

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. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

Los nombres de la inclusión en las prácticas socioeducativas. De los síntomas sociales al síntoma singular. Aproximaciones sobre los modos de intervención.

Velizan, Ivana, Molina, Yesica, Marroquín, Maria Alejandra, Yahdjian, Ana, Altieri, Mariana y Ferreyra, Ana Carolina.

Cita:

Velizan, Ivana, Molina, Yesica, Marroquín, Maria Alejandra, Yahdjian, Ana, Altieri, Mariana y Ferreyra, Ana Carolina (2019). *Los nombres de la inclusión en las prácticas socioeducativas. De los síntomas sociales al síntoma singular. Aproximaciones sobre los modos de intervención. 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. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-111/528>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecod/Grs>

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>.

LOS NOMBRES DE LA INCLUSIÓN EN LAS PRÁCTICAS SOCIOEDUCATIVAS. DE LOS SÍNTOMAS SOCIALES AL SÍNTOMA SINGULAR. APROXIMACIONES SOBRE LOS MODOS DE INTERVENCIÓN

Velizan, Ivana; Molina, Yesica; Marroquín, María Alejandra; Yahdjian, Ana; Altieri, Mariana; Ferreyra, Ana Carolina
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina

RESUMEN

Este trabajo parte de la experiencia de acompañamiento y orientación a profesionales y docentes en el campo educativo. Se inscribe dentro de la línea de investigación que el Programa Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas viene desarrollando acerca de “El malestar en la cultura educativa: sus puntos críticos” y las “Configuraciones contemporáneas de la segregación”, en el área de educación de FLACSO. Parte del marco normativo que sustenta las políticas públicas inclusivas creadas desde el Estado en los últimos 13 años que tienden a asegurar, garantizar y brindar educación integral, permanente y de calidad para todos y todas los/as habitantes de la Nación. Entendiendo que la promulgación desde el Estado de políticas inclusivas no basta por sí sola para que se efectivice en el campo de las prácticas educativas, se propone leer los obstáculos encontrados en dicho campo. Desde una clínica socioeducativa, interesa interrogar qué se nombra como malestar en el campo socio-educativo actual frente a este nuevo paradigma de inclusión. Compartiremos algunas escenas que permitirán leer, tomando como marco teórico el psicoanálisis en conversación con las ciencias sociales, algunos de esos obstáculos y delimitar diversas intervenciones que tienden a efectivizar prácticas a favor del lazo social.

Palabras clave

Inclusión Social - Educación - Psicoanálisis - Clínica Socio-Educativa

ABSTRACT

THE NAMES OF INCLUSION IN EDUCATIONAL PRACTICES. FROM SOCIAL SYMPTOMS TO SINGULAR SYMPTOM. APPROXIMATIONS ON THE MODES OF INTERVENTION

This work is based on the experience of accompaniment and guidance to professionals and teachers in the field of education. It is part of the line of research that the Psychoanalysis and Socio-educational Practices Program has been developing on “Discomfort in the educational culture: its critical points” and the “Contemporary configurations of segregation” in the edu-

cation area of FLACSO. Part of the normative framework that supports the inclusive public policies created by the State in the last 13 years that tend to ensure, guarantee and provide integral, permanent and quality education for all the inhabitants of the Nation. Understanding that the enactment by the State of inclusive policies is not sufficient in itself to make it effective in the field of educational practices, it is proposed to read the obstacles found in this field. From a socio-educational clinic, it is interesting to question what is named as malaise in the current socio-educational field in the face of this new paradigm of inclusion. We will share some scenes that will allow us to read, taking as a theoretical framework psychoanalysis in conversation with the social sciences, some of those obstacles and delimiting various interventions that tend to effectuate practices in favor of the social bond.

Key words

Social Inclusion - Education - Psychoanalysis - Socio-Educational Clinic

Introducción

Este trabajo parte de la experiencia de acompañamiento y orientación a profesionales y docentes en el campo educativo. Se inscribe dentro de la línea de investigación que el Programa Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas viene desarrollando acerca de “El malestar en la cultura educativa: sus puntos críticos” y las “Configuraciones contemporáneas de la segregación”, en el área de educación de FLACSO, cuyos objetivos son: Identificar lógicas de segregación que obstaculizan las políticas públicas inclusivas en el campo de salud, educación, comunitario y jurídico-social, en Francia y Argentina; y producir herramientas teórico-prácticas que orienten procesos inclusivos contrarios a la segregación.

En los últimos quince años se viene desarrollando una serie de políticas públicas inclusivas que tienden a asegurar, garantizar y brindar educación integral, permanente y de calidad para todos y todas los/as habitantes de la Nación. Ahora bien, la promulgación desde el Estado de políticas inclusivas no basta por sí sola

para que se efectivice en el campo de la experiencia educativa. La ley pretende cobijar a todos, esa es su intención, sin embargo entra en contradicción con lo particular de cada situación resaltando ciertos obstáculos en la práctica socioeducativa. Es así que este posicionamiento que el Estado toma para con las infancias, comienza a tener sus obstáculos en la práctica socioeducativa, entrado en juego las diversas dimensiones del malestar, a saber: cultural, institucional y subjetiva (Zelmanovich, P. 2014). Al respecto Inés Dussel dice:

Es claro que la obligación de incluir, la obligación de la igualdad, no puede lograrse por decreto, y probablemente no pueda lograrse del todo: siempre va a tener una condición agonística, en tensión con otras fuerzas. También es claro que la política educativa no resolvió todos los problemas de la desigualdad en esta década y media. Pero sin duda puso el tema en la agenda, y ése es un enorme mérito que no hay que subestimar, además de que se lograron avances concretos que hay que defender. Simultáneamente, no habría que olvidar que las políticas e instituciones no son la encarnación de un ideal sino ensamblados complejos de actores, tradiciones, dinámicas y que hay que trabajar con todos ellos. No alcanza con hacer afirmaciones para que las cosas ocurran; hay que construir las condiciones, esto es, los recursos, los instrumentos y los actores para que pueda desplegarse mejor ese “ponerse a pensar” qué se hace con el imperativo de la igualdad. (Dussel, I. 2017)

En esta oportunidad compartiremos algunas escenas o situaciones que nos permitirán leer algunos de esos obstáculos que aparecen a partir de la implementación de las políticas inclusivas, así como las diversas intervenciones que pueden tener. En este sentido los aportes del psicoanálisis en conversación con las ciencias sociales nos darán un soporte para comprender las lógicas colectivas que sustentan la segregación y no alojan la diferencia.

El abordaje metodológico al que hemos recurrido es un estudio cualitativo de sentido exploratorio y analítico, que trabaja sobre casos paradigmáticos extraídos del campo educativo actual. Este método de investigación de casos propuesto por Stake (1995), parte del examen de un caso singular y complejo, buscando comprender su actividad, su modo de funcionamiento en las circunstancias en las que se despliega (Zelmanovich, P. 2014). Desde esta perspectiva, la pertinencia de un caso se define cuando tiene un interés particular en sí mismo y se intenta a su vez dar cuenta de su interacción con sus contextos. Dicha perspectiva no busca validar conclusiones desde un conjunto representativo de situaciones, sino profundizar en la singularidad de cada figura en ámbitos profesionales particulares. Cada estudio de caso cobrará estatuto de exemplum y valor paradigmático (Agamben, 2009). El paradigma de inferencias indiciales (Ginzburg, 1994) será la referencia para construir a partir de los casos paradigmáticos problemas relevantes en cada ámbito profesional en el que se desplegarán las investigaciones.

Pensamos las escenas en un tejido conformado por tres dimensiones: “una dimensión cultural (que involucra lo social en toda su complejidad de escalas), una dimensión institucional (de la que participa el acontecer de las instituciones con sus modos de hacer) y una dimensión subjetiva (de la que participan los procesos de constitución psíquica y las operaciones de subjetivación de lo que acontece en las otras dos dimensiones)” (Zelmanovich, 2014). Entendemos que muchas veces la dimensión institucional se acopla a la dimensión cultural del malestar en el modo de nombrar lo que no funciona en la escena educativa. Es en este sentido que nos interesa interrogar qué se nombra como malestar en el campo socioeducativo actual, en el nivel inicial, frente a este nuevo paradigma de inclusión. ¿Qué malestares ha traído este nuevo paradigma?

Desarrollo

Freud propone pensar que la conformación de lo colectivo se configura a partir del instinto gregario, vinculado al desamparo originario del cachorro humano, para decirlo brevemente lo común a todos es que venimos al mundo en estado de indefensión y desamparo, se necesita de un otro que acuda al llamado del recién llegado para que le ofrezca los cuidados necesarios para su supervivencia y lo aloje en la cultura. En este sentido podríamos decir que existe un malestar estructural y porque hay malestar la cultura viene a su lugar, a enlazarse con aquello que molesta a partir de las modalidades culturales que cada época inventa. Sin embargo, la cultura no termina de recubrir ese malestar, siempre hay un desencuentro, un desajuste. Ubicamos allí, en este fondo de imposibilidad, los obstáculos con los que trabajamos en el día a día en el campo socioeducativo. ¿Cómo pensar las escenas donde el saber docente no alcanza ante situaciones en donde los niños/as no se adecúan a la norma? ¿Cómo pensar el paradigma de la inclusión cuando irrumpe lo diferente a partir de una homogeneidad establecida?

Escena 1

Una vez por semana V concurre a un jardín como maestra de apoyo a la integración de R y también trabaja con la docente en relación al modo de estar del alumno en la escuela.

Todos los días R ingresa al aula luego del saludo inicial, permanece allí alrededor de una hora, luego se retira para deambular por la escuela, hasta el momento de la salida. Algunas veces puede anticipar que retira del aula, avisándole a la docente; “voy al baño y vuelvo.... Otras veces no, entonces sale del aula y permanece recorriendo los pasillos y el patio,

Un día V se ubicó cerca de la puerta del aula con su cuaderno, R dispuesto a salir, pero V le propone firmar en una grilla para dejar registro de la entrada y salida del aula. R la miró sorprendido y escribió su nombre en el cuaderno de V mientras le decía que iba al baño. Luego de unos minutos, volvió. Al finalizar la jornada escolar, V se acerca a la maestra de grado y le cuenta lo ocurrido le sugirió que tomara el recurso de dejar registro por escrito las

salidas (sin muchas esperanzas que fuera a tomar su sugerencia!)A la semana siguiente, para sorpresa de V, la docente había pegado un afiche en el cual los niños firmaban al retirarse del aula en horas de clase y al volver. Al preguntarle cómo había resultado dicho recurso, se rió y me comentó: “ahora todos quieren salir del aula para firmar el afiche!!”. dice V: Más allá de lo anecdótico, rescaté junto a la maestra, el hecho de que ahora R. pasaba a formar, en cierto punto, parte una serie, había algo que lo unía a sus compañeros, dejando de ser por momentos “el que sale sin avisar, el que se va y no vuelve...”.

Leemos en las frases “Este no se adapta”, “es el escapista, siempre sale corriendo”, “yo no estoy preparado para esto”, nombres del malestar bajo modalidades diferentes. Parecería que la maquinaria escolar estaría diseñada para educar en un tiempo y espacio determinado con un dispositivo formateado para todos. En la educación inicial uno de los objetivos es la adquisición de la grupalidad, el aprendizaje de estar, jugar y trabajar con otros, entre todos. Sin embargo R señala con un acto la inconsistencia de la grupalidad, su artificialidad. ¿Qué cuestionaba R a la institución escolar con su modo de estar en ella?, ¿qué lugar encarnaba este niño en el grupo?, ¿qué movimiento propició su docente de integración con respecto a lo fijado del lugar del que deambula fuera del aula?, ¿y qué efectos tuvo en el grupo mediante la intervención de su docente de sala?

Para poder subjetivar el sentido del síntoma y que no se disipe en lo alienante de un discurso universal o en la rigidez de un etiquetamiento, podríamos tomar los conceptos de “lógica del todo” y “lógica del no todo” conceptos psicoanalíticos que nos brindarán un marco o una referencia donde alojar esta encrucijada.

Teniendo en cuenta las fórmulas de la sexuación propuestas por Lacan diremos que dichas lógicas presentan dos posiciones: la lógica del todo y la lógica del no-todo. Ubicando del lado de la lógica del todo, al sujeto “universal” que necesita de una excepción para cerrar el conjunto. Y la lógica del no-todo nos permite reconocer los intentos fallidos de universalización. Entonces la operación de segregación resulta necesaria. Lo segregado, justamente es la diferencia. Tal vez R en su malestar enuncié una diferencia a la espera de ser “leída” como la posibilidad de pensar otros modos de estar en la escuela, pero claro, esto es a cuenta de un riesgo, reformular los universales institucionales (los que se quedan quietos en el aula), que sean permeables a la diferencia sin segregar. Podemos diferenciar la lógica del Todo por el lado de excepción, del lado de lo que llama a un nuevo significativo Amo que garantice un orden “para-todos”; pero una objeción a esta supuesta garantía podría dar posibilidad a lo emancipatorio que podría instaurarse del lado “no-Todo” con la transformación de la invención contingente. Es una oportunidad de pensar otro modo la totalidad, por ejemplo del grupo etario, del grupo clase, del Todos y su excepción. La lógica “no-Todo” carece de límite que funcione como excepción y lo homogéneo. Lo Común sería la Igualdad, sin esencia, del orden del “no hay”.

(Aleman; 2012)

El campo del lenguaje y la cultura es la figura con la que Lacan representa el concepto del gran Otro. En este sentido los educadores del nivel inicial ocupan este lugar de garante y dador de la cultura, el Otro de los cuidados de la infancia. Podríamos decir que la intervención de la docente de apoyo con el niño puede marcar, registrar el *deambular* de R fuera del aula con su firma, traza un rasgo propio y luego, intervención mediante con la maestra de la sala, ese rasgo se hace común al pedir que todos firmen. Podemos ubicar entonces un modo de intervenir a *dos bandas*: con el niño y con la docente de sala en procura de vaciar de significantes fijos el lugar de la excepción e incluyéndolo en el todo.

Escena 2:

M. es un niño de 5 años que asiste a un jardín de la Ciudad de Buenos Aires, suele concurrir entre tres o cuatro días a la semana ya que ayuda a sus padres en la recolección de cartones y residuos que venden como estrategia de sobrevivencia.

Cuando concurre al jardín, su maestra suele manifestarle que tiene que venir todos los días y que si falta no podrá atravesar de manera óptima sus aprendizajes.

A M. le gusta pintar, trepar y “saber”. Dice que él es más grande que todos porque sabe más, porque está en la calle y sabe más cosas que sus compañeros.

Cuando llega la hora de realizar actividades plásticas y de destreza, M. se va de la sala diciendo: *acá nadie sabe nada*. Cuando se dispone a pintar, su maestra le dice cómo hacerlo, le da indicaciones acerca del uso de los materiales, casi sin dejar espacio para la experimentación, entonces M. sale de la sala y su maestra dice: *este niño quiere hacer lo que quiere, vive en la calle y no puede respetar ninguna consigna, no puede aceptar que aquí las cosas se hacen bien, de una determinada manera y no como se le ocurre a él, eso que lo haga en la calle*.

En otra clase se puede ver cómo M. se interesa en trabajar con cartones, hojas para plegar, se interesa por transformar esos objetos con los que cotidianamente se encuentra pero ahora están en la escuela y son utilizados como recursos para crear e inventar.

Una tarde en el patio, M. trepa la reja y la practicante que está realizando sus prácticas en este jardín, advertida de los desarrollos teóricos que acompañan este trabajo, se dirige al sujeto diciéndole que está preocupada porque teme que se caiga y se haga daño. M. la mira y tomándose un rato para bajar, va en busca de un papel que está en el piso y se lo ofrece a la practicante. Ella lo mira y le dice: *qué lindo regalo que me hacés!*

Nos preguntamos si la manera en que es nombrado este niño por su docente como “*él es así, tiene otras costumbres*” ¿no es un modo de fijar en él una diferencia que no encaja en un universal?, ¿acaso hay una sola modalidad para aprender en la escuela? ¿Qué de la subjetividad del niño? ¿Cómo incluir estas

costumbres en el para todos que implica la escuela? ¿Qué es lo que lo hace escapar de la sala?

Los dichos de su docente “*no se integra, se va de la sala, no respeta las normas, no le interesa nada*”, podría ser el inicio de una estrategia para incluirlo sin segregar y que aloje lo que el niño trae.

Pensar la lógica del síntoma a partir del no-todo

Nos proponemos ahondar en la dimensión social e institucional del síntoma, ya que la misma toca una cuestión que nos resulta contemporánea, a saber: lo que interpela, problematiza y dificulta a las políticas educativas que intentan abordar la diferencia. Podríamos decir que el encuentro con la diferencia en el campo educativo genera diversos malestares que rápidamente son reducidos en problemas que solo le competen a los sujetos, dicha reducción elude una lectura relacional y contextual del desencuentro. Por ello, nuestra propuesta es pensar al síntoma no en el sentido patológico sino como una construcción que tiene que ver con una funcionalidad y está referida a un otro/Otro y que porta un sentido.

El síntoma social es diferente al síntoma del sujeto, lo específico del síntoma social es la determinación que adoptan los dispositivos de gestión (Tizio, H. 2010). Los hiperactivos, dispersos, apáticos, los “escapistas”, etc. como las viñetas presentadas, conforman nominaciones que enmascaran ciertas formas de enlazarse, exponiendo una dificultad en los vínculos sociales, situando la atención en lo individual sin percatarse de la relación que puede tener en el embrollado espacio escolar.

Las instituciones que generan cada cultura sostienen los vínculos sociales que fundan las subjetividades. En las viñetas presentadas los profesionales quedan en un primer momento tomados por una mirada que reduce la subjetividad a esas “etiquetas” como formas de nombrar. Nombrar al niño como “escapista”, como el que “no se queda en el aula, siempre se va” deja atrás la pregunta por lo que le pasa. Ya no es un sujeto enigmático sino previsible. El riesgo de este acto de nombrarlo a partir de lo que incomoda a las instituciones ignora el padecimiento del sujeto y lo ubica en un lugar de segregación.

En la forma de nombrar como lo que no anda ubicamos el síntoma, como un cierto arreglo ante lo que no funciona. El síntoma como una forma de regular el goce. El síntoma, anuncia lo que no anda y se dejará ver como una punta de iceberg, mostrando una vía por lo que se pone en juego.

El nombrarlo le da un lugar dentro de esta lógica del todo. Ante el desarreglo subjetivo del niño, nombrar eso que no anda hace ingresar no de la mejor manera en el lazo, dejándolo como el diferente.

Desde el psicoanálisis nos orientamos con la suposición que allí hay un sujeto. Pensar desde las coordenadas subjetivas sitúa que allí en ese desarreglo está lo más singular del niño, da lugar por la pregunta que “algo está pasando”. En ese “algo” ubicamos un enigma que da lugar a una construcción subjetiva. Un

sujeto es representado por un significante para otro. Pero desde el psicoanálisis estamos advertidos que la palabra es a medio decir, que no lo podemos nombrar todo, pero que en esa verdad que se dice a medias está la clave que nos orienta a la singularidad del niño. Ante el niño que siempre se va, nos da una pista para pensar que algo le resulta insoportable en su subjetividad, algo nos está diciendo y no es exactamente que se quiere ir, sino que algo le pasa. El síntoma habla y lo que dice, siempre semidice algo del orden de la verdad del sujeto. Semidice porque no se trata de una verdad absoluta, siempre es una verdad relativa, parcial.

Desde la lógica del “no-Todo” podríamos pensar un modo de subjetivación que no se encuentre reducido a las identificaciones que la totalizan y que den lugar a una invención social que proceda del Común de *lalengua* para que cada sujeto pueda poner en juego esa invención.

Dicho esto, ¿qué lugar para la formación de formadores o de profesionales que toman los encargos sociales como desafíos de constitución subjetiva en el campo social?

Conclusión

“No habría que perder ese impulso a pensar y hacer creativamente, indagando más sobre los límites que tuvieron y encontraron estas políticas, tanto desde su concepción como desde su operacionalización en estrategias, dispositivos, recursos.” (Dussel, I. 2017)

La lectura de la grupalidad desde la lógica del todo a partir del psicoanálisis nos advierte dónde se posiciona el discurso escolar ante el paradigma de la inclusión, ¿Cómo incluir sin segregar? ¿Cómo alojar la singularidad de cada quien sin segregar a otro cuando de lo que se trata es del funcionamiento del síntoma? Conservando el uno por uno y apostando a dejar vacío de significados el lugar de lo segregado.

Pensar intervenciones en el paradigma de la inclusión bajo la perspectiva que aquí proponemos se dirige a tratar de hacer existir lo singular, conservando el uno por uno en el lazo a partir de articularlo en lo educativo, eso implica mantener abierto el impulso de pensar y hacer creativamente, habilitano la invención.

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2007). ¿Qué es lo contemporáneo? Conferencia dictada en el marco del Curso de Filosofía Teórica que se llevó a cabo en la Facultad de Artes y Diseño de Venecia. Disponible en <https://etsamdoctorado.files.wordpress.com/2012/12/agamben-que-es-lo-contemporaneo.pdf>
- Alemán, J. (2012). Soledad: Común. Políticas en Lacan. Ed. Capital Intelectual. Bs. As.
- Cevasco, R. (2010). “Lo irreductible del malestar y las lógicas de segregación. De la modernidad femenina a la escena educativa.” Clase 12, Módulo 4. Diploma Superior “Psicoanálisis y prácticas socioeducativas”, FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual

- Dussel, I. (2017). La igualdad y la inclusión en la educación argentina. Disponible en línea en: <https://ffyh.unc.edu.ar/alfilo/la-igualdad-y-la-inclusion-en-la-educacion-argentina/>
- Ginzburg, (1994). "Indicios: Raíces de un paradigma de interferencias indiciales" En *Mitos, emblemas, Indicios*. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Stake, R.E (1995). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1995.
- Tizio, H. (2010). "Algunos elementos de reflexión para los profesionales del ámbito social y educativo. Los aportes del psicoanálisis." Clase 16, Módulo 5. Diploma Superior "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas", FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual
- Zelmanovich, P. (2014). Clase de Bienvenida: Más allá del malestar en la cultura educativa: hacia la construcción de una orientación de trabajo. Especialización "Psicoanálisis y prácticas socioeducativas", FLACSO Argentina, disponible en: flacso.org.ar/flacso-virtual