

 Romina Alejandra Ibarra *

Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina
romi.alemagno@gmail.com

Itinerarios educativos

vol. 22, núm. 1, 2025
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 1850-3853
ISSN-E: 2362-5554
Periodicidad: Semestral
revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 25 noviembre 2024
Aprobación: 07 abril 2025

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5825369009/>

Resumen: El presente ensayo se compone de una serie de notas que reflexionan sobre aquello que el concepto de *punctum* acuñado por Roland Barthes me permitió pensar sobre las tensiones que asume la inclusión educativa en los discursos y prácticas escolares cotidianas. El interrogante movilizador es como posibilitar experiencias escolares contrastantes de los procesos de exclusión social que hacen marca en las subjetividades y trayectorias educativas de adolescentes y jóvenes. ¿Será posible un territorio escolar que se ofrezca como continente de la diversidad y singularidad humana? ¿Que la aloje como potencia y no como freno a las inercias institucionales que funcionan sin sujetos? ¿Cómo desplegar nuestra capacidad de crear y cuidar las cosas comunes? Se considera que, bajo ciertas condiciones institucionales y estrategias de subjetivación, la escuela puede tornarse un espacio creativo y de producción de cuidados.

Palabras clave: Inclusión, institución, producción de cuidados, punctum.

Abstract: *This essay is composed of a series of notes that reflect on what the concept of punctum coined by Roland Barthes allowed me to think about the tensions that educational inclusion assumes in everyday school discourses and practices. The mobilizing question is how to enable school experiences that contrast with the processes of social exclusion that leave a mark on the subjectivities and educational trajectories of teenagers and young people. Is it possible to have a school environment that offers itself as a container for human diversity and uniqueness? One that embraces it as a potential, not as a brake on institutional inertia that operates without individuals? How can we unleash our capacity to create and care for common things? It is considered that, under certain institutional conditions and subjectivation strategies, school can become a creative space and a place for care production.*

Keywords: *Inclusion, institution, care production, punctum.*

Notas de autor

- * Psicóloga (Universidad Nacional de Rosario, UNR). Diplomada en Educación Sexual Integral (Universidad Nacional Tres de Febrero, UNTREF). Docente universitaria (Universidad Nacional de Rosario, UNR; Instituto Universitario Italiano de Rosario, IUNIR). Auxiliar Técnico Docente en escuelas secundarias.

«En el fondo —o en el límite—

para ver bien una foto

vale más levantar la cabeza

o cerrar los ojos»

(Barthes, 1980:93)

Presentación

Juan es estudiante de una escuela secundaria. Rechaza todo lo que la institución puede ofrecer, pero aún así está presente de a ratos. Siempre de a ratos. Según ciertas resoluciones ministeriales, es una trayectoria escolar de baja intensidad en su vínculo con la escuela.

Juan lleva puesta siempre una mochila que nunca saca de su espalda. No sabe leer ni escribir. No quiere que eso se sepa. Tampoco cree que eso pudiera llegar a suceder en algún momento. Pareciera no pensarse con palabras, frases, historias. No puede quedarse quieto, es puro movimiento corporal.

Un día dice: *«si querés que venga a la escuela déjame mirar la clase desde la ventana de mi salón»*. Y agrega: *«pero del lado de afuera»*. Este pedido arrastra, en un mismo movimiento vital, toda lectura hecha y por venir. Mutación viva del campo del pensar y del actuar que se inscribe en mí con el afecto estruendoso de un rayo en plena oscuridad de la noche.

En los umbrales institucionales

Juan no está ni adentro ni afuera. Por el momento, está presente en los marcos que le contienen y estructuran un mirar, tratando de sostener la mirada sobre aquello que todo entero se le presenta como inaccesible. Movimiento parecido al que realizan los fotógrafos cuando deciden, a partir de un recorte, componer una imagen. Mirar por el visor de la ventana del salón para limitar, encuadrar y poner en perspectiva lo que quiere capturar (componer) del escenario escolar. Dibujar con su mirada, como operación subjetiva, como «sujeto mirante» (Barthes, 1989:40) un modo de vincular y producir orillas. Un acto de pensamiento sin pensamiento, similar al disparo del fotógrafo. No obstante, para que este movimiento–disparo se proyecte necesita ser alojado institucionalmente, esto es, debe darse al trabajo común de significación. Por el contrario, la disposición disciplinaria y normalizante de las instituciones escolares limita y dificulta el amparo de movimientos subjetivos de este tipo (Foucault, 1973).

Desde los albores de su trayectoria escolar, todos los esfuerzos de las instituciones educativas del nivel y la modalidad se concentraron en los ajustes razonables y las configuraciones pedagógicas–didácticas que pudieran realizarse. Su escolaridad primaria fue transitada en el marco de un dispositivo de aceleración que le permitió el pasaje de un cuarto a un séptimo grado. Movimiento soportado en la hipótesis que a partir de la reunión con niños/as de su edad cronológica algo del enlace con lo escolar pudiera armarse y, consecuentemente, algo de su enlace con lo pedagógico también. Cadenas asociativas que no van de suyo. Lo que quedó suelto en dicho dispositivo es la idea de que el acto de enlazar trasciende la reunión de personas

con algunos rasgos coincidentes. Enlazar requiere un trabajo que hay que producir y que debe situarse como fuego interno del dispositivo. Enlazar es una operación afectiva que bordea, produce y reúne orillas. Un dispositivo de aceleración que se agota en el mero movimiento administrativo no tiene semejante potencialidad. El Equipo Socioeducativo del Ministerio de Educación, por su parte, quedó sumido también en la imposibilidad de ofrecer alguna intervención a las escuelas (nivel y modalidad) que conmueva estos imaginarios o proporcione líneas de fuga que permitan abrir (o cerrar) el ojo institucional.

Mirar, experimentar, hacer otras cosas

Barthes (1980), movido por el deseo de saber qué le atraía de determinadas fotografías y cómo nombrar el asombro que le producían, diferencia el *studium* del *punctum*. El *studium* es el análisis cultural e intelectual de una fotografía: las intenciones históricas y políticas que pone en juego, su aprobación o desaprobación por quien la mira e, incluso, su discusión en el marco de un saber especializado y una cultura determinada. El *punctum*, en cambio, es un suplemento, un detalle, alguna dimensión que añado a la imagen, pero que, no obstante, ya está en ella. «Ese azar que me despunta» expresa Barthes (1980:65).

La particularidad del *punctum* es su poder de rasgar, quebrar, manchar e instituir un campo que ciega al *studium* y, por consiguiente, lo explosiona con la fuerza arrolladora de la expansión metonímica. Para dicho autor, si el *studium* no es atravesado por el *punctum* se producen (o se miran) fotografías unarias (generalmente las más difundidas) que no se abren al advenimiento de lo posible, que no hacen vacilar la realidad. Por consiguiente, estaremos siempre ante una foto muy ingenua, «como un escaparate que solo mostrase, iluminado, una sola joya» (Barthes, 1980:78). Al contrario del *studium*, el *punctum* no debe salir a buscarse, «es él quien sale de la escena y viene a punzarme» (Barthes, 1980:58). Incluso, es quien me lanza de la escena más allá de lo que ella misma puede mostrar. El *punctum* es aquella parte del cuerpo de la fotografía en la que el *spectator* (el que es mirado por la fotografía mirándolo) se absorbe: su mirada unaria se hiere, se pierde borrándose.

El pedido de Juan fue *punctum* en la fotografía escolar. Un punzamiento que permitió retirar la mirada (y la palabra) de su charloteo cotidiano, especializado y unario, para instalar un quiebre que dejara subir (o bajar) las cosas hasta la conciencia afectiva. La inagotable tarea de definir núcleos de aprendizajes prioritarios, usos funcionales de los contenidos establecidos por los lineamientos curriculares, ajustes razonables y recursos didácticos, no sería nunca suficiente. Juan tenía muy claro lo que necesitaba, en principio, para hacer posible todo este escenario. Hay que ir un paso atrás (o adelante). El movimiento que se requiere ya no puede pensarse exclusivamente en términos de grados, de edad, ni de propuestas pedagógicas configuradas. La accesibilidad al contenido escolar tiene que ver con un recorte que le permita configurar una zona intermedia de experiencia: ni externa, ni interna. Una zona con la potencialidad de producir y enlazar orillas.

A propósito de la literatura de Saer, Kohan (2016) sostiene que la noción de zona no refiere simplemente un lugar, sino a un espacio practicado que se configura a partir de las prácticas que habilita. Su referencia no es la geografía, sino la vivencia significativa del lugar. La pertenencia a la zona no tiene que ver con una permanencia quieta, absoluta y siempre presente. Por el contrario, la permanencia se sostiene en la posibilidad de entrar y salir, de irse y volver. Ejercicio psíquico éste que permitiría a Juan inscribirse entre lo posible de suceder y lo imposible de su construcción histórica.

Cada gesto aloja un mundo

El *punctum* nos hiere porque nos conmueve. Esto es, nos mueve del lugar apacible del sentido (mirada) unario, inmóvil, obstinado e instituido y nos abre puntos de fuga en el que ceden las seguridades y advienen las preguntas más potentes que un sujeto puede hacerse. Dichas preguntas se vinculan con el potencial sentido que el lenguaje puede darle a eso carente de significación. ¿Será posible enlazar a Juan a lo escolar? O, lo que es y no es lo mismo, ¿será posible poner a la escuela a la altura de sus posibilidades y potencialidades?

La mirada a distancia es por ahora el único campo de operaciones de lectura, y saberes ligados a ella, que Juan tiene. No es poco, es algo por donde empezar. No obstante, la inclusión es una utopía discursiva si no se sostiene en actos que institucionalizan disponibilidad afectiva, espera planificada y esfuerzo analítico en el uno por uno de cada singularidad. Decirle a Juan que se retire de la ventana porque molesta a sus compañerxs y docentes es un gesto hueco de defensa resignada. Es no saber qué hacer con nuestra propia impotencia. Es no poder constituirnos en una presencia capaz de «sostener la mano que traza la semejanza» con el otro (Frigerio, 2017:44). Es instalar un abismo perpetuo.

En este sentido, las preguntas iniciales de este apartado pueden reducirse solo a una: ¿es posible hacer escuela con lo singular? Al respecto, Miller (2014) sostiene que suele afirmarse, con cierta frecuencia, que uno se pierde en los detalles. No obstante, pareciera que es al revés: uno se pierde en las visiones de conjunto. Los pequeños detalles, los pequeñísimos, son los que llaman al orden de las cosas.

Toda práctica escolar inclusiva requiere una institución del detalle que aloje desde el gesto sensible, la escucha activa y que pueda sostenerse en el arte de reinventar formas de apostar al encuentro con lo(s) otro(s). De ahí que la primera disposición necesaria en el campo de la inclusión es ética y política, no pedagógica–didáctica. En primera instancia, porque incluir requiere internarse en la micropolítica de cada trayectoria escolar contextualizada en la persona, su historia, su realidad, su deseo. En segunda instancia, porque hablar del detalle no es más que hablar de ese momento efímero que acontece en el encuentro, que se da por la apuesta de un Otro, y que permite abrir espacios que iluminan lo que se encuentra opaco e inhóspito en la institución. Incluir, en definitiva, es hacer lugar, posibilitar subjetivaciones, pensar la escuela como campo de posibilidades y habilitaciones para la participación. En este sentido, incluir es cuidar las cosas comunes (Agamben, 2012).

Asimismo, a la disposición ética y política mencionada, debe agregarse una orientación estética. Esto es así, porque cuidar las cosas comunes requiere una sensibilidad determinada: la manera propia que cada institución tiene de «articular lo singular y lo universal» (Frigerio, 2012:35). Las prácticas escolares inclusivas requieren de una sensibilidad que oficie de respiradero institucional para que la singularidad pueda inscribirse (González, 1993). Respiradero que posibilite la creación de zonas (Kohan, 2016) que permitan el pasaje de lo generalizado y generalizable, sin contexto y atemporal, a lo particular y singular. En última instancia, respiraderos que habiliten prácticas aireadas y aireantes que pongan en juego diferentes gestos políticos que den vida al despliegue de lo más humano de las personas. En esta línea de pensamiento, Ceballos (2022) sostiene que no debemos olvidar nunca que el otro, lejos de constituirse en un objeto de mi saber profesional o un vehículo de mi función, siempre es un otro humano.

Una ventana alternativa desde donde mirar(nos)

A las afectaciones punzantes de las situaciones institucionales en las que estamos implicados debemos responder con disponibilidad y oblicuidad. La disponibilidad nos posiciona en un estado inicial de apertura hacia todas las posibilidades sin, en primera instancia, excluir ninguna de ellas. Estar disponible para algo es el principio del cuidado. Siguiendo las coordenadas teóricas de Cornu (2019) entendemos el cuidar como la recepción de lo inescuchado e inatendido del otro por medio de un sujeto presente «atento a las subjetivaciones» (2019:216). La oblicuidad, por su parte, es un modo de inclinarse frente a la situación que solicita intervención (Jullien, 2013). Estar oblicuos permite otro ángulo de apertura de nuestra mirada que permite desarmar la secuencia inercial que frecuenta la institución: «*Le dije que entre, no me hizo caso, tenemos un límite. No somos la escuela que necesita*».

Desde una perspectiva filosófica, Rancière (2014) nos acerca a un modo de mirar (pensar/hacer) como alteración de lo dado a partir de la igualdad como principio. La alteración de lo dado es toda una forma de ubicar el pensamiento como espacio político alejado de las abstracciones ajenas a la vida en común. Este autor sostiene, además, que la igualdad no es algo a construir, sino el punto de partida del reconocimiento del otro en toda su potencia. El gesto sensible, tal como lo nombra, permite una distribución de la sensibilidad reparadora de las fracturas que producen la desigualdad social y la exclusión territorial.

Para abrir (o cerrar) el ojo institucional necesitamos entonces miradas no unarias que permitan no solo otorgarle al lazo su carácter ético, político y teórico, sino también instituirse como auténtico modo de obrar institucional. En este contexto, desde una sensibilidad no aplanada que trae creatividad y aires frescos, se diseña un dispositivo interinstitucional que se trama en red con el centro de atención primaria en salud del barrio de la escuela. Una apuesta a la inscripción de lo singular en la trama escolar y comunitaria, dónde el cuidado de las cosas comunes comienza a tener su lugar institucional no solo como espacio físico, sino también como referencia. Un dispositivo cuyo fuego interno es la reconstrucción del tejido social, proponiendo continuamente un trabajo de lectura y configuración de intervenciones en clave intersectorial e interdisciplinaria. En este sentido, es un ir y volver, un entrar y salir de las instituciones y las disciplinas, inscripto como encuadre de trabajo, donde se cruzan el discurso clínico, el pedagógico y el vasto campo de la salud mental.

Si incluir arroja a las instituciones educativas a un dilema entre la segregación y la invención, el dispositivo mencionado intenta salir de ese dilema. Su hilo de Ariadna es un modo de apostar a desarmar ciertos destinos naturales, automatismos mortificantes y el abismo a los que nos empuja la catástrofe neoliberal, la impotencia y el desamparo que arrasa con las instituciones, sus trabajadores y usuarios. Desamparo, como manifiesta Juan, que se siente al mirar desde afuera un mundo al cual se pertenece, pero al que no se puede entrar.

Consideraciones finales

Durante la descarga eléctrica de un rayo se produce también un efecto luminoso que esclarece momentáneamente una porción del cielo. Juan me arrojó a pensar en las experiencias institucionales transitadas y por venir, en aquellas cosas que son prioritarias al recibir trayectorias de vida históricamente fragilizadas. ¿Será posible un territorio escolar que se ofrezca como continente de la diversidad y singularidad humana? ¿Que la aloje como potencia y no como freno a las inercias institucionales que funcionan sin sujetos? ¿Cuáles son las lógicas de cuidado que se producen en las escuelas? ¿Cuáles afectaciones punzantes nos salvan? ¿Cuáles afectaciones son capaces de construir nuestra potencia y la de los otros? ¿Cómo ver y oír eso que sucede en acontecimientos que experimentamos pero que aún se presentan como difusos? ¿Cómo desplegar nuestra capacidad de crear?

En determinados momentos, debemos levantar la cabeza de la foto, cerrar los ojos y desmarcarnos de las miradas unarias que sostienen la institución. Posicionarnos en los quiebres, en las afectaciones punzantes que nos permitan configurar prácticas flotantes y porosas que den lugar a la invención de zonas intermedias, ligaduras, redes, anudamientos, pasajes entre fronteras. Animarnos, no ya a las revoluciones con mayúscula, sino a las pequeñas revueltas cotidianas, como señala Foucault (1981).

Es la impertinencia la que debe convocarnos a hacer escuela. De a ratos. Siempre de a ratos.

PREVIEW VERSION

Referencias bibliográficas

- Agamben, G. (2012). *Opus Dei. Arqueología del oficio*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Barthes, R. (1980). *La cámara Lúcida. Nota sobre la fotografía*. Buenos Aires: Paidós.
- Ceballos, F. (2022). *Espacialidades y temporalidades donde habita el cuidado*. Buenos Aires: Licenciada Laura Bonaparte.
- Cornu, L. (2019). Notas acerca de una epistemología de la acción. En Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (Coords.). *Las instituciones: saberes en acción. Aportes para un pensamiento clínico*. Buenos Aires: Noveduc.
- Foucault, M. (1973). *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1981). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Barcelona: Altaya.
- Frigerio, G. (2012). Grülp. En Frigerio, G. y Diker, G. (Comps.), *Educación: (sobre)impresiones estéticas*. Buenos Aires: La hendija.
- Frigerio, G. (2017). Oficios del lazo: mapas de asociaciones e ideas sueltas. En Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (Comps.), *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*. Buenos Aires: Noveduc.
- González, N. (1993). El lugar del psicoanalista en la escuela. *Diarios clínicos: Revista de psicoanálisis con niños y adolescentes*, 6, 58–66.
- Jullien, F. (2013). *Cinco conceptos propuestos al psicoanálisis*. Buenos Aires: El cuenco de plata.
- Kohan, M. (2016). La Zona. Coloquio «El año Saer». Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=DveAlmF5oJA>
- Miller, J–A. (2014). *Los divinos detalles*. Buenos Aires: Paidós.
- Rancière, J. (2014). *El reparto de lo sensible: estética y política*. Buenos Aires: Prometeo.

PREVIEW VERSION

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/582/5825369009/5825369009.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Romina Alejandra Ibarra

La cámara lúcida. Notas sobre la inclusión educativa
Camera lucida. Notes on educational inclusion

Itinerarios educativos

vol. 22, núm. 1, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

revistadelindi@fhuc.unl.edu.ar

ISSN: 1850-3853

ISSN-E: 2362-5554



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.