

IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2017.

Inclusión educativa: tramas de experiencias de lo común que interpelan las tradiciones escolares. Construyendo puentes entre la perspectiva psicológica situacional y el psicoanálisis.

Torrealba, María Teresa y Sánchez, Ángela.

Cita:

Torrealba, María Teresa y Sánchez, Ángela (2017). *Inclusión educativa: tramas de experiencias de lo común que interpelan las tradiciones escolares. Construyendo puentes entre la perspectiva psicológica situacional y el psicoanálisis. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-067/68>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eRer/PnN>

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>.

INCLUSIÓN EDUCATIVA: TRAMAS DE EXPERIENCIAS DE LO COMÚN QUE INTERPELAN LAS TRADICIONES ESCOLARES. CONSTRUYENDO PUENTES ENTRE LA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA SITUACIONAL Y EL PSICOANÁLISIS

Torrealba, María Teresa; Sánchez, Ángela
UBACyT, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

Esta presentación se inscribe en el proyecto UBACyT: “Sistemas de Apoyo al Aprendizaje Escolar: estudio desde la perspectiva psicológica situacional”. Entendemos la inclusión educativa como un derecho humano que supone la responsabilidad de los estados nacionales de garantizar la asistencia, permanencia y aprendizaje de los niños y jóvenes en la escuela. Nos proponemos analizar - desde la perspectiva psicológica situacional y el psicoanálisis - la singularidad de una experiencia que redefine lo común al interpelar las tradiciones educativas. Concebimos las experiencias como invenciones que permiten pensar otras articulaciones posibles entre lo común y las diferencias, al tiempo que tejen la trama que posibilita aprendizajes. Para ello, desnaturalizaremos, la idea de lo común como aquello que es igual para todos. En un artículo anterior, habíamos desarrollado “una mirada sobre lo común desde la intersección entre psicoanálisis y política” (Sánchez, Torrealba y Arrúe, 2016). En el marco de este Congreso, la pregunta a retomar es por la pertinencia de los instrumentos conceptuales para abordar la inclusión educativa en tiempos neoliberales.

Palabras clave

Aprendizaje situado, Subjetividad, Fracaso escolar, Inclusión educativa

ABSTRACT

EDUCATIONAL INCLUSION: EXPERIENCE PLOTS OF THE COMMON THAT INTERPELLATE THE SCHOOL TRADITIONS. BUILDING BRIDGES BETWEEN THE SITUATIONAL PSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE AND PSYCHOANALYSIS

This presentation is part of the UBACyT project: “School Learning Support System: research from the situational psychological perspective”. We understand educational inclusion as a human right that assumes the responsibility of national states to guarantee the attendance, permanence and learning of children and youth in school. We aim to analyze - from the situational psychological perspective and the psychoanalysis - the experience singularity that redefines the common when interpellate the educational traditions. We conceive experiences as inventions that allows to think up other possible articulations between the common and differences, while weaving plots facilitating learning. To do this, we denaturalize, the idea of the common as which is equal for all. In an earlier article, we had developed “a glance at the common from the intersection bet-

ween psychoanalysis and politics” (Sánchez, Torrealba and Arrúe, 2016). Within the framework of this Congress, the question again is by the relevance of the conceptual instruments addressing of inclusive education in neoliberal times.

Key words

Situated learning, Subjectivity, School Failure, School Inclusion

Introducción

Esta presentación se inscribe en el proyecto UBACyT: “Sistemas de Apoyo al Aprendizaje Escolar: estudio desde la perspectiva psicológica situacional” [1]. Partimos de considerar a la inclusión educativa como un derecho humano que supone la responsabilidad de los estados nacionales de garantizar la asistencia, permanencia y aprendizaje de todos los niños y jóvenes en la escuela. Proponemos pensar este derecho, no como enunciado sino como “praxis” en el sentido freireano del término: “*unión inquebrantable entre acción y reflexión*” (Freire, 1970:98). Desde esta posición, la inclusión supone ese *inédito viable* que orienta la praxis y hacia “*cuya concreción se dirigirá su acción*” (Freire, 1970:117), aquello que tensiona las posibilidades y moviliza la acción de educadores y educandos al confrontar y disputar con los modelos de exclusión.

Nos proponemos analizar - desde la perspectiva psicológica situacional y el psicoanálisis - la singularidad de una experiencia que redefine lo común al interpelar las tradiciones educativas. Pensamos las experiencias como *actos instituyentes* en el sentido de *lo político* “(…) *para dar cuenta de cómo lo nuevo entra en la historia: lo que caracteriza al acto instituyente es que (...) no es una creación que viene de la nada (...) es una creación que exige las tramas simbólicas, las constelaciones históricas, las herencias*” (Aleman, 2016: 50). Tenemos entonces, novedad y trama simbólica que da sentido a la novedad y nos abre a la posibilidad de articular esta mirada con la perspectiva psicológica situacional, perspectiva que visibiliza la complejidad de las interrelaciones involucradas y los sentidos construidos por quienes participan en la situación. En el Congreso del año anterior, habíamos desarrollado las posibles intersecciones entre psicoanálisis y política desde una mirada sobre *lo común*; en el marco de éste, la pregunta a retomar es por la pertinencia de los instrumentos conceptuales para abordar la inclusión educativa en tiempos neoliberales.

1 - Experiencias singulares que redefinen lo común: tejiendo tramas

La escuela moderna surge a fines del siglo XIX en el contexto de la constitución de los estados nacionales y las revoluciones industriales. Además de ser la institución privilegiada en la propalación de la noción de infancia en las clases populares, instituye a lo largo de las primeras décadas del siglo XX la equivalencia entre educación y escuela. Esta equivalencia invisibiliza el carácter histórico, político y social de la escuela y sus características centrales: obligatoriedad, gradualidad, fragmentación, posiciones asimétricas docente-alumno, un currículum único y usos específicos del tiempo y el espacio. En tiempos neoliberales, parece imperioso insistir en la necesidad de interrogar algunas cuestiones. Por un lado, reconocer el lugar central -aunque no exclusivo- que ha tenido la escuela moderna al naturalizar las diferencias de clase en el contexto socioeconómico del capitalismo. Desde este lugar, ha producido y produce *subjetividades*: las de ciudadano y trabajador - desde hace algo más de un siglo - y más recientemente, la del trabajador como “empresario de sí” y por lo tanto, único responsable de su “destino”. Por el otro, resulta necesario preguntarse acerca de qué es lo común. Para ello, nos proponemos revisar la idea de “lo común”, de “la igualdad de oportunidades” y del “para todos” que han generado e invisibilizado - desde el surgimiento mismo de la escuela - la exclusión de amplios sectores de la población.

En nuestro país, la idea de lo común está ligada al mandato fuertemente homogeneizador que postuló la igualdad como horizonte y que sostiene la idea de lo común como una experiencia igual para todos. En este proceso, la escuela se constituyó a la vez en aparato de dominación y en derecho que garantiza “la igualdad educativa” al ofrecer a todos “las mismas oportunidades” e instituye la meritocracia para justificar la clasificación de los alumnos según su rendimiento. Así, de la mano de las tradiciones pedagógicas y de la psicología educacional se ha explicado y explica el fracaso escolar como déficit individual y/o cultural.

Estas teorías recobran fuerza en tiempos neoliberales y son las que culpabilizan a niños, a jóvenes y a sus familias - que generalmente corresponden a los grupos poblacionales vulnerabilizados[iii] - del fracaso escolar. En sintonía con la transformación del trabajador *en empresario de sí*, la exigencia vuelve al sujeto, lo tiraniza y lo transforma en “sujeto de rendimiento”, haciéndolo único responsable de sus éxitos y sus fracasos. Lo que nunca se plantea es el fracaso escolar masivo como un problema generado en el mismo proceso de escolarización. La perspectiva psicológica situacional nos permite poner en cuestión el efecto patologizador con que opera esta lógica de lo común y la tradicional conversión de problemas socioeducativos en psicopedagógicos (Elichiry, 2004). Las categorías nosológicas “niño con problemas de aprendizaje y/o de conducta” son construcciones propias del contexto escolar. Desde esta perspectiva “(...) la subjetividad se construye siempre en forma situada, (...). La escuela constituye un sistema de actividad (Cole y Engeström, 2001) particular cuyas reglas, formas de división del trabajo, utilización del lenguaje y de otros instrumentos, lógicas y sentidos no son naturales ni comunes a la cultura de todos los estudiantes” (Sánchez, Torrealba y Arrúe, 2016).

2 – Una experiencia que teje la trama de la inclusión

Como dijimos antes, pensamos la *experiencia* en el sentido de una invención que permite pensar otras articulaciones posibles entre lo común y las diferencias, al tiempo que teje la trama que posibilita aprendizajes.

La experiencia que presentamos nos invita a revisar la falsa equivalencia entre igualdad y homogeneización que ha dado lugar al denominado fracaso escolar masivo y pensar formatos que promuevan la inclusión educativa al desnaturalizar la idea de lo común como aquello que es igual para todos. “Revisar los formatos propios de (...) [los procesos de escolarización] es un requisito primero y central para atender a la singularidad [y a la situación] y construir ayudas que (...) propicien movimientos que incluyan” (Bendersky y Aizencang, 2011: 55).

Comenzó en el año 2008, en una escuela pública de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es una Escuela Integral Interdisciplinaria[iiii] de la modalidad de Educación Especial. Durante ese año se trabajó en la elaboración del Proyecto Escuela. La pregunta acerca de si es posible instrumentar prácticas que contribuyan a favorecer las condiciones de aprendizaje de los estudiantes que transitan la escolaridad en esta modalidad sostuvo este proceso. De algún modo nos preguntábamos si seríamos capaces de construir una escuela que incluya a nuestros niños como sujetos de aprendizaje. Es decir, una escuela que aloje a aquellos niños que llegan a la modalidad especial con una historia educativa signada por el “fracaso”. Como afirma Elichiry (2004), este proceso de trabajo colectivo, al proponerse modificar las preguntas planteadas tradicionalmente, permite generar estrategias que favorecen la apropiación de conocimientos.

La participación de todos los profesionales docentes - equipo de conducción, maestros de grado de recuperación y equipo interdisciplinario - en espacios sistemáticos de trabajo permitió delinear un proyecto que revisó las condiciones para enseñar y aprender, desnaturalizó los formatos únicos, tradicionales y puso en cuestión las representaciones sociales respecto del *deber ser escuela* y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes que transitan la modalidad de Educación Especial.

Se inicia, en el año 2009, un proyecto que pone en cuestión los llamados *determinantes duros*, aspectos centrales de la escuela moderna: gradualidad, fragmentación, disciplinamiento de los cuerpos y un currículum único, entre otros. La *gradualidad* refiere a una trayectoria escolar organizada por edades, en la que todos los niños deben aprender los mismos contenidos a lo largo de un año lectivo; la *fragmentación* remite a la cantidad y distribución de horas asignadas en el diseño curricular para cada área; el *disciplinamiento de los cuerpos* hace referencia a la idea instituida escolarmente de que se aprende sentado/quieto, atendiendo a lo que el maestro enseña; y por último, el *currículum único* ha sido el instrumento privilegiado por la modernidad para formar ciudadanos y trabajadores. El Proyecto Escuela permitió construir nuevas preguntas y generar nuevas prácticas. Desde la perspectiva situacional, esta mirada sobre los determinantes duros permite restituir como afirman Baquero y Terigi (1996: 12) “(...) la comprensión del papel productivo del proyecto político y de las características estructurales del dispositivo escolar sobre el aprendizaje mismo y sobre los cursos del

desarrollo infantil.”

Se inicia entonces, una escuela organizada por ciclos que modifica la estructura tradicional graduada; los docentes trabajan por campos disciplinares, es decir, el primer ciclo tendrá un docente de matemática, otro de prácticas del lenguaje y otro de conocimiento del mundo (que en el segundo ciclo incluirá a uno en ciencias naturales y otro en ciencias sociales); se reorganizan las dimensiones de espacio y tiempo: por un lado, las aulas temáticas y por el otro, la hora/bloque de 80 minutos, y se instituye un espacio sistemático de formación docente, el ateneo.

La organización por ciclos es concebida como un formato flexible en el sentido de que sabemos que los niños se apropian de los conocimientos independientemente de los tiempos estipulados por la curricula escolar. Por ello, podrán pasar de nivel y/o de ciclo en cualquier momento del año. El trabajo por campo disciplinar permite a los docentes especializarse en un campo de prácticas. Concebir el aprendizaje desde una perspectiva situacional ha sido un aspecto central. Desde esta perspectiva “(...) *pasan a primer plano los procesos de aprendizaje en lugar de sus productos y cobran relevancia el carácter propositivo de la actividad y el sentido que ésta tiene para los sujetos. Para comprender el aprendizaje escolar es imprescindible visibilizar las prácticas que propone la escuela, así como sus continuidades y discontinuidades con otros contextos de aprendizaje que transitan los sujetos, (Elichiry, 2010; Moll y Greenberg, 1993)*” (Arrúe y Plaza, 2016: 37). Las aulas temáticas se convierten en un espacio “disciplinar” en el que junto con los materiales necesarios para el trabajo se exponen las producciones de los estudiantes que operan como instrumentos mediadores de apoyo al aprendizaje escolar. Respecto a los bloques de 80 minutos, sostenemos que “*este tiempo permite plantear situaciones, que los niños propongan resoluciones, a veces en forma individual, otras entre pares. Permite asimismo, que los niños se apropien de sus producciones, tomen conciencia de sus logros (...). Permite fundamentalmente que los niños descubran que lo que piensan y sienten tiene valor y se animen a expresarlo*” (Torrealba y López, 2013: 77-78).

El ateneo es un espacio privilegiado de formación e intercambio en todo este proceso. Participan todos los docentes del ciclo, uno de los integrantes del equipo de conducción y el equipo interdisciplinario (maestra psicóloga, maestra psicopedagoga, maestra fonoaudióloga, maestra psicomotricista y maestra trabajadora social). Es un espacio sistemático de reflexión, discusión, interrogación y conceptualización sobre las prácticas de enseñanza y la evaluación de los procesos de aprendizajes que reconoce a los docentes como profesionales capaces de producir conocimiento.

Entre las decisiones que se han tomado en este espacio para favorecer la apropiación del conocimiento - concebida como una participación creciente en prácticas situadas - se comienza a trabajar con modalidad de taller. Al taller lo concebimos como “(...) *un sistema de actividad que instituye la horizontalidad de las miradas y la palabra, que promueve el compromiso y la construcción colectiva; que habilita el uso de diferentes lenguajes como modo de expresión; instituye la participación real (Sirvent, 2008) en tanto habilita a todos y cada uno de los participantes en la definición de la situación, en la toma de decisiones y los acuerdos son el re-*

sultado de procesos de negociación que necesariamente recupera los diferentes puntos de vista (Torrealba, 1995 y Torrealba y López, 2013-a)” (Torrealba, 2015: 45).

La importancia de los logros alcanzados a lo largo de estos años es el resultado de un trabajo que tiene como eje la centralidad de la enseñanza, la confianza en las posibilidades de los sujetos (niños y adultos) y las propuestas participativas. El desafío de la inclusión nos convoca a construir puentes, esos puentes que en estos tiempos neoliberales resultan imprescindibles y nos comprometen a transformar destinos - que se presentan como inexorables- en futuros posibles.

3 – Construyendo puentes entre la perspectiva psicológica situacional y el psicoanálisis.

Retomamos en este punto - a modo de cierre provisorio - la idea de lo común para pensar de qué modo, en experiencias escolares singulares como la relatada es posible dar lugar a la emergencia del sujeto.

Más allá de la producción de subjetividades por las lógicas neoliberales, sabemos que la singularidad es irreductible y no puede ser producida. Por esa razón, cuando una experiencia permite articular diferencias (re)conociendo las singularidades, da lugar a la construcción de lo común. Un *común* que no se establece de una vez y para siempre, un común que es provisorio ya que su construcción es siempre una construcción situada. Acordamos con Diker (2008: 169) cuando afirma: “(...) *entendemos que vale la pena conservar en pie la pregunta por lo que tenemos en común y, especialmente, por si es posible habitar un mundo en el que la definición de lo común se mantenga abierta.*” Lo común, entonces, “(...) *tiene como punto de partida la heterogeneidad, no puede borrar nunca las diferencias*” (Alemán, 2016: 48). Es por eso mismo que constituye una experiencia que supera al *todo universal*, instalando en su lugar eso que nos pertenece a todos, no por iguales, sino por diferentes. En este sentido es lo opuesto a lo universal que pretende - ilusoriamente- incluir borrando las diferencias y en esa misma operación en lugar de incluir, excluye.

Estas experiencias - entendidas como acto instituyente “(...) *llevado a cabo por un colectivo de singularidades*” (Alemán, 2016: 50) - introducen algo del orden de lo “nuevo” en la historia. Por eso pertenecen a la lógica de lo contingente, de las excepciones de lo universal y constituyen lo común como aquello que se propone en el horizonte de la utopía y resignifica y articula las experiencias actuales.

Desde la mirada de lo común que proponemos, estas experiencias permiten el advenimiento del sujeto. Y el instante en que el sujeto adviene resulta un acontecimiento “político” que implica “(...) *que ningún sujeto de la palabra está imposibilitado, ni inhabilitado, en el territorio de lo común, para ser par, para formar parte, para tener su parte*” (Frigerio, 2004:5)

Para finalizar, enfatizamos la posibilidad de establecer puentes de comunicación entre campos disciplinares. Éste es el sentido de este trabajo. Creemos que “(...) *el diálogo entre campos disciplinares se nos presenta precisamente como un modo de tratar lo imposible desde la recuperación de la intertextualidad (Elichiry, 2009 b)*” (Sánchez, Torrealba y Arrúe, 2016: 325).

NOTAS

[i] UBACyT 2014-2017, dirigido por Dra. Nora Elichiry.

[ii] Nos interesa este concepto "(...)" porque expresa la vulnerabilidad como situación en que se encuentran determinados sectores de la población por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales" (Terigi, 2011:15)

[iii] La modalidad de Educación Especial, en la CABA, comprende dos tipos de escuelas: las Escuelas Integrales Interdisciplinarias que hasta diciembre de 2014 se denominaron "de Recuperación" y las Escuelas Especiales.

BIBLIOGRAFÍA

- Alemán, J. (2016): Horizontes neoliberales en la subjetividad, Argentina, Grama Ediciones.
- Alemán, J. (2010): Lacán, la política en cuestión. Conversaciones, notas y textos, Bs As, Grama Ediciones.
- Arrúe, C. y Plaza, B. (2016): Entre el solo y la sinfonía: aprendizaje en clave de participación en Valdez, D. (comp): Diversidad y construcción de aprendizajes. Hacia una escuela Inclusiva, CABA. Noveduc.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996): En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. Apuntes pedagógicos N° 2.
- Bendersky y Aizencang (2011): De formas y formatos... ¿escuela para todos? en Elichiry, N (comp.): La psicología educacional como instrumento de análisis y de intervención, Bs. As., Novedades Educativas.
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001): "Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida" En: Salomon, Gavriel (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas, Bs As, Amorrortu.
- Dicker, G. (2008) ¿Cómo se establece qué es lo común? En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) Educar: posiciones acerca de lo común, Bs As, Del Estante Editorial.
- Elichiry, N. (2010): "El contexto social de las prácticas de investigación psicoeducativa" en: Elichiry, Nora (Comp.) Aprendizaje y contexto. Contribuciones para un debate, Bs As, Manantial.
- Elichiry, N. (2009-a): Inclusión educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educacional, Bs. As., JVE. Ediciones.
- Elichiry, N. (2009-b): Escuela y aprendizajes. Trabajos de Psicología Educacional, Bs As, Manantial
- Elichiry, N. (2005): "Procesos psicológicos: diferencias e inferencias" en: Llomovatte, S. y Kaplan, C. (coords.) Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto. Novedades Educativas.
- Elichiry, N. (2004): "Fracaso escolar: acerca de convertir problemas socio-educativos en psicopedagógicos" en: Elichiry, N. comp. Aprendizajes escolares. Desarrollos en Psicología Educacional. Bs. As. Manantial
- Elichiry, N. (2000): Fracaso escolar ¿Fracaso de quién? en: Actualidad Psicológica. Bs. As Diciembre.
- Freire, P (2012) Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Bs. A. Siglo XXI
- Frigerio, G.: La (no) inexorable desigualdad, Revista CIUDADANOS, Bs. As., abril 2004.
- Han, Byung-Chul (2014): Psicopolítica. Argentina. Herder
- Perrenoud, P (1993): La construcción del éxito y el fracaso escolar. Madrid: Morata.
- Sánchez, Á., Torrealba, M. T. y Arrué, C. (2016): Constitución subjetiva en la situación escolar. Una mirada sobre "lo común" desde la intersección entre psicoanálisis y política. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Fac. de Psicología, UBA, Bs As
- Sirvent, M. T. (2008): Educación de adultos: Investigación, participación, desafíos y contradicciones, Bs As, Miño y Dávila
- Terigi, F.: Ante la propuesta de "nuevos formatos": elucidación conceptual, Bs, As. QUEHACER EDUCATIVO N° 100, junio 2011.
- Torrealba, M. T. y López, H. B. El destello de las palabras: el Taller de Literatura y Alfabetización. Una experiencia de inclusión educativa en: Elichiry, Nora: (Comp) Re- creando tramas y formatos que propician aprendizajes (presentado para su publicación)
- Torrealba, M. T.: "Pedagogías de la provocación. La alfabetización inicial desde la Educación por el Arte", en XIX Congreso Pedagógico. Trabajo docente. 31 años construyendo democracia. Hacia una pedagogía Latinoamericana, Bs As, UTE- CTERA/CTA, diciembre 2014/marzo 2015
- Torrealba, M. T. y López, H. B. (2013): "Y... a mí me parece que es porque los niños ganaron". Relato y análisis de una experiencia pedagógica. Revista RUEDES, Año 2- N° 4- 2013, ISSN: 1853-5658, pp. 69- 83.
- Torrealba, M. T. (1995): "El taller, ¿Ya fue?", en "La educación en nuestras manos". Revista Pedagógica de SUTEBA. Año 4 N° 34.