

XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2023.

Límites, condiciones y posibilidades de articulación entre escuela común y escuela integral interdisciplinaria: apuntes desde el psicoanálisis y la epistemología.

González, María Celeste.

Cita:

González, María Celeste (2023). *Límites, condiciones y posibilidades de articulación entre escuela común y escuela integral interdisciplinaria: apuntes desde el psicoanálisis y la epistemología*. XV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXX Jornadas de Investigación. XIX Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. V Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional V Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-009/52>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ebes/w6R>

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>.

LÍMITES, CONDICIONES Y POSIBILIDADES DE ARTICULACIÓN ENTRE ESCUELA COMÚN Y ESCUELA INTEGRAL INTERDISCIPLINARIA: APUNTES DESDE EL PSICOANÁLISIS Y LA EPISTEMOLOGÍA

González, María Celeste
Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

El presente trabajo propone a partir de la construcción y el análisis de un caso, reflexionar acerca de los límites, las condiciones y las posibilidades de articulación entre escuela común y escuela integral interdisciplinaria con el objetivo de indagar la posibilidad de armar un proyecto de inclusión escolar que contemple las elecciones singulares de una niña y a su vez las articule con modalidades viables de realización convenientes para su proyecto escolar.

Palabras clave

Educación - Inclusión escolar - Psicoanálisis - Epistemología

ABSTRACT

LIMITS, CONDITIONS AND POSSIBILITIES OF ARTICULATION BETWEEN COMMON SCHOOL AND INTERDISCIPLINARY INTEGRAL SCHOOL: NOTES FROM PSYCHOANALYSIS AND EPISTEMOLOGY
The present work proposes, from the construction and analysis of a case, to reflect on the limits, conditions and possibilities of articulation between common school and interdisciplinary comprehensive school with the aim of investigating the possibility of putting together a school inclusion project that contemplates the singular choices of a girl and in turn articulates them with viable modalities of convenient realization for her school project.

Keywords

Education - School inclusion - Psychoanalysis - Epistemology

INTRODUCCIÓN

El presente texto analiza el caso de una niña que asiste en 2019 a 6to. Grado en una escuela pública de Capital Federal y a partir de diferentes intervenciones profesionales e institucionales comienza a complementar su trayecto escolar en escuela común, en el cual previamente contaba con dispositivo de acompañante personal no docente, con una jornada a contra turno de apoyo escolar en escuela integral interdisciplinaria.

Lara (nombre ficticio) es una niña de 12 años que asiste a 6to. Grado en una escuela pública de Capital Federal. Ella está es-

colarizada desde su 1er año de vida cuando La Defensoría del Menor, intervino a partir del pedido del hospital público al que ingresó por un cuadro de varicela, fiebre y desnutrición, e intimó a los padres a que la escolaricen como condición para que Lara pudiera permanecer a cargo de sus padres. Lara convive con su madre, su padre y sus abuelos maternos. Su madre, padre y abuela tienen diagnósticos psiquiátricos.

Mientras Lara cursaba sala de 4 en el jardín de infantes perteneciente a la escuela pública, se inició una consulta y proceso de trabajo con lo que en aquel momento era Gabinete Central del GCABA (actual EPSE) con la finalidad de encontrar el mejor espacio para que Lara continuara su trayectoria escolar. Luego de un proceso de evaluación, el Gabinete Central sugirió que Lara sostenga la escolaridad común.

Lara concluyó nivel inicial y luego comenzó la escuela primaria en la misma escuela pública acompañada por un APND (acompañante personal no docente)

Al momento de la viñeta que detallaré luego, me desempeñé como coordinadora de su inclusión escolar junto a su psicopedagoga, con quien conformamos en aquel momento un equipo interdisciplinario de coordinación de inclusiones escolares.

Viñeta: Durante su 5to. Grado, el psicólogo de la niña sugiere a la familia que Lara sea evaluada nuevamente por el EPSE (Equipo Psicoeducativo) ya que consideraba que sería conveniente por las producciones observadas en el consultorio que la niña continúe su escolaridad en una escuela integral interdisciplinaria, justificando dicho cambio por el desfase que observaba respecto al rendimiento académico esperable para su edad. A partir de esta sugerencia, desde el equipo interdisciplinario de coordinación de su inclusión escolar decidimos sostener la posición de apostar a la escuela común, considerando las singularidades de la niña en cuanto a sus tiempos, su manera de construir conocimientos, su modo de estar en la escuela, y su forma de establecer vínculos.

Luego de una reunión con el EPSE, donde se evidencian el contraste entre las distintas posturas del profesional tratante y el equipo de coordinación de su inclusión escolar, el EPSE considera lo más conveniente que Lara continúe transitando su esco-

laridad en escuela común pero que asista a contraturno a clases de apoyo escolar en una escuela integral cercana. Estas clases constituyen un espacio optativo y gratuito al que se les sugiere asistencia a algunos niños de la escuela pública cuando necesitan reforzar las actividades pedagógicas de la escuela.

Lara comienza a asistir a apoyo escolar a la escuela integral, pero su madre, comienza a manifestar al equipo de inclusión escolar que tiene muchas dificultades para llevarla, que Lara no quiere ir.

Al preguntarle por qué de parte del equipo Lara responde: “Me gusta estar en mi escuela, con mis amigos, en mi escuela todos me conocen desde chiquita, mis maestras, la directora y ahí juego con compañeros de mi grado y de otros grados que los conozco de los recreos. A mi me gusta ir a mi escuela, esa otra no me gusta”.

DESARROLLO

Comenzaré a reflexionar sobre límites, condiciones y posibilidades de articulación entre escuela común y escuela integral interdisciplinaria a partir de lo que Balbi, c. y Serravalle, I. (2014), teorizando respecto del comienzo de la escolaridad plantean: que la escolaridad implica una legalidad otra, en la cual “(...) se espera que los niños vayan paulatinamente incorporando y ésta, a su vez, recibéndolos”. Podemos pensar también a este momento de inicio del espacio de apoyo escolar como un nuevo momento inicial en la escolaridad de Lara en tanto constituye una disposición nueva y diferente a la que implicó la construcción de su rol de alumna en la escuela común. Y respecto a este momento inicial del espacio de apoyo escolar, también podemos decir que en tanto constituye un “(...) encuentro de expectativas no puede ser pensado sin las vicisitudes que en todo encuentro acaecen (...)” (Balbi, C. y Serravalle, L., 2014) En este sentido es que, “no hay correspondencia (...) entre lo que se espera y recibe” -y ello conlleva- “(...) un desencuentro estructural, propio del malestar en la cultura” (Balbi, C. y Serravalle, L., 2014) A esta distancia entre lo esperado y lo recibido inmanente al desencuentro estructural y que podemos identificar en este inicio del espacio de apoyo escolar, también podemos enlazar otra distancia que se encuentra íntimamente relacionada con dicho desencuentro: la distancia entre por un lado lo acordado, lo reglado, y por el otro, el acontecimiento, lo inesperado, la contingencia que implica el encuentro (y el des-encuentro), y con ello la posibilidad de que el dispositivo sugerido no resulte tal como la familia, el EPSE, Lara, el psicólogo o el equipo de coordinación esperan.

El EPSE convocó a todas las partes antes de sugerir el espacio de apoyo escolar en escuela integral: A la directora de la escuela, al EOE, a nuestro equipo de coordinación de inclusión escolar, a las maestras de Lara, los profesionales tratantes. Todas las partes dimos nuestra mirada al respecto y coincidimos en que Lara está integrada en la escuela, contenta y favorecida tanto académicamente como socialmente de estar en esta escuela

donde todos la conocen desde jardín y la quieren y donde ella asiste con alegría y predisposición a las tareas escolares. Realiza las actividades con adaptación curricular con entusiasmo. Su grupo de pares la integran socialmente en el aula y en los recreos, con ellos comparte diálogos y juegos. Lara logra realizar las actividades de 6to. Grado, acompañada por su APND y con la realización de las adecuaciones curriculares correspondientes a dichas actividades escolares y sí está pudiendo integrarse socialmente y disfrutar plenamente de su escolaridad en escuela común, sentirse reconocida y feliz en la escuela y asistir regularmente a la misma.

Ahora bien, ¿Cómo se consolidó la hipótesis de que Lara podría estar mejor incluyendo de algún modo posible en su trayectoria escolar escuela común la asistencia, completa o en simultáneo, a escuela integral?

Al respecto es preciso remarcar que la escuela integral forma parte del circuito de Educación especial y que, siguiendo a Toscano, A.G. la decisión de que un alumno pase a dicho circuito, “no constituye un evento banal o de poca relevancia para la vida institucional” (Toscano, 2014).

Por otra parte, es importante destacar que Lara se muestra en la escuela común dispuesta a construir conocimientos y a integrarse a la vida social que implica la escuela, y en este sentido es que podemos decir que elige construir anclajes en la cultura, en la educación y en lo social a partir de lo que la escuela le ofrece y le ha ofrecido durante su trayectoria escolar y a partir de ellos se dispone a ocupar el lugar y a ejercer el rol de “sujeto de la educación”: elección primordial que la constituye como sujeto y que posibilita que el acto educativo tenga lugar a partir de la propia decisión y responsabilidad de Lara (Nuñez, 2010). A su vez, y siguiendo este lineamiento, también es una de las responsabilidades sociales primordiales de quienes nos ocupamos de que la educación de Lara sea posible viabilizar la articulación entre su elección fundante en tanto “sujeto de la educación” y las distintas modalidades que hacen posible dicha realización (dispositivo de inclusión escolar, trabajo conjunto con su familia, trabajo interdisciplinario, dispositivos de atención clínica para Lara).

Retomando los lineamientos teóricos de Toscano, A.G., es importante en este punto prestar atención “(...) al problema de cómo las expectativas depositadas en los niños y en su futuro escolar se transforman, lenta e institucionalmente, en lo que Ricardo Baquero denominó sospechas sobre su educabilidad” Toscano, A. G. (2014) Y preguntarnos qué posición respecto de la educabilidad está en juego en las propuestas de cambio a escuela integral y de apoyo escolar para Lara. Al respecto de esta pregunta, toma relevancia preguntarse primeramente por la relación entre Lara y su escuela, esa escuela que según sus propias palabras le gusta tanto, donde se siente tan conocida y al parecer tan querida.

Al respecto, para continuar pensando la lógica de lo que sucede en la perspectiva de la dimensión institucional, resulta interesante indagar a partir de las teorizaciones de Voltolini en lo que

respecta a las políticas inclusivas y a algunas cuestiones históricas respecto de lo que representa “la escuela integral”.

Las escuelas integrales, las cuales como fue mencionado previamente pertenecen al circuito de Educación especial, comparan con las escuelas especiales una historia en común signada por la representación del discurso médico y la política medicalizante bajo la premisa de la llamada “integración”, palabra incluida también en el concepto de “integración escolar” y que precisamente hace referencia a la pretensión inicial con la que nacen estas instituciones y dispositivos: la de intentar subsanar las diferencias presentadas por los niños con discapacidades e “integrarlos” a la sociedad. (Voltolini, 2014).

Fue el desarrollo de las cuestiones sobre el Estado de Derecho lo que habilitó la creación de esta modalidad de escuelas, tanto las integrales como especiales, a fin de generar espacios pedagógicos que implicaran una trayectoria escolar para estos niños con discapacidades más allá de lo estrictamente médico. Aun así el discurso médico fue desde el inicio vigente y decisivo, y continúa siéndolo en la actualidad, respecto de quiénes entran y quiénes no en estas escuelas y del diagnóstico y la prescripción de “tratamientos” correspondientes para quienes ingresan.

Las bases epistemológicas de la política de integración que hoy continúa vigente son posibles de ubicar en lo que Foucault llama la época de la crítica de la locura (Foucault, 2003), con lo cual es posible decir que parten de fundamentos sostenidos desde el discurso médico y el rechazo y la exclusión del otro diferente: la integración en este sentido no es pensada con respecto a incluir a un niño con discapacidad en la escuela común, sino integrarlo socialmente en una institución específica para él, como en el caso de Lara se ha pensado que sería una escuela integral.

Ahora bien, el niño que ingresa a una escuela, tanto del circuito común como del especial, no entra allí “deshistorizado”, sino que llega con una historia y con significantes que le son propios. Sería un equívoco reducir por lo tanto todo lo que implica su historia de vida y sus expresiones más singulares a la pretensión de que un diagnóstico, determinado desde el discurso médico, lo nombre y/o hable por él.

Voltolini al respecto plantea, la diferencia entre el paradigma de la política integradora, que es aquella que hemos descripto previamente, y otro paradigma al que llama el “Para Todos”. En la política integradora que parte de la exclusión son los individuos los que tienen que homogeneizarse en pos de “adaptarse a la uniformidad de la institución” En cambio, en la política inclusiva “Para Todos” de lo que se trata es del “respeto por la diversidad humana” y de la adaptación de las “a la diversidad de los individuos”. (Voltolini, 2014) Señala a su vez el carácter “paradojal de la inclusión”, en tanto no debemos perder de vista que aún una inclusión “Para todos”, como toda pretensión de inclusión, parte primeramente de una exclusión, con la distinción de que el “Para todos” en lugar de intentar solaparla, se dirige a poner en evidencia dicha exclusión primordial. En este sentido, y tal como el psicoanálisis habilita a vislumbrar “Todo lazo social (...)

se constituye sobre una exclusión radical cuya función es exactamente la de posibilitar que algo se agregue: no hay agregar sin segregar” (Voltolini, 2014) Es en este punto donde se vuelve necesario preguntarse ¿Cómo pensar y fomentar una inclusión escolar desde un lugar distinto a la del tratamiento y la restauración del individuo sino desde el reconocimiento de las posibilidades de inclusión partiendo de aquello que la singularidad de cada sujeto a su modo muestra?

Retomando a Voltolini, “La posibilidad de (...) inclusión ya está inscrita en el lazo social, no precisa ser inventada (...)” (Voltolini, 2014) sólo que “Entre lo pretendido y lo alcanzado habrá siempre una diferencia, un resto, la inexpugnable constatación de una falta. Un imposible lógico (...)” (Voltolini, 2014).

El caso que nos convoca implicará estar advertidos de que lo imposible lo sustenta y lo atraviesa, de que dicha imposibilidad es también la que actúa como base para la producción de lo posible y de que la herramienta clínica imprescindible frente a la lógica del mercado, el discurso capitalista y el discurso universitario, es la transferencia (Zelmanovich, 2014).

Desde esta postura, es que es posible señalar que en el sujeto no todo es educable y que ningún sujeto responde ni puede responder completamente al ideal de la cultura, ya que es el malestar precisamente lo constitutivo del deseo y de la producción de lo posible en el marco de la cultura.

Al respecto de estas cuestiones y en referencia a nuestra viñeta, cabe preguntarse, ¿Han aparecido otros discursos, que puedan pensarse en relación al discurso capitalista y al discurso universitario, en la derivación a apoyo escolar en escuela integral que han quizás desviado la lectura de la situación desde la subjetividad de Lara?

Siguiendo al filósofo Jeremy Bentham citado por Zelmanovich, la pretensión del paradigma utilitarista es la de “la mayor felicidad posible y la evitación del dolor para la mayor cantidad de personas posibles” Zelmanovich (2014), cuestión que podemos vincular con la atribución que se le hace a Lara de estar “desfasada” con las concomitantes exigencias respecto del ideal, tales como el no estar “desfasada”, tener el mismo “rendimiento académico”, rendir lo “esperable para su edad”, rendir el mismo que sus “compañeros de escuela común”. Y en este punto, tampoco el apoyo escolar en escuela integral, tiene la función de franquear la distancia con respecto a ese ideal de “felicidad”, ni de “integración” ni de “alumna con rendimiento esperable”. Desde una lectura subjetiva, Lara en tanto sujeto no tiene una relación monocorde con su deseo ni con el ideal de felicidad y de integración escolar que se puede pretender para ella, y en este punto puede consciente e inconscientemente rechazar o no querer el apoyo escolar que supuestamente resolvería su diferencia académica con los demás compañeros.

En este punto resulta pertinente la siguiente cita de Hegel que dice “Como ser viviente, en verdad, el hombre puede ser sojuzgado; es decir, que su parte física, por lo tanto exterior, puede ser sujeta al poder de otros. Pero la voluntad no puede en sí y

por sí, ser violentada (...)” (Hegel, 1987). Cuestión que puede vincularse respecto de la viñeta que nos convoca con lo que Violeta Nuñez denomina “violencia pedagógica” (Nuñez, V., 2010) Respecto a este punto es importante distinguir que el “sujeto de la educación”, siguiendo a Nuñez, es “(...)aquel sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le ofrece y a la vez le exige, en un momento dado, para integrarse (acceder, permanecer, circular) a la vida social en sentido amplio” (Nuñez, V., 2010) Y al respecto es posible decir que Lara ha podido durante su trayectoria escolar ocupar el lugar de “sujeto de la educación” propuesto por la sociedad y con ello ha consentido y se ha dispuesto durante su escolaridad para incorporarse a la vida social y escolar, lo cual la habilitó a construir aprendizajes y a vincularse con sus docentes y sus compañeros pudiendo establecer lazos con ellos tanto pedagógicos como afectivos. Pero también, dentro de lo ofertado por lo socio-educativo, Lara ha construido sus propios anclajes y ha podido hacer elecciones en base a la propia ecuación primordial que la ha fundado, acerca de la cual mucho desconocemos y hasta ella misma desconoce en ciertos puntos “primer enigma de la educación (...) punto cero y opaco” (Nuñez, V., 2010) Arribando a este punto del recorrido, resulta fundamental articular la anteriormente mencionada responsabilidad del sujeto con nuestras propias responsabilidades como profesionales de la clínica socio-educativa entre las que, siguiendo a Nuñez, podemos mencionar como fundamental “Admitir el enigma que cada sujeto representa” en tanto “es siempre un enigma para la educación. Y ciertamente suele serlo para el propio sujeto” (Nuñez, V., 2010).

REFLEXIONES FINALES

Nos compete, a los profesionales socio-educativos, escuchar al sujeto de la educación y a partir de lo singular que enuncia crear condiciones educativas pensadas en clave singular, para cada quien, y brindarle consecuentemente propuestas educativas valiosas y afines a su subjetividad. En contrapunto con cualquier intento de forzamiento, un resto que insiste permanece: desde el psicoanálisis lo llamamos lo inconsciente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balbi, C. y Serravalle, L. (2014). “La estructura de la palabra en psicoanálisis.” Clase 2, Seminario I. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. En Cuadernos de Pedagogía. Año IV N° 9, 71-85.
- Hegel, G. F. ([1832] 1987) Filosofía del derecho. Buenos Aires: Editorial Claridad. Introducción Karl Marx, p. 91.
- Foucault, M. (2003) A História da Loucura. São Paulo. Ed. Perspectiva.
- Nuñez, V. (2010). “La pedagogía social”. Clase 10. Seminario III. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”. FLACSO Argentina.
- Molina, Y. & Zelmanovich, P. (2017). “Audioclase. Rol, encargo y función: aportes para deconstruir la posición”. Clase 9. Seminario II. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”. FLACSO Argentina.
- Toscano, A. G. (2014). “Legajos escolares: miradas sobre la normatividad en juego.” Clase 7, Seminario II. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina.
- Voltolini, R. (2014). “Educación inclusiva y régimen de excepción.” Clase 5, Seminario II. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina.
- Zelmanovich, P. (2014). “La constitución del sujeto en un tiempo lógico y discontinuo, en los desfiladeros de dos operaciones: alienación separación.”. Clase 4, Seminario I. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina.
- Zelmanovich, P. (2014). “El psicoanálisis en la polis: la sexualidad, uno de los temas de agenda pública bajo el predominio de la polis utilitarista actual y del paradigma de los derechos.” Clase 13. Seminario III. Especialización “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”. FLACSO Argentina.