VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2016.

# El psicólogo como acompañante externo en la escuela: aportes de la bioética para pensar la práctica profesional.

Lemos, Alvaro Eduardo y Paragis, Paula.

Cita:

Lemos, Alvaro Eduardo y Paragis, Paula (2016). *El psicólogo como acompañante externo en la escuela: aportes de la bioética para pensar la práctica profesional. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: https://www.aacademica.org/000-044/418

ARK: https://n2t.net/ark:/13683/eATh/7o2

*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 PSICÓLOGO COMO ACOMPAÑANTE EXTERNO EN LA ESCUELA: APORTES DE LA BIOÉTICA PARA PENSAR LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Lemos, Alvaro Eduardo; Paragis, Paula
Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

**RESUMEN**
En el presente artículo consideraremos el quehacer del psicólogo como acompañante externo en la institución escolar, cumpliendo el rol conocido como "maestro integrador". Planteamos que el profesional recibe una doble exigencia cuando se desempeña en este ámbito, la cual parte por un lado de la demanda del sistema educativo y, por otro, de las prescripciones del sistema de salud que oficia de mediador para su llegada a la escuela. Dicha doble exigencia puede resultar una fuente de confusión sobre cómo desarrollar la tarea, en base a la pregunta sobre cuál debe ser la lógica a la que responda el ejercicio profesional: ¿Las demandas de la escuela? ¿Ejercer desde el plano de lo terapéutico, dada su relación al sistema de salud?. Haremos uso de la distinción entre "rol" y "función", proponiendo que los postulados contenidos en la Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos de UNESCO pueden consistir en un aporte para pensar ambas dimensiones presentes en el ejercicio profesional en este ámbito. Consideramos que por tratarse de un terreno en tensión, es necesario atender a instrumentos como la Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos, en tanto idóneos para acompañar la reflexión necesaria del psicólogo respecto de su tarea.

Palabras clave
Bioética, Integración escolar, Acompañante externo, Rol y función

**ABSTRACT**
THE PSYCHOLOGIST AS AN EXTERNAL COMPANION AT SCHOOL: BIOETHICS' CONTRIBUTIONS TO THINK ABOUT THE PROFESSIONAL PRACTICE
In this article we will consider the psychologist's job as an external companion at an educational institution. We suggest that psychologists have got a double request when they carry out their duties in this area, being on the one side from the educational system and on the other side from the health system, that acts as intermediary for their arrival at school. Such double request may turn out to be a source of confusion on how to develop their duties. Which should be the logic that sustains such professional practice: the demands that come from the school? A therapeutic point of view, given its connection to the health system? We make a distinction between the concepts of "role" and "function", as we put forward the idea that the principles in UNESCO's Universal Declaration on Bioethics and Human Rights might be a contribution to think about both of the dimensions involved in the professional practice in this area. We consider that as it is a field in tension, it is necessary to pay attention to resources such as the Universal Declaration on Bioethics and Human Rights, being this appropriate to accompany the necessary critical thinking from the psychologist regarding its practice.

Key words
Bioethics, Special education needs, External companion, Role and function

A partir de la sanción de diversos instrumentos normativo-legales, en especial la ratificación de la Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (ley N° 26.378), y de la Ley Nacional de Educación (ley N° 26.061), se ha configurado una serie de prescriptivas y de prácticas efectivas, al interior del campo de la educación, a partir del cual es obligatorio para las instituciones y autoridades en los diferentes niveles, crear las condiciones para poder ofrecer una educación en el marco de una política de inclusión de la diversidad. Dicha potencia de inclusión presta las condiciones para la existencia de un complejo punto de intersección entre los campos de la salud y el de la educación. Esto, en tanto son la medicina y otras ciencias de la salud (como la psicología) las encargadas de sancionar la diferencia en los niños que presentan capacidades diferentes respecto de lo esperable a partir de diversas condiciones (biológicas, emocional-cognitivas, etc.), así como también, es desde el sistema de salud que se realiza la derivación y contratación de los profesionales psicólogos que desempeñan tareas en esta área.
Entonces, sería la escuela el territorio que recibe a los niños marcados no sólo por condiciones biológicas y sociales que les son específicas, sino especialmente bajo la clasificación y nominación que un diagnóstico impone con poder performativo. Dicho diagnóstico puede ser más o menos preciso en su forma de describir al niño en el momento en que fue evaluado (es decir, en coordenadas "sincrónicas"), y puede tener mayor o menor poder predictivo a lo largo del tiempo (en un nivel "diacrónico"). Lo cierto es que el mismo constituye una marca que juega tanto a nivel subjetivo como a nivel de la inserción institucional de una persona: en este caso, es la carta de presentación para un niño en su escuela, dada la sanción de una "discapacidad" (inscripta en el "certificado de discapacidad") a partir del cual se tramitan distintas prestaciones en salud y educación, como por ejemplo, la solicitud de un acompañante externo (maestro integrador), en los casos de los niños que requieren de un apoyo extra para poder desempeñarse en el marco de los programas educativos de su tiempo.
Una primer observación sobre la pertinencia de que un psicólogo ocupe el rol de "acompañante externo": las marcas mencionadas son, nada más ni nada menos, que las resultantes de operaciones de producción de subjetividad por parte del interjuego de diversas instituciones que "piensan" al niño, de un modo que es definido tanto por la especificidad de cada disciplina, como por lo que acontece en el interjuego incoordinado de las lógicas discursivas entre sí. Desde el campo de la salud puede sancionarse un diagnóstico que devenga en condición para la nominación de un sujeto como

"discapacitado", y la escuela recibe entonces a alguien con un recorrido por diversos discursos institucionales que dejan marcas que pueden conducir a la asunción errónea de que condiciones propias de lo que llamamos "eje sincrónico", toman consistencia permanente en el despliegue en el tiempo de las conductas del niño (el "eje diacrónico"). La cuestión para el psicólogo que se desempeña en este campo, se sitúa en poder discernir que dicha confusión puede existir no sólo como impasse teórico, sino como un problema que el niño debe habitar en diversos niveles, tanto a nivel subjetivo, íntimo, como en su tránsito por la institución escolar, y al interior de la trama familiar/vincular. Entonces: el psicólogo que es convocado como acompañante externo puede, por ejemplo, ser llamado a asistir un cuadro de "trastorno oposicionista desafiante", pero, ¿debe conformarse con adoptar una posición de aceptación pasiva del diagnóstico? ¿O más bien considerar la posibilidad de evaluar diacrónicamente el despliegue subjetivo del niño que acompaña? Asimismo, nos convoca a cuestionar si realmente todos los niños con discapacidad o que han sido diagnosticados con algún tipo de trastorno deben ser "integrados" a lo que se llama una "escuela común", respondiendo a una especie de furor que busca insertar a los alumnos en las escuelas sin considerar la singularidad de su caso o sus necesidades. Por otro lado, en la legislación resulta muy claro que existe una necesidad de que el niño esté integrado pero, llegado el caso ¿está incluido? ¿Hablar de integración es lo mismo que hablar de inclusión?

En este punto, nos resulta útil la distinción entre los dos aspectos en que puede diferenciarse esta forma que ha adoptado el ejercicio profesional del psicólogo: la diferencia entre las categorías de "rol" y "función". Respecto de tal distinción, López y García Karo nos dicen que debemos considerar que el rol se corresponde con la tarea para la cual fue convocado el psicólogo, mientras que la función suplementa al anterior, al apuntar en sus intervenciones, a la emergencia de la dimensión singular del sujeto (López, García Karo, 2007). En estas caracterizaciones de la tarea, nos encontramos con los aspectos normativos por un lado, y la dimensión clínica del quehacer profesional, por el otro (Salomone, 2006). Dada esta complejidad del campo, consideramos que es importante que los profesionales de la psicología que desempeñen tareas en el mismo puedan apelar a diversas herramientas para poder reflexionar sobre su práctica, en tanto ésta es la condición para un ejercicio responsable de la misma. Responsabilidad en cuanto a la dimensión normativo-deontológica, pero también a la dimensión clínica, ligada a una consideración de la diferencia en el otro, diferencia que sólo a partir de su reconocimiento positivo y necesario, puede devenir en diversidad. En consonancia con el planteo de Brande y Gottlieb, pensamos la responsabilidad como un acto producido por el vínculo, en tanto se trata de un "hacer con otro", "un hacer que dé cabida a lo que viene del otro, a lo ajeno del otro" (Brande y Gottlieb, 2004, p. 1). Retomando lo mencionado anteriormente, ¿qué aporte puede realizar un psicólogo allí donde es convocado a "integrar" a un niño? ¿Qué efectos puede llegar a tener una mirada sobre el mismo que aloje la diferencia? Lo que ocurre frecuentemente es que la integración resulta un llamado al borramiento de la ajenidad, una tendencia a normalizar al niño. Es por ello que debería adoptarse un posicionamiento ético frente a la complejidad de la integración escolar, evidenciando posibles iatrogenias que vayan en la línea de la desmentida y no propicien un lugar para el despliegue de las coordenadas singulares del caso, del niño en su diferencia. En este sentido, compartimos los interrogantes que formulan García Karo y López:

"¿Se trata de adaptar las actividades curriculares? ¿Implica contener al niño para que su conducta no sea disruptiva para el buen funcionamiento de la clase? ¿Se lo convocará al psicólogo para homogeneizar la diferencia?¿O se tratará más bien de poner a jugar en el aprendizaje aquella necesidad educativa especial a la vez que poder abrir un espacio de intervenciones que incluyan la singularidad del sujeto? Creemos que en esto último reside la respuesta". (García Karo, López, 2007)

Una mirada desde la Bioética del trabajo en la escuela

En este sentido, una herramienta privilegiada para los profesionales de la salud, es la Declaración Universal de Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO (UNESCO, 2005), la cual cuenta con una elaboración exhaustiva de diversos elementos que pueden presentarse como problemas y dilemas éticos, propios de la práctica profesional de las ciencias de la salud y de la vida. Los mismos son formulaciones en pos del respeto por la dignidad humana y la protección de los derechos humanos. Podemos leer en la Declaración, en su artículo 2, inciso "C", que entre sus objetivos, la misma tiene el "promover el respeto de la dignidad humana y proteger los derechos humanos, velando por el respeto de la vida de los seres humanos y las libertades fundamentales, de conformidad con el derecho internacional relativo a los derechos humanos" (UNESCO, 2005).

A continuación presentaremos un caso de integración escolar en el ámbito educativo privado, en el Nivel Primario y en el área del Gran Buenos Aires, el cual permitirá evidenciar algunas de las cuestiones hasta ahora mencionadas.

Viñeta

Felipe, de 7 años, asistía a un colegio con un modelo pedagógico alternativo. Cursaba segundo grado, tras un recorrido agitado por el primer año en la escuela. En la misma aducían que el niño presentaba conductas disruptivas, falta de atención, falta de respuesta ante la autoridad. Ante esta situación solicitaron la intervención de un maestro integrador que pudiera re-encauzar al niño en su vínculo con la institución y con su maestra, a quien tendría de 1ro a 6to grado. Una vez comenzado el trabajo, el psicólogo notó que la imposibilidad del niño de permanecer en el aula era significativa, y que dicha característica indicaba que la misma no podía ser pensada meramente como una reticencia a participar de las clases o como un "simple" problema de atención. En ocasiones el niño lograba ingresar al aula por una o dos horas; otros días participaba en la jornada completa, pero tras un esfuerzo de voluntad muy grande que lo dejaba en extremo fatigado, y otras veces se ausentaba de la misma todo el día. Una vez fuera del aula, Felipe se disponía al juego con el psicólogo, o bien, si su angustia era acusada, intentaba escaparse de las instalaciones sea saliendo al patio a correr o escapándose del predio. Durante los juegos surgían también conversaciones en las que el niño decía cosas muy claras respecto de cómo se sentía, expresando inequívocamente no ser feliz en dicho establecimiento, y querer cambiarse a otro. Ante esta situación, el psicólogo entonces funcionó como un mediador entre la palabra del niño y los adultos responsables del mismo, quienes parecían incapaces de escuchar lo que no sólo verbalizaba, sino que actuaba en sus intentos de escape. Sus padres, maestros y directivos insistían en que él sería feliz en la escuela, y sólo necesitaba (debía) "adaptarse" a la misma. La estrategia de trabajo consistió en, además de continuar sosteniendo los espacios de juego y escucha del niño, promover el diálogo entre el mismo y sus padres, en el encuentro a la salida de cada jornada en la escuela. Los padres no tenían alternativa de escape: debían escuchar al niño.

El caso prosiguió, y tuvo una primera resolución en el pase de escuela, donde el niño pudo en menos de dos meses incorporar no

sólo los conocimientos que le resultaban inaccesibles en la otra escuela, sino también las normas del colegio, y hasta participar de un acto como una experiencia colectiva, compartida, con genuino entusiasmo.

Si analizamos el material, vemos una tensión evidente entre el pedido por parte de padres y escuela de forzar una adaptación del niño a condiciones que lo angustiaban, y el pedido del niño, quien, desde su padecimiento, evidenciaba que su autonomía no estaba siendo reconocida: si el espacio institucional le era insuficiente, su opinión no era tomada en cuenta. La viñeta, entonces, nos sirve para graficar lo que queremos decir desde el plano teórico-conceptual: en la misma se aprecia la clara incidencia del pedido de la escuela y los padres de "normalizar" a este niño para que pudiera responder, bien sea al deseo de los padres o a las normas específicas del colegio y su pedagogía, todo esto regulado por el sistema de salud que habilita al profesional a integrar los equipos integradores (valga la paradoja). Ahora bien, ¿cómo pensar el caso desde los principios de la Declaración? Proponemos comenzar considerando lo contenido en el Principio de Autonomía, el cual establece que:

Se habrá de respetar la autonomía de la persona en lo que se refiere a la facultad de adoptar decisiones, asumiendo la responsabilidad de éstas y respetando la autonomía de los demás. Para las personas que carecen de la capacidad de ejercer su autonomía, se habrán de tomar medidas especiales para proteger sus derechos e intereses. (UNESCO, 2005)

Tratándose de un menor, las medidas tomadas en este caso fueron las de hacer lugar a la palabra del niño, en un contexto donde la posibilidad de hablar le estaba cancelada por distintas imposiciones. En este punto, podría pensarse en el fenómeno de "desapropiación" (Rodulfo R., 2009), dado que aquí las políticas de salud y educación, así como también la familia, intervienen interfiriendo o, peor aún, destruyendo la formación de experiencias propias, en tanto no permiten el despliegue de su capacidad para apropiarse de algo, de sentirse agente de lo que le acontece, de ser capaz de cambiar un estado de cosas (por ejemplo, la voluntad de Felipe de abandonar la institución escolar que sus padres habían elegido para él). Siguiendo el planteo de Gabriela Dueñas:

"Son necesarios los acuerdos, pero "acuerdos" que incluyan y consideren "a todos"; porque [...] cuando los acuerdos se edifican sobre la coacción de sectores, la exclusión de ideas, la declaración de incompetencia hacia determinados participantes de una situación que, por lo tanto, no son tenidos en cuenta en sus deseos y opiniones, se generan condiciones propicias para futuras eclosiones, desacuerdos y estados cuasi-bélicos de desconfianza, violencia manifiesta y acusaciones recíprocas [..]" (Dueñas, 2012, p. 32-33)

Aquí se evidencia, además, la tensión entre dos paradigmas sobre la concepción de infancia que aún coexisten: el Tutelar y el de Protección Integral. Desde el Paradigma Tutelar, el niño es considerado un objeto, se decide por él en tanto se focaliza en todo aquello que "le falta" para ser un adulto, pensar y tener opiniones propias. Es decir, se trataría de "un ser incompleto, inmaduro y sin discernimiento" (Dueñas, Gorbacz y Rattagan, 2014, p. 144). Siguiendo este enfoque, los niños distan mucho de ser concebidos como sujetos de derecho. Por otro lado, desde el Paradigma de Protección Integral, se rescata su condición de sujetos, estableciéndose como principio rector "el interés superior del niño y el carácter individual de sus derechos" (Dueñas, Gorbacz y Rattagan, 2014, p. 145). La intervención del psicólogo apunta hacia la restitución de la condición de sujeto del niño en cuestión, mediante la puesta en valor de su palabra. Esta cuestión puede ubicarse también en la Declaración de UNESCO, en el artículo 10: "Igualdad, justicia y equidad":

"Se habrá de respetar la igualdad fundamental de todos los seres humanos en dignidad y derechos, de tal modo que sean tratados con justicia y equidad".

Vemos en la viñeta presentada que resulta evidente la subestimación de los pedidos explícitos del niño y de las declaraciones de su malestar, los cuales habían sido absolutamente desoídos hasta la intervención del psicólogo.

Por otro lado, el Artículo 8 de la Declaración establece que:

Al aplicar y fomentar el conocimiento científico, la práctica médica y las tecnologías conexas, se debería tener en cuenta la vulnerabilidad humana. Los individuos y grupos especialmente vulnerables deberían ser protegidos y se debería respetar la integridad personal de dichos individuos.

Nuevamente, la consideración de este principio nos sirve para estar atentos a cómo nuestras herramientas pueden servir para poder poner en juego las estrategias del sujeto frente a su circunstancia. ¿Hubiese bastado con simplemente sugerir a los padres el cambio de escuela? Evidentemente no. Esta situación podría haberse perpetuado en cualquier colegio, ya que no se trataba de que los padres recibieran consejos o una educación moral, sino de que pudieran escuchar a su hijo más allá de la etiqueta de "discapacitado".

En relación a la cuestión del diagnóstico, es posible tomar el Artículo 11 de la Declaración, No discriminación y no estigmatización:

"Ningún individuo o grupo debería ser sometido por ningún motivo, en violación de la dignidad humana, los derechos humanos y las libertades fundamentales, a discriminación o estigmatización alguna".

Este es otro punto que nos interesa en el presente contexto, ya que partimos de la base de considerar a los niños como personas en desarrollo y, por lo tanto, establecer un diagnóstico definitivo, e incluso promover una certificación de discapacidad a largo plazo, implicaría un total desconocimiento de que se trata de personas en pleno proceso de constitución subjetiva, donde nada está dado de forma definitiva. Dicha objetalización de los niños, centrada en la clasificación de síntomas y el etiquetamiento, no hace más que conducir a identidades ficticias (Saraceno, 2002), en las cuales el ser queda definido por un diagnóstico, aplastando la posibilidad del despliegue subjetivo. Esta forma de estigmatización comporta serios efectos en el psiquismo en constitución del niño, ya que reduce al ser humano a una patología, lo cual acrecienta el sufrimiento y profundiza la discriminación (y por ende la exclusión). En este caso, ¿bastaban el diagnóstico y la etiqueta "discapacitado", para no escuchar a este niño? Su despliegue subjetivo, emocional y cognitivo en otro contexto escolar demostró que dicho etiquetamiento es más que insuficiente.

## REFLEXIONES FINALES

Si bien existen normativas que indican la importancia de abrir espacios para la diversidad en el contexto educativo, la traducción desde la norma a la práctica parece requerir, a su vez, de su propia integración. La agregación incoordinada de saberes disciplinarios no fomenta una atención al niño de manera integral, sino que propone la lectura de su situación desde la especificidad de cada discurso disciplinario. Discursos distintos, producen sujetos y problemas diferentes. No es extraño entonces que el niño aparezca desagregado del contexto que le toca habitar, un cuerpo extrañado de la situación escolar en sí, dada la multiplicidad de discursos que lo piensan en la misma. Y es que el sufrimiento del mismo, en tanto singular, no puede ser reducido a una mera idea. Exige una voluntad de pensamiento que debe ser forjada situacionalmente, en función de dicha singularidad, y no forzada por requerimientos externos in abstracto. En este punto, un instrumento complejo como lo es la Declaración,

nos propone pensar la diversidad de problemas bioéticos en juego en el tratamiento del niño en la escuela: desde la rigidez del diagnóstico, pasando por el problema de la falta de lugares otros para lo diverso, llegando a la denuncia de una falta de consistencia en el pensamiento que piensa a los niños.

**BIBLIOGRAFÍA**


Brande, S.,. Gottlieb, N.: Responsabilidad, Un quehacer vincular. Trabajo presentado en "Construyendo y nombrando las prácticas vinculares" Abril 2004. AUPCV. Recuperado el 12 de junio de 2016 de http://www.aupcv.org.uy/ckfinder/userfiles/files/Articulos/RESPONSABILIDAD%20Un%20hacer%20vincular%20-%20Brande%20y%20Gottlieb.doc

Dueñas, Gorbacz y Rattagan (2014). LA CLÍNICA EN LOS LÍMITES DE LA LEY: LA MEDICALIZACIÓN DE LAS INFANCIAS EN EL MARCO DE LA LEGISLACIÓN VIGENTE. En Revista Generaciones, Año 3 N°3. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Buenos Aires.

García Karo, T. F. y López, G. (2011). UNA APROXIMACIÓN A LAS PROBLEMÁTICAS ÉTICAS DEL PSICÓLOGO INVOLUCRADO EN LA PRÁCTICA DE INTEGRACIÓN ESCOLAR: EL ROL Y LA FUNCIÓN. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Ley 26.206, ley Nacional de Educación de la República Argentina, promulgada el 27 de Diciembre de 2006.

Ley 26.378, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, promulgada el 6 de Junio de 2008

Rodulfo, R.: (2009) VIOLENCIAS DE LA LECTURA. LECTURAS DE LA VIOLENCIA. Editorial Paidós. Buenos Aires.

Salomone, G. (2006) Consideraciones sobre la Ética Profesional: dimensión clínica y campo deontológico-jurídico. En La transmisión de la ética. Clínica y deontología. Vol. I: Fundamentos. Letra Viva. Buenos Aires.

Saraceno, B. (2002). LA CIUDADANÍA COMO FORMA DE TOLERANCIA. Revista de la Fundación CCSM Congreso catalán de Salud Mental Nro. 1