

XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2020.

# **El problema epistemológico de la narrativa en el modelo de inclusión educativa: ¿por qué algo se tiene que excluir?.**

Milanesi, Sofía.

Cita:

Milanesi, Sofía (2020). *El problema epistemológico de la narrativa en el modelo de inclusión educativa: ¿por qué algo se tiene que excluir?.* XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-007/805>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# EL PROBLEMA EPISTEMOLÓGICO DE LA NARRATIVA EN EL MODELO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA: ¿POR QUÉ ALGO SE TIENE QUE EXCLUIR?

Milanesi, Sofía

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

## RESUMEN

Este trabajo es un producto parcial de un proceso de investigación de beca de maestría UBACyT sobre las posibilidades de intervención (de una psicóloga acompañante) en procesos de inclusión educativa. Abordo dos preguntas de investigación que plantean un movimiento epistemológico sobre las narrativas que sostienen el modelo de inclusión educativa plena: ¿qué es lo que se excluye? y ¿por qué algo se tiene que excluir? Se plantea la necesidad de poner en tensión los “problemas de aprendizaje” con el modelo escolar como uno que, al sostener un dispositivo de inclusión excluyente, es parte constitutiva y generadora de la problemática de aprendizaje. Finalmente, desde la intervención como acompañante psicóloga, se propone la posibilidad de construir, dentro de estas realidades, narrativas y acciones que tiendan a hospedar vidas más vivibles en la comunidad escolar, problematizando cómo esto se relaciona con el devenir psíquico de niñxs en la escuela y con la forma de teorizar sobre estas conflictivas en investigación.

## Palabras clave

Inclusión educativa - Epistemología - Procesos de aprendizaje - Comunidad

## ABSTRACT

THE EPISTEMOLOGICAL PROBLEM OF THE NARRATIVE IN THE EDUCATIONAL INCLUSION MODEL: WHY SOMETHING HAS TO BE EXCLUDED?

This work is a partial product of a UBACyT master's scholarship research process on the possibilities of intervention (by an accompanying psychologist) in educational inclusion processes. I present two research questions from an epistemological perspective about the narratives inside the model of full educational inclusion: what is excluded? And why should something be excluded? The need to put in tension the “learning problems” with the school model as one that, by supporting an exclusionary inclusion device, is constitutive of the learning problem arises. Finally, in the intervention as a psychologist companion I propose the possibility of building, within these realities, narratives and actions that host more livable lives in the school community, problematizing how this is related to the psychic processes

of children at school and to the way of theorizing about these issues in research.

## Keywords

Educational inclusion - Epistemology - Learning processes - Community

Este trabajo es un producto parcial de un proceso de investigación de beca de maestría UBACyT sobre las posibilidades de intervención (de una psicóloga acompañante) en procesos de inclusión educativa. Mi trabajo se inscribe, como el de muchxs otrxs, en un complejo entramado de políticas de Estado que implican mutuamente actores como la educación pública y salud mental privatizada a través de obras sociales y centros de asistencia terapéuticos.

Destacar el contexto de demanda de la práctica de una acompañante psicóloga en el trabajo de inclusión educativa, considero, conlleva un posicionamiento no ingenuo respecto de la *escuela común pública y democrática*, y también de la posible intervención psicológica allí. Decido abordar dos preguntas de investigación: ¿qué es lo que se excluye? y ¿por qué algo se tiene que excluir? La relación recursiva entre estas dos cuestiones anuda la pregunta clínica por los procesos psíquicos de unx niñx, con la pregunta política por la comunidad en la cual este niñx es vistx como unx con dificultades, problemas de desarrollo o problemas de aprendizaje, y que necesita unx acompañante adultx para incluirse.

Antes de pensar las vicisitudes de lo que queda excluido de la escuela común, la revisión del modelo que está en la base de esta escuela inclusiva, nos lleva al problema de pensar la comunidad y la construcción de subjetividad en ella. El dispositivo de inclusión excluyente trabajado en este aspecto por varias líneas de filosofía contemporánea observa un modelo que delimita una comunidad como un “adentro” que incluye ciertos aspectos, dejando otros “fuera”. Aquí propongo considerar cómo un cambio de posicionamiento respecto de estas condiciones dadas puede ayudarnos a pensar no sólo la comunidad, sino también el devenir psíquico de unx niñx escolarizadx en ella. ¿Qué procesos singulares sufren esta exclusión? ¿cómo abordar aquello que, en tanto excluido, no tiene ni un tiempo ni un espacio para existir?

### Mixtura epistemológica.

Desde diversas corrientes de pensamiento, se piensa hoy el tema de la comunidad, y la complejidad de las relaciones que allí se entran. Donde las conflictivas que se presentan no se pueden resolver desde un único punto de vista, ni siquiera generando acuerdos “convenientes” para las partes, o apelando al plano jurídico de los derechos como tope a las intervenciones. Entrando a la investigación en esta época del mundo, me encuentro pensando ya con varios “giros” de las disciplinas que tienen que ver con la vida (humana y no humana). Tomo como referencia de pensamiento y acción el posthumanismo y los posicionamientos disidentes, porque habitan y hacen refugio en la invención de realidades más vivibles.

De la mixtura epistemológica elijo a Donna Haraway puntualmente porque su trabajo es transversal entre la biología, el feminismo y la producción de posicionamiento cultural y político que además pone en contacto zonas teóricas tan diversas como hechos científicos, ciencia ficción, estudios multiespecies, entre otros. En ese poner en contacto zonas, Haraway realza la complejidad de las relaciones entre quienes habitamos la Tierra pudiendo poner en juego diversos focos, tensiones, intereses y modos de vida en relaciones conflictivas. La posibilidad de destacar estos focos sin anular sus potencialidades e importancia, pero también sin anular la conflictividad, la lleva a formular un complejo “quedarse con el problema” (Haraway, 2019) como parte del posicionamiento epistemológico. En un intercambio entre Donna Haraway y Brigitte Baptiste[i], donde se encuentran para hablar sobre conflictos ambientales puntualmente, éstas ponen el acento en cómo los conflictos se configuran y son configurados por la forma en que nos relacionamos con el mundo. Ambas plantean la actividad científica como invención de mundos, a través de la construcción de narrativas, perfilar actores y tomar decisiones -y agregan- esto implica una responsabilidad muy grande en que esas narrativas no sean definitivas. De esta manera desafían también la transmisión universitaria. Pues es necesario no armar modelos categóricos y en ese sentido excluyentes de otras narrativas posibles, o realidades que parecen no tocarse entre sí, pero que es necesario poner en contacto. La propuesta de Haraway es vasta y versa sobre los modos de establecer relaciones con lo mundano, vivir-con implica establecer lazos que más que relaciones de dependencia o jerarquía habiliten establecer conversaciones. En este sentido la investigación no se dirige hacia el objeto, sino que lo que en la naturaleza se ha considerado como recurso dado o disponible, los considera como agentes con quienes es necesario establecer conversaciones.

Esto es un problema epistemológico importante porque se pone en primer plano que la forma en que nos relacionamos con el mundo, hace mundo. Para acercarme al terreno de la escuela, o del mundo escuela, y luego al del mundo niñxs en situación de crecimiento y aprendizaje, traigo de puente a val flores[ii], escritora y profesora que piensa con el activismo de disiden-

cias sexuales, el valor del trabajo en la escuela a través del contacto: cotidiano, de los cuerpos, de pensar y tramar formas de vida contra-violentas “incluso felices” y no sólo las formas y lenguajes dominantes del conocimiento y de los contenidos hegemónicos establecidos. De hecho, plantea esa “neutralidad” (de conocimiento) como un dispositivo cadavérico, predatorio y policial de la conflictividad misma del saber, que sostiene el poder heterosexual y aprueba la tortura intelectual y afectiva. Y propone poder imaginar y construir activistamente formas de vínculos que deseamos en una comunidad que pueda hospedar la multiplicidad[iii].

¿Por qué algo se tiene que excluir? Es una pregunta compleja porque interroga un modelo educativo que hace una forma particular de relacionarnos con el mundo. De alguna manera cambia el problema epistemológico, el tema no es ¿cómo incluir? ni si quiera ¿cómo intervenir en inclusión? El problema es que exista lo excluido. Entonces, la escuela así vista es algo que no puede separarse de las presuntas dificultades que se propone incluir. Si bien la propuesta de inclusión educativa plena[iv] pone el foco en la responsabilidad social y de la comunidad sobre el tema, las condiciones de inclusión continúan mediadas por los diagnósticos, los certificados de discapacidad y la intervención terapéutica. Incluso me parece muy necesario pensar los procesos de inclusión que resultan fallidos y las trayectorias de algunxs niñxs que, entonces, fluctúan entre distintos tipos de instituciones escolares o educativo terapéuticas según como esa situación sea categorizada.

Perpetuando un modelo de inclusión/excluyente se perpetúa la producción de modalidades subjetivas incluidas/excluidas. Y aquí es donde propongo anudar la experiencia terapéutica. Puesto que, el desafío de hacerle lugar a la multiplicidad es también desde este punto de vista, entender que con la “inclusión” no aparece en la escuela común una formas de existencia diversas o con dificultades que antes no estaban, sino que hay procesos singulares de los más diversos que la escuela como reproductora de un orden hegemónico no supone como posible de existir.

### Exclusión psíquica

¿Cómo abordar aquello que, en tanto excluido, no tiene ni un tiempo ni un espacio para existir?

La intervención en la escuela inclusiva puede transformarse en una posibilidad de hacerle lugar a procesos psíquicos y subjetivantes que de alguna manera estaban quedando excluidos de las posibilidades de las vidas de esxs niñxs (no sólo aquellxs que tienen un acompañante psicólogu sino todxs lxs de esa comunidad o mundo escuela). Pero para eso, se hace necesario inventar narrativas hospitalarias (en el sentido Derridiano de la hospitalidad incondicionada con el otro sin soberanía y sin exigir marcas de identidad), que alberguen la conflictividad y se queden con el problema, pero haciendo lugar a vidas que puedan ser vivibles.

¿Cómo proyectar una vida vivible en donde una comunidad ve problemas?

Mi trabajo como acompañante a la inclusión me llevó a verme trabajando con niñxs que aún no accedían o accedían de forma escasa al lenguaje compartido y a los modos de estar en común promovidos socialmente: donde se apela a la razón y la autonomía (aún en niñxs a quienes se les supone que no poseen en gran medida estos atributos). Esto implica que está en juego una violencia simbólica, en relación a una concepción logocéntrica de la cultura compartida. Desde la producción teórica de la Psicopedagogía Clínica, grupo de investigación en el cuál me incluyo actualmente, se trabaja el aprendizaje (escolar y no escolar) ligado a la producción de sentido singular en articulación con el trabajo identificador y la cuestión narcisista. Consideramos que lo que vuelve a un aprendizaje significativo es la posibilidad de que la apropiación de los objetos sociales y culturales se acompañe de la oportunidad de otorgar sentido a la propia experiencia singular (Álvarez, 2012). Esto pone en tensión las posibilidades de apropiación de la cultura para unx niñx cuyas modalidades son marcadas como conflictivas o problemáticas, en el mundo escolar. En el proceso de construcción de sentido singular, ese niñx ya se percibía como unx con problemas. Lo cual empezó a aparecer como centro de lo que percibía como su propia conflictividad.

Comienza a haber una complejización en el armado de sus propios procesos de simbolización que se encuentran con el gran conflicto de existir en una suerte de situación de excepción con respecto a la expectativa cultural. Ni si quiera los fonemas que ellx pronunciaba eran válidos para esta comunidad educativa, es decir, que también esos quedaban excluidos de las formas de estar en común en la escuela. Mientras lxx niñx iba pudiendo armar un acceso al lenguaje compartido, hablado, leído y escrito en simultáneo, se veía constantemente interpeladx por la significación de sus procesos como fallidos, o deficientes o simplemente “diferentes”. Lo cual abre a una necesidad de abordaje con responsabilidad política sobre la construcción de identidades, que hace necesario promover la posibilidad de atravesar procesos identificatorios más móviles contra la rigidez de un sistema categórico y no para incluirse y encajar en él. Es construir una intervención que hospede la conflictiva y las modalidades singulares, legitimando su existencia, no como rareza sino como parte constituyente de un sistema de relaciones, que entonces, puede tener parte en esta conversación sobre el mundo que habita.

Visualizar esta violencia al modo de “la violencia de la interpretación” (Aulagnier, ) ejercida desde un modelo de interpretación que se impone como único, hace posible comprender la necesidad de hacer para ese psiquismo, condiciones más hospitalarias con sus propias modalidades y sentidos. Pero, con la paradoja de hacerlo a su vez, en un contexto que niega esta realidad.

La jerarquización y exclusión de modalidades y procesos simbólicos y singulares hace psiquismo, un psiquismo que entonces,

tiende a excluir ciertas modalidades porque no son concebidas como adecuadas, sino como problemáticas. El trabajo sobre el sentido (es una parte del trabajo que quiero destacar -pero no es no toda-) implicó comenzar a generar conversaciones -a veces a través de la palabra y a veces a través del juego- sobre la posibilidad de existencia de sus propias modalidades que lxx niñx empezaba a reconocer y le generaban extrañeza de sí mismx, y detención en sus propios procesos de pensamiento, acción y desarrollo corporal.

Un misterio recorría cada vez mis intervenciones (con sus maestrxs, con la psicopedagoga de la escuela, con la familia a cargo, con sus terapeutas) ¿dónde y en qué momento habría lugar para que estos procesos tuvieran lugar? La respuesta fue (también) en la escuela. A contrapelo del tiempo del aula y entramado en el estar con otrxs niñxs.

Son muchas las implicancias de este punto de vista sobre el trabajo: por un lado, el reconocimiento de que las formas diversas que no se corresponden con las subjetividades producidas por los discursos culturales, escolares y democráticos hegemónicos siguen siendo excluidas (aún en las políticas de inclusión) material y simbólicamente de los ámbitos comunes (de comunidad) y en este caso público. Que siguen siendo vidas a las que se les asigna un tratamiento aparte, fuera del ámbito común para tratar esa diferencia marcada como tal desde un centro hegemónico. Por otro lado, que esa realidad material y narrativa tiene efectos no lineales, pero no disociables en la producción y perpetuación de esas problemáticas, que implican la necesidad de trabajos de creación conjunta de espacios inexistentes, nuevos y posibles para ser habitados en común. También la necesidad de hacer posibles estas estas realidades hospitalarias dentro de las condiciones “dadas”, es decir, de forma paradójica, abriendo tramas no excluyentes y vivibles. Esto es crear mundo material y sentido del mundo en una trama dinámica abierta, no categórica.

En otra presentación hemos hablado de la potencia política del pensamiento clínico propuesto por André Green, en términos de acción terapéutica e investigativa y las posibilidades de su uso transversal hacia el ámbito no clínico (Maneffa y Milanese, 2019); (Milanese, 2019) (Maneffa, 2018).

Si el pensamiento clínico supone la reciprocidad entre la experiencia clínica y la construcción del objeto de investigación en términos teóricos (Green, 2010) supone que el trabajo de pensamiento del analista funciona su vez para el trabajo de elaboración conjunta de procesos psíquicos del “paciente” en análisis y para la construcción de una “teorización” sobre esos procesos. Esto hace posible *pensar con* lo que está pasando aquí, sin determinarlo a priori, ni tener una expectativa anticipada de hacia dónde “debería” ir un proceso. En este sentido, el cambio en la pregunta de investigación realiza el movimiento desde la observación de las condiciones dadas (la realidad excluyente de la comunidad escolar), a la pregunta por modelo de relación que supone esta realidad ¿por qué algo se tiene que excluir?

mientras se trabaja en ella. Implica tomar a su vez dos conflictos que entran en tensión: el de las condiciones del modelo de comunidad escolar, con el conflicto de la relación de aprendizaje a la que se quiere acompañar desde el trabajo terapéutico. El modelo epistemológico encarnado en la realidad mundana del espacio escolar, los procesos psíquicos de un niño en situación de aprendizaje y las propias intervenciones de acompañamiento, se presentan como focos problemáticos que no se anulan ni se excluyen, sino que permiten quedarse con el problema y generar narrativas que los tratan de manera recursiva y dinámica, en las posibilidades de invención de nuevas realidades posibles para el devenir de un niño en una comunidad, para el devenir psíquico y subjetivo de ese niño y para la comunidad que aloja / hospeda o incluye excluyendo a ese niño y sus modalidades singulares.

Hacer existir en la escuela procesos vitales que un niño cualquiera necesita desarrollar, puede configurarse a su vez como forma de acompañamiento sus procesos y aprendizaje y gesto activista de transformación política y comunitaria.

#### NOTAS

[i] Bióloga, con una maestría en estudios latinoamericanos y un doctorado en ciencias ambientales. Fue directora del Instituto de Investigación de Recursos Biológicos Alexander von Humboldt de Colombia y actualmente rectora de la Universidad EAN. Participa activamente en conversaciones ambientales y sobre género.

[ii] En su blog se presenta como “escritora maestra tortillera masculina feminista heterodoxa queer prosexo postfugitiva sudaca antiespecista. las minúsculas en mi nombre es una estrategia poética y una táctica visual de minorización del nombre propio, de problematización de las convenciones gramaticales, de dislocación de la jerarquía de las letras. es un gesto político que apunta al desplazamiento de la identidad y el lugar central del yo en el texto”.

[iii] Esto es tomado de su presentación en el marco de la apertura del Encuentro Nacional de Estudiantes de Ciencias de la Educación que tuvo lugar en Córdoba, la Escuela de Ciencias de la Educación realizó un Ateneo sobre “Educación, género y feminismos”, con val flores como invitada para conversar sobre algunos temas ardientes e ingobernables que han sido expulsados históricamente de las reflexiones del campo pedagógico.

[iv] Esto es tomado de su presentación en el marco de la apertura del Encuentro Nacional de Estudiantes de Ciencias de la Educación que tuvo lugar en Córdoba, la Escuela de Ciencias de la Educación realizó un Ateneo sobre “Educación, género y feminismos”, con val flores como invitada para conversar sobre algunos temas ardientes e ingobernables que han sido expulsados históricamente de las reflexiones del campo pedagógico.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, P. (2012) “La complejidad de los problemas de simbolización y aprendizaje contemporáneos. Nuevos aportes para la investigación.” Edición digital de la Revista Contextos de Educación. Volumen 12 Edición Especial Monográfico sobre Psicopedagogía: En memoria de Mónica Valle. ISSN 1514-2655 <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/index.html>
- Aulagnier, P. (2010). La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Baptiste y Haraway (2019). Charla “06.08.2109 Conversan Donna Haraway y Brigitte Baptiste - Transmisión en directo de CK:WEB”. <https://www.youtube.com/watch?v=r7KvI3z4S3w&t=4033s>
- Green, A. (2010). *El pensamiento clínico*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Haraway, D. (2019). Seguir con el problema. Generar parentesco en el Chthuluceno. Traducción de Helen Torres. Buenos Aires: Consonni.
- Enrico, J. (2019) “Alteraciones del pulso de la vida: val flores y la pregunta por el sexo en el espacio público educativo”. Edición digital de la Revista Alfilo del Departamento de comunicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de Universidad Nacional de Córdoba. ISSN 2545-8523. <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/alteraciones-del-pulso-de-la-vida-val-flores-y-la-pregunta-por-el-sexo-en-el-espacio-publico-educativo/>
- Maneffa, M. (2018). “El pensamiento clínico al servicio de la práctica pedagógica”. Edición digital Memorias X Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXV Jornadas de Investigación XIV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires. ISSN 2618-2238 <http://jimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2018>
- Maneffa, M y Milanesi, S (2019) “Performatividad, identidad y cuerpo en la educación inclusiva”. Edición digital de Memorias XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVI Jornadas de Investigación XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional I Encuentro de Musicoterapia. ISSN 2618-2238 <http://jimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2019>
- Milanesi, S (2019) “Cómo construir intervenciones en procesos de inclusión educativa, a partir del pensamiento clínico contemporáneo”. Edición digital de Memorias XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXVI Jornadas de Investigación XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional I Encuentro de Musicoterapia. ISSN 2618-2238 <http://jimemorias.psi.uba.ar/index.aspx?anio=2019>