

La inclusión escolar como un dispositivo singular.

Ramirez, Silvia Verónica.

Cita:

Ramirez, Silvia Verónica (2025). *La inclusión escolar como un dispositivo singular. XVII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXXII Jornadas de Investigación XXI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. VII Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. VII Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-004/28>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eNDN/NcW>

LA INCLUSIÓN ESCOLAR COMO UN DISPOSITIVO SINGULAR

Ramirez, Silvia Verónica

Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

La educación inclusiva, es un paradigma que apunta a proporcionar una educación de calidad, equitativa y sin discriminación a través de políticas y estrategias que fomenten la inclusión de estudiantes con discapacidad. A partir de la resolución 1664/17, la inclusión de los estudiantes en las llamadas escuelas de nivel, busca garantizar su derecho a la educación inclusiva. Sin embargo, en la práctica se observan las barreras para la inclusión que se presentan dentro de un sistema educativo que no ha cambiado para acoger la diversidad. Se trata entonces de repensar lo escolar a fin de que atienda a la diversidad, y que el contexto sea adecuado a las necesidades educativas de cada sujeto. Cuando se trabaja con el entorno, se disminuyen las barreras para la inclusión. En una época donde la diversidad en las aulas se acentúa cada vez más, el “para todos igual” debe ponerse en cuestión. Es allí donde debemos apuntar como profesionales, pensando trayectorias desde una ética que respete no solo los derechos si no lo singular de cada sujeto. El psicoanálisis como discurso será aquel que, cómo “instalación móvil” (Sotelo, 2022) pueda brindar herramientas posibles para tal fin.

Palabras clave

Inclusión escolar - Singularidad - Autismo

ABSTRACT

SCHOOL INCLUSION AS A UNIQUE DEVICE

Inclusive education is a paradigm that aims to provide quality, equitable, and non-discriminatory education through policies and strategies that promote the inclusion of students with disabilities. Based on Resolution 1664/17, the inclusion of students in so-called “level” schools seeks to guarantee their right to inclusive education. However, in practice, barriers to inclusion are observed within an educational system that has not changed to embrace diversity. It is therefore necessary to rethink the school system so that it addresses diversity, and that the context is appropriate to the educational needs of each individual. When working with the environment, barriers to inclusion are reduced. In an era where diversity in the classroom is increasingly accentuated, the “one size fits all” principle must be questioned. This is where we must focus as professionals, designing career paths based on an ethic that respects not only the rights but also the uniqueness of each individual. Psychoanalysis as a discourse will be one that, as a “mobile installation” (Sotelo, 2022), can provide possible tools for this purpose.

Keywords

School inclusion - Autism - Singularity

Los proyectos de inclusión educativa surgen de pensar al niño como un sujeto de derecho. En nuestro país, es un trabajo impulsado por los grupos de padres, profesionales y organizaciones que se fue consolidando a partir de la creación del INADI, de la ley de Discapacidad y de la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006). A partir de esta última, se enfatiza el derecho a la educación para todos y propone brindar a las personas con discapacidad, una propuesta pedagógica que les permita un máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el ejercicio de sus derechos (Ley de educación nacional, ley 26206, art 14). Para ello, se ha propuesto inicialmente a la Educación Especial como la responsable de dicha tarea. Es importante pensar la educación especial como una modalidad que atraviesa todo el sistema educativo; históricamente la educación especial es reconocida por su trabajo interdisciplinario y por el respeto de los tiempos y modos de aprendizaje. El enfoque de los últimos años de la educación inclusiva ha dejado de lado la modalidad especial como primera opción. La resolución 1664/17 sostiene que la inclusión escolar de los estudiantes con discapacidad en las escuelas de nivel busca garantizar su derecho a la educación inclusiva a partir de una propuesta pedagógica individual que contemple sus barreras para el aprendizaje y los andamiajes necesarios para sortearlas. Sin embargo, la Escuela como institución tiende a conservar el criterio homogeneizador, en donde puede dar un lugar al niño con necesidades educativas especiales y para ello se proponen estrategias e intervenciones a modo de suplencias, a fin de que pueda alcanzar los objetivos propuestos para todos. No se modifican las estructuras ni las dinámicas escolares, sino que se adaptan contenidos, evaluaciones y se le ofrecen recursos que ese niño o joven “necesita”. Desde hace un tiempo hacia acá, la demanda de Proyectos de inclusión ha incrementado considerablemente. Esto se debe a la fuerza que tomaron las políticas de inclusión en estos últimos años así como también la creciente psicopatologización de las infancias. En provincia de Buenos Aires, según la resolución 1664/17, el sistema educativo debe garantizar el derecho a una educación sin discriminación, a través de propuestas que contemplen las identidades, características, estilos de aprendizaje, potencialidades, intereses y estilos motivacionales, las necesidades y contextos de cada alumno. Esto implica acompañar la trayectoria educativa singular de cada uno, respetando

la singularidad de los procesos que cada estudiante realiza en su aprendizaje. Para que esto sea posible es necesario que el niño o joven pueda contar con un abanico de dispositivos que serán los encargados de brindarle herramientas, estrategias y recursos. La figura del acompañante se transforma así en una herramienta más, “una herramienta clínica en el ámbito escolar”, para garantizar la inclusión del estudiante acompañándolo en su trayectoria escolar. El ingreso de los acompañantes está avalado por la legislación vigente vinculada a los derechos y a la atención de personas con discapacidad, establecido por la resolución 782/13 de provincia y la 311/16 a nivel nacional. Dichas resoluciones sostienen que el accionar del acompañante está dirigido a la atención y asistencia, dentro del ámbito escolar, para el establecimiento de relaciones vinculares y contención física o emocional del sujeto alumno cuando él lo requiera.

Generalmente, el acompañante es convocado en aquellos casos donde el niño o joven presenta desbordes o alteraciones de la conducta. No va de suyo que la existencia de un determinado diagnóstico sea motivo suficiente para decidir la intervención de un acompañante. Hay una delimitación muy clara que sostiene que la intervención del acompañante “externo” apunta a la integración social, dejando a los docentes la intervención en lo pedagógico. En la práctica, sin embargo, es difícil establecer ese límite entre lo pedagógico y lo social/conductual. No es tan tajante y el entrecruzamiento se produce. Es importante destacar la importancia que tiene el acompañante, tal como lo hace Gabriel Tanevich (2024) en los casos de inclusión escolar de niños y jóvenes con diagnóstico de autismo o psicosis en la infancia, ya que son ellos quienes propician los recursos e invenciones necesarias para que los niños o jóvenes puedan participar de la cotidianeidad escolar.

LO ESCOLAR COMO UNIVERSAL, LA INCLUSIÓN ESCOLAR COMO UN DISPOSITIVO SINGULAR

Si pensamos a los niños y jóvenes con discapacidad como sujetos de derecho, todos tienen derecho a concurrir a una escuela inclusiva. Es lo que la ley busca garantizar, sin embargo tal como sostiene Tanevich (2024) aunque la educación inclusiva es un objetivo deseable, hay situaciones en las que algunos niños pueden tener necesidades educativas especiales que la escuela de nivel no puede abordar. En esos casos nos preguntamos si es necesario realizar un cambio en la trayectoria escolar para que ese niño o joven pueda continuar su educación en una escuela de modalidad especial.

La educación especial es una modalidad en el sistema educativo que busca garantizar el acceso a la educación a los sujetos con discapacidad, interviniendo desde el trabajo personalizado a fin de construir espacios e instancias de aprendizajes (Tanevich, 2024, 63). Es por ello, que más allá del sujeto de derecho, la importancia de tener en cuenta la singularidad de cada sujeto así como las barreras y andamiajes necesarios para el

aprendizaje, obliga a pensar desde la lógica del caso por caso, a fin de respetar y abordar las necesidades singulares de cada estudiante con discapacidad.

Pensar la inclusión escolar como un dispositivo singular implica introducir la figura del analista como *partenaire*, el cual ha de ubicarse desde la orientación lacaniana como una instalación móvil, susceptible de adaptarse al contexto (Miller, 2015).

Desde esta perspectiva, el analista va a proponer una pausa, y abrirá un tiempo para comprender a partir de la pregunta ¿Qué apoyos necesita este niño en particular? ¿Qué dispositivo y/o apoyos para la inclusión requiere en su singularidad?- y luego como el analista no es autista va a dirigirse a su interlocutor buscando conmover, y tocar algo a favor de la causa analítica. Se busca apuntar al deseo del educador, al lazo con lo pedagógico. (Laurent, 2006)

Siguiendo a Tanevich (2024), el analista al dirigirse al Otro social no solamente ha de tener en cuenta los significantes de ese Otro, su discurso, en este caso escolar, sino que es fundamental que lleve los significantes del psicoanálisis sin caer en la disancia. De estos intercambios, tratar de generar un “saber hacer” con el docente y el contexto que acompaña a ese sujeto con proyecto de inclusión. Fomentar la invención no sólo del sujeto sino también del analista y del docente en cuestión.

Así mismo fomentar, lo que Eric Laurent (2013) llamó “atajos para aprendizajes singulares”, y que implica tomar como punto de apoyo las invenciones del sujeto a fin de propiciar un desplazamiento de los intereses específicos hacia un aprendizaje singular permitirá generar andamiajes necesarios que posibiliten una escolaridad para ese sujeto. Tomar sus invenciones o intereses como atajos, que no solo le permitan aprender sino también fomentar lazos, a veces sutiles, con los otros. será el acompañante, quien desde el discurso analítico buscará encarnar este lugar de partenaire incentivando “atajos” posibles.

EL OFICIO DE TRADUCTOR: EL LUGAR DEL ACOMPAÑANTE EN LA ESCUELA

Según la definición de la RAE, “un oficio es una habilidad y destreza logradas por la práctica de una actividad o profesión” (Real Academia Española, s.f., definición 4). . El trabajo del acompañante implica lo diario, la habilidad de poner el cuerpo, el conocimiento de las características singulares del estudiante y de la cultura institucional que sólo otorga la praxis en lo cotidiano. El traductor es entendido como aquella persona que traduce de una lengua a otra. Un traductor debe conocer a fondo las lenguas que traduce, y además, la cultura y la idiosincrasia asociada a cada idioma. La traducción nunca es literal, el traductor no puede ir cambiando las palabras de un idioma a otro, si así lo hiciere el mensaje final no tendría mucho sentido.

Muchas veces nos encontramos con niños o jóvenes de los cuales no comprendemos la lengua en la que hablan, ni sus gestos, ni sus modos. Tienen una lengua privada y el acompañante en

su oficio se va elaborando un ‘diccionario’ en función de los gestos, de los intereses, de las palabras propias de quien acompaña. Va inventando recursos. La invención es muchas veces el recurso más importante.

De este rol se desprende la pregunta: ¿A quién acompaña el acompañante?

Si bien son convocados como “acompañantes de” si se cae en la trampa de encarnar ese rol corre el riesgo de convertirse en la “sombra” o “cuidadores” de ese niño o joven, olvidando que la función es la de acompañar al sujeto y su entorno a fin de favorecer la inclusión en la escuela. Para que un sujeto aprenda es necesario que esté organizado desde lo emocional y lo conductual. Y acompañar desde el lugar de “traductores”, muchas veces es lo que permite que el aprendizaje advenga. Sin embargo, no podemos perder de vista que trabajamos dentro de un contexto escolar, que no es solamente esa función uno a uno. Un rol difícil de definir justamente porque es una práctica artesanal, con el sujeto y con el contexto que lo rodea. Ha de acompañar no solo al estudiante sino que es necesario acompañar a su vez a la o el docente y/o al grupo de pares a pensar estrategias que faciliten el aprendizaje e inclusión. Se puede pensar que en un primer tiempo se oficia de “puente”, de “traductor”. Muchas veces, eso habilita otro lugar, otro lazo, el cual es muy necesario para sostener un proceso de inclusión. Esta posición implica “pensar el analista como un *partenaire- psicoanalista deseó*, que da lugar a lo singular de los síntomas y lo impasses en el lazo educativo para buscar contrarrestar las nuevas formas de segregación” (Koreck, 2022, 16)

A partir de lo planteado se desprenden las siguientes preguntas: ¿Cómo es posible habitar un lugar que dé cuenta de esa articulación entre lo terapéutico y lo escolar? ¿Este rol, al que llamamos oficio, habilita un lugar para el acompañante más allá del significante que lo nombra?

DE LA ITERACIÓN DEL UNO AL LAZO SUTIL: CASO TOMÁS

Tomás es un niño de 4 años que concurre al jardín común con un proyecto de inclusión escolar. En un primer momento no dirigía la mirada y no buscaba comunicarse. Al llegar al jardín, no participaba de la formación, yendo directamente a la sala a buscar unas fichas que alineaba metonímicamente. No mostraba interés por las actividades presentadas, salvo por aquellas que contenían números. No lograba permanecer sentado en las rondas de intercambio ni respetar las filas, tampoco se interesaba por ningún juego en particular en el momento del patio.

Al momento de iniciar el acompañamiento, tanto la docente de la sala como el equipo del gabinete refieren estar muy preocupados porque no creen que la integración de Tomás sea tal, ya que no se relacionaba con sus pares ni cumplía con las actividades propuestas. Luego de una charla con su docente, se trata de ubicar cuáles son los intereses de Tomás, sus modos de manejarse dentro del jardín. Es allí donde ubicamos su interés

específico “los números”. Pensamos en conjunto cómo hacer que él participe de las diferentes actividades.

Se trabaja con la anticipación. Para el momento de la formación, se charla con las docentes haciéndoles notar que el nivel de ruido al momento de cantar “molestaba” a Tomás y el jardín cambió canciones por otras menos ruidosas.

Ante alguna frustración del niño se interviene con un abrazo que lo contenga, acompañado con una explicación verbal (aunque pareciera que Tomás no escuchara). La profesional lo acompaña en las rondas de intercambio, primero sentándose detrás de él, luego al lado, llegando a poder sentarse al lado de la docente de sala.

Se tomó su interés por los números para incorporarlo a la rutina (contar los presentes, las hojas a repartir, etc) Su lenguaje verbal se fue ampliando, respondiendo o haciendo preguntas a la acompañante, pudiendo incluso realizar pedidos a sus docentes. A nivel social, se trabajó en conjunto con la docente el lugar de Tomás en su grupo de pares; transformándose ellas el portavoz de aquellas cosas que el niño no podía poner en palabras. Comenzó de a poco a integrarse a juegos grupales en el patio (en un primer momento por intervenciones, pero luego espontáneamente), llegando incluso a convocar a sus docentes o compañeros a jugar con él.

La primera pregunta al conocer al niño fue ¿Qué trabajo subjetivo está atravesando?, ¿es posible que pueda integrarse, desde su singularidad, al contexto escolar? Se lo pensó como un niño de sala 4, que se encontraba explorando el mundo que lo rodea, tratando de armar una lógica singular de aquel discurso compartido que habitamos.

Es así que las explicaciones, la anticipación y el hacer con otros tienen su lugar, generando efectos en el trabajo subjetivo de este niño. Fue su interés específico por los números, el detalle desde el cual se partió para poder pensar una inclusión posible, respetando sus tiempos, sus espacios. El trabajo con su docente de sala fue el pilar más importante, evitando caer en algo tan frecuente como “es el alumno de...”. De esta manera, desde un trabajo “entre varios” la inclusión como proceso singular se vuelve posible, a pesar de lo universal de La escuela.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Consejo Federal de Educación (2016). Resolución CFE N° 311/16. 15 de diciembre de 2016.
- Dirección General de Cultura y Educación (Argentina). (2017). Resolución n° 1664/17. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires, 1 de marzo de 2018.
- Koreck, A. (2022). *Psicoanálisis <> Educación: saber leer el lazo educativo*. Grama.
- Laurent, E. (2013). *La batalla del autismo: de la clínica a la política*. Grama.
- Ley de Educación Nacional, Ley N° 26.206. (2006). Poder Legislativo Nacional. Sancionada el 14 de diciembre de 2006. Publicada en el Boletín Oficial el 28 de diciembre de 2006.

- Miller, J-A. (2015). *La teoría del partenaire*. Revista Lacaniana N° 19. Grama.
- Miller, J-A. (2017). "El niño y el saber" en *El miedo de los niños*. IcdeBA-Paidós.
- Tanovich, G. (2024). *La escolarización en niños con autismo y psicosis en la infancia: una posible respuesta desde el psicoanálisis*. Malicia.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.8 en línea]. [2025].