes que no son enseñados en la academia en la formación del estudiante o del futuro profesional?**

Creo que esos son saberes que los estudiantes tienen que descubrir. Tienen que descubrir lo que les hemos enseñado. Tienen que inventar el conocimiento que les hemos ofrecido. Es ahí que la cuestión del acompañamiento es central. Porque, en un principio, lo que ocurre es que en lugar de responder con conocimientos responden con prejuicios. Se insertan en un ámbito como el Hogar Madre Teresa e inmediatamente destituyen lo que las maestras comunitarias del hogar decían con el argumento de que “¡las maestras son prejuiciosas!”. O sea, las alumnas prejuzgan a las maestras, las maestras prejuzgan a los padres, los padres a los docentes de la escuela. Ahí, es central el acompañamiento porque en el prejuicio se enuncia un saber, se enuncia alguna verdad. El sentido común opera como prejuicio y estamos tan llenos de sentido común que queda poco lugar para el sentido propio. Pero se trata de la verdad del sujeto que pre-juzga (en nuestro caso, los y las alumnas y alumnos). Una verdad que el sujeto desconoce. Ahí, es que tenemos que acompañarlos para que puedan encontrarse con algo de esto, con algo diferente a lo que creían decir, saber, pensar. No se trata de “bajar línea” sino de introducir la división, introducir una falta en saber, introducir la mirada reflexiva. Creo que el Crédito de Campo no apunta tanto a mirar al otro (niño o niña, padres, escuelas, docentes) sino a mirarse a sí mismo como profesional. También, es encontrarse con los problemas y las preguntas del otro: eso es quedar interpelado en el propio saber. Los saberes que se construyen en el Campo retornan bajo la forma de preguntas que nos interpelan. Entonces, para mí, el valor que tienen esos saberes no tiene que ver con la construcción de conocimientos sino con la construcción de preguntas que interpelan el conocimiento. Salen con la cosa redonda y cerrada y de golpe el otro (niño, niña, maestro, padre, madre) la hace estallar. Esa *hiancia* es la que va a posibilitar la posición de escucha.

### **¿Qué perspectivas ve en relación a la implementación de las prácticas socioeducativas territorializadas en nuestra facultad? ¿Qué perspectivas ve o imagina hacia futuro?**

Creo que es un lugar por el que debería ser obligatorio transitar. Es la posibilidad de que la afirmación sea atravesada por la pregunta, la posibilidad de una formación académica atravesada por el otro. Las prácticas situadas permiten descubrir que el otro está ahí. No es un descubrimiento que las prácticas aseguran pero es la única manera de hacer posible ese descubrimiento. El otro está ahí y me interroga.

Todos los lugares donde trabajamos, devienen muros y tenemos que encontrar cómo salir. El hospital es extramuro para nosotros que estamos en la Universidad pero los que están allí están del lado de adentro del muro. Ese es su lugar de encierro. Ellos tienen que salir al territorio. Cuando entramos se produce algo diferente en todos. Nosotros somos *el afuera* del Hospital. Se trata de transcurrir por diferentes lugares saliendo del espacio que se nos tornó habitual en donde uno se encuentra más o menos cómodo. Salir de esa comodidad implica la incomodidad de ser interpelado y obliga a la pregunta.

Y estas preguntas atraviesan en el cuerpo. Cuando una alumna dice “*me angustié*”, lleva su mano a la boca del estómago. Es fundamental que los alumnos y alumnas puedan atravesar este momento sin que eso implique tener que “estrellarse”, hacerlo cuidados, escuchados, acompañados, y que eso sea una experiencia. Una experiencia recuperable. No un trámite para obtener el título. En eso tenemos mucho que ver. Ubicar que si ese nene te contó algo es porque algo pasó antes, porque vos possibilitaste que el pibe te hable, que te lo cuente. Y se trata también de acompañar a encontrar un camino entre la omnipotencia y la impotencia. Encontrar, cada vez, el límite de la propia intervención. Esto se aprende ahí.

**Recién dijo que las prácticas socioeducativas territorializadas son un lugar por el que debería ser obligatorio transitar. Una de las preguntas tenía que ver justamente con eso, ¿piensa que deberían ser obligatorias las prácticas?**

Pienso que deberían ser obligatorias las prácticas. Es más, pienso que deberían ser obligatorias las prácticas en todas las carreras, en todas las universidades y mucho más, creo, en una universidad pública. Que algo ahí del trabajo con la comunidad y del encuentro con el otro debería darse necesariamente. Después uno elige, opta, sabe lo que quiere pero... bueno, algo de ese encuentro tendría que ser habilitado desde la Universidad.

**¿Cómo diseñaría, concretamente, las prácticas socioeducativas territorializadas con relación a los contenidos de su cátedra?**

La cátedra es Teoría y Técnica del Diagnóstico. Lo que venimos pensando es armar espacios de acompañamiento de niños y niñas en particular.

Hay una cuestión que nosotros trabajamos mucho y que es que, en algún momento, la escuela quedó ubicada, teóricamente y prácticamente, como “reproductora de”: era la escuela la que reproduciendo el orden social, producía el fracaso escolar. Entonces quedo excluida la posibilidad de que a un niño o a una niña le pasara algo. De allí que solo accedían a las consultas psicopedagógicas aquellos que tenían recursos económicos y simbólicos para hacerlo. En el espacio público esa opción de la consulta por problemas en el aprendizaje quedaba prácticamente vedada. El razonamiento era algo así: “Si sos pobre y estás con problemas en el aprendizaje, bueno, se trata de la escuela productora de fracaso”. Desde esta perspectiva quedó desatendida, sin poder de ser escuchada, la posibilidad de que una niña tuviera un déficit auditivo o de que un niño le pegara a la maestra porque su mamá no fue al acto escolar para quedarse con su novio. O que podía tener un autismo que requiere de acompañamiento escolar con ciertas particularidades. Situaciones que no tienen por qué asociarse a su condición social, que no devienen de su condición social. Pero que en ese razonamiento quedaban reducidas al contexto. El contexto como constitutivo no es el contexto como causa.

Lo que proponemos es la posibilidad de pensar en términos de lo singular. Pero no se trata de la singularidad pensada desde lo individual. Lo singular como aquello que no está calculado, como lo que no deviene de un cálculo, con lo que no puede ser anticipado, lo incalculable. Se trata de la medida imposible de lo incalculable. Entonces, lo que vamos planeando son espacios con los niños y las niñas donde podamos ir encontrándonos. En cada lugar vamos viendo de qué manera podemos insertarnos. En el Hogar fue un espacio de “apoyo escolar para niños con dificultades en el aprendizaje”. En el CIDAC podríamos plantear espacios que de diagnóstico y orientación. Lo que nos interesa es que los alumnos puedan construir observables. Que puedan hacer lecturas. No quedarse con lo que se ve: “*Se ve que tiene...*”, “*Se ve que no puede...*” ¡**No se ve nada!**, lo que supuestamente se ve es una construcción. Con esta perspectiva es que venimos pensando en espacios de encuentro con niños y niñas. Para nosotros está prohibido ir a *mirar* a los niños y niñas para obtener de ahí información *para*.

Me preocupa mucho esta cosa de ir a investigar a los pobres para después trabajar con los niños y niñas de las clases medias.

Las prácticas comunitarias tienen que ver con un servicio y un intercambio, no es que yo hago por el otro. No se trata de la caridad ni del amor. Se trata de los derechos. Se trata de un intercambio. Después, y como consecuencia, eso podrá tener un efecto formativo. El año pasado nos propusimos hacer la tarea escolar con los chicos y chicas y eso fue lo que hicimos. Después viene otra parte que es cómo leemos eso que ocurre cuando estamos haciendo la tarea con un niño o una niña. Se trata de la construcción de observables: cómo lo podemos pensar, con qué recorte teórico, qué instrumento teórico usamos para recortar eso que ocurre cuando acompañamos a los niños y niñas a leer, a escribir, a hacer matemática. Pero, primero, estamos ahí haciendo la tarea. Esto nos lleva mucho tiempo de trabajo con los alumnos. Encuentros semanales de mucho trabajo porque si no, no sirve. No se trata de hacer sin más. No se trata de conceptualizar, de meter al otro en mis categorías.

### **¿Cómo piensa que debería ser la forma de evaluación o acreditación de estas prácticas socioeducativas?**

Creo que se trata de un trabajo con un acompañamiento tal que no puede permitir corrimientos, casi diría que no pueden permitir errores. La acreditación se logra por el transcurrir por la experiencia. Se trata de una construcción permanente en todo ese cuatrimestre. Se acredita en cada hora, en cada día, en cada semana. No hay margen para que algo salga mal. Es un ajuste permanente, una acreditación permanente. Después hay un trabajo formal que presentan por escrito, pero realmente eso termina siendo una formalidad. Si ese trabajo falla, bueno, fallamos antes. Los alumnos cierran la experiencia con el trabajo final ya hecho, solo falta formalizarlo en un escrito. Digo, a ver, yo creo que con lo formal no es que estoy diciendo que no importe, lo formal tiene que estar y eso tiene que quedar allí como una producción final. Tiene ese valor de la formalización que da cuenta de algo que ya se realizó.

### **¿Y en qué dimensiones de lo disciplinar aportarían estas prácticas que ustedes pudieran llegar a implementar como actividades o que vienen implementando?**

Empecemos por la dimensión ética. Cuando viene una alumna y dice que Jorgito le dijo tal cosa y pregunta “¿Qué hago?”, se plantea la cuestión de darle una respuesta a otro en una situación que no está prevista en ningún libro, ningún manual. Pero se trata de una doble pregunta que no admite un doble estándar. Cómo responder al niño y cómo responder a la alumna, son dos preguntas y, a la vez, una sola. Y la respuesta es que no hay recetas. Pero debe haber una respuesta. El tema es que no está en el Tomo II de las Obras Completas de Freud, ni en ningún texto de Piaget o de Vigotsky. Hablamos de dimensión ética en el punto que se plantea una situación para la cual no hay respuesta anticipada. En ese punto quedás interpelado y tenés que responder ante el otro. Claro que esa respuesta no es *sin* todo lo que leíste, que no es *sin* todo lo que estudiaste, no es *sin* el conocimiento. No es más acá del conocimiento, es más allá. No es una respuesta que pueda dar el texto ni una computadora cargada con todos los textos de todos los tiempos de todas las disciplinas. Casi hay que despojarse de eso. Pero para despojarse primero hay que haberlo cargado. El conocimiento riguroso tiene que estar pero para dar una respuesta ética, una respuesta responsable, una respuesta comprometida, hay que dejarlo. Si se trata de una respuesta de manual, mi única responsabilidad consiste en haber leído bien al manual, ser obediente a la letra. Y la obediencia, lo sabemos, no buena consejera cuando de humanidad se trata. Es desde aquí que interpelamos, por ejemplo, las prácticas cognitivas conductuales. No a las neurociencias que nos han aportado y nos siguen aportando para poder pensar a los niños y

niñas y jóvenes y para pensar los procesos de desarrollo y de aprendizaje, a eso no solo no nos oponemos sino que lo incluimos permanentemente. Con lo que nos peleamos es con las prácticas cognitivo conductuales en tanto son, justamente y por definición, no situadas, descontextualizadas histórico, social y subjetivamente.

El problema es la transmisión. Cómo transmitir algo que no es del orden del conocimiento. Y es allí que las prácticas en el territorio cobran todo su valor. Hasta que uno no se encuentra con esa escena no entiende qué es tener que dar una respuesta al otro en una situación inédita, inaudita. Eso no se puede explicar, hay que descubrirlo. Y somos responsables de darles a los alumnos la oportunidad de hacerlo.

Después está que lo que tiene que ver con la dimensión teórica, con lo que tiene que ver con las prácticas profesionales, lo que podríamos llamar cuestiones técnicas. Eso también se plantea: los alumnos preguntan “¿cómo se hace eso?”. Preguntan si a los padres hay que responderles o no; y preguntan qué hacen si la familia no viene; preguntan si la entrevista es abierta y los padres hablan de cualquier cosa, si es cerrada y solo responden por sí o por no. O pasa que un pibe tapa el baño tirando objetos por el inodoro, y ¿ahora qué hacemos!? ¿Pegamos el grito o no pegamos el grito? ¿Lo retamos o no lo retamos? Bueno, qué manual te dice qué haces cuando el pibe fue al baño y tapo el inodoro y hace que se inunde todo, ¿qué haces? ¿Cómo responder a eso? Y ahí, claro, puedo acudir al manual que dice que ese niño tiene un trastorno de la conducta que se llama Oposicionista Desafiante y que podemos incluirlo en un “programa de habilidades sociales”. Programa que nos instruye (a los profesionales) acerca del uso de reforzadores positivos y negativos, o acerca de cómo aplicar un reforzador de manera más eficaz, o nos instruye acerca de técnicas de “extinción” y de “modelamiento”. Esos manuales están hoy en las librerías y forman parte de los programas de estudio de las universidades de este país.

Para nosotros es central que se plantee la pregunta, que se plantee y se sostenga. No se trata de decidir entre castigarlo o preguntarle “*Pero, Juancito, ¿qué te pasó?*”. Y no digo que una respuesta esté bien y lo otra mal. Por eso no sirve el manual. A lo mejor, ese día, para ese niño, en esa situación, lo mejor que puede pasarle es que alguien lo rete y “le dé” una penitencia. Pero eso no solo depende del niño, también está el adulto a cargo. Lo oportuno se arma en ese momento. Por eso toda la responsabilidad es mía. No la responsabilidad subjetiva por haber tapado el baño, eso es del niño, hablo de la responsabilidad respecto de la respuesta.

