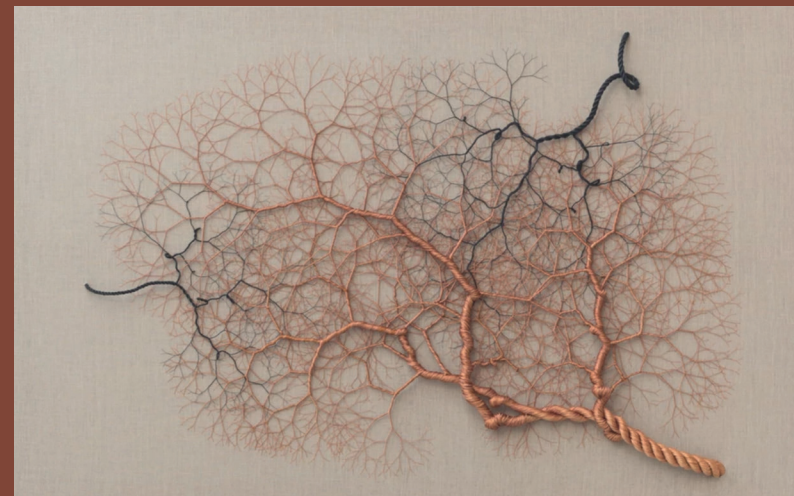


Cuaderno de diplomatura en inclusión escolar con orientación en TES

I. COORDENADAS DE LO POSIBLE

COMPILADORA Laura Kiel



UNTREF UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

Cuaderno de diplomatura en inclusión escolar con orientación en TES

I. COORDENADAS DE LO POSIBLE

UNTREF

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO

RECTOR

Aníbal Y. Jozami

VICERECTOR

Martín Kaufmann

SECRETARIO ACADÉMICO

Carlos Mundt

SECRETARIO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO

Pablo Jacovkis

SECRETARIO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y BIENESTAR ESTUDIANTIL

Gabriel Asprella

DIPLOMATURA UNIVERSITARIA EN INCLUSIÓN ESCOLAR

CON ORIENTACIÓN EN TES (TRASTORNOS EMOCIONALES SEVEROS)

COORDINADORA DE LA DIPLOMATURA

Laura Kiel

COORDINADOR ÁREA EDUCACIÓN

Gabriel Asprella

IMAGEN DE TAPA. Obra cedida por la artista Janaina Mello Landini. *Ciclotrama 116 (aglomeração)*, 2018.
Hilos de nylon sobre lino crudo. 125cm x 200cm

Cuaderno de diplomatura en inclusión escolar con orientación en TES

I. COORDENADAS DE LO POSIBLE

COMPILADORA Laura Kiel



- .7** Presentación
Gabriel Asprella
- .11** Prólogo
Laura Kiel
- .13** ¿A dónde van los tiempos que corren?
Daniela Danelinck
- .19** La inclusión como efecto del colectivo
Fabiana Demarco
- .25** Dispositivos de inclusión
Mariano Feldman
- .31** ¿Qué significa “hacer lugar” al sujeto en la escuela?
Georgina Garbellini
- .35** ¿Qué pasa con el cuerpo mientras se aprende?
Gabriela Cuomo y Natalia Martinez Liss
- .41** El lazo social: un encuentro con lo posible
Flavia Canale y Rebeca Silberman
- .45** “Entre-cuentos”. la función docente como posibilitadora de lazo
Ayelén Utrera



Presentación

Buenas señales !!!

Hace ya unos años que la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) asumió un campo de estudio y de formación dentro del universo educativo que en el plano académico, pero esencialmente social y cultural, merece un tiempo de dedicación permanente de investigación y producción de conocimiento como es la temática de la inclusión de los sujetos en la experiencia escolar cotidiana.

Por iniciativas de Laura Kiel y el acompañamiento de Fabiana Demarco y en el modelo de propuestas de formación que la UNTREF venía desarrollando se diseñó la Diplomatura en Inclusión Escolar con Orientación en TES (Trastornos Emocionales Severos).

Desde la cohorte iniciada en el año 2015 en modalidad presencial y luego la incorporación de la modalidad virtual, y sus continuidades, sumando la organización de distintas jornadas en estos años, llegamos con mucha satisfacción y desafío en este 2019 a este Congreso Internacional de Inclusión Educativa y a esta primera publicación de este Cuaderno.

La UNTREF considera esta propuesta del área de educación como una línea requerida para el aporte académico en torno a las problemáticas y debates de la inclusión que se instalan en la intervención educativa. Esta Diplomatura se instrumenta en un tema prioritario como son los procesos de inclusión escolar con niños y niñas que han sido descriptos con categorías taxativas desde lo psicosocial y pedagógico y nos exigen una revisión desde varios ángulos de análisis.

Para el caso que nos convoca, nos interesa sostener un ciclo de formación en una cuestión relevante sobre cómo se ha ido produciendo la configuración en el vínculo entre la escuela, la sociedad y los sujetos, que a primer registro parecen no “acomodarse” a los estándares convencionales de la

escuela homogeneizadora. Estamos en un escenario donde hoy, en el marco político de la educación como derecho y del enfoque de derechos humanos en las prácticas educativas, más allá de otras intenciones reduccionistas de la perspectiva de derecho, no se puede dejar pasar inadvertido como se abordan los tratamientos institucionales de aquellos sujetos, que como dice la categoría, se los denomina con Trastornos Emocionales Severos.

Estas denominaciones y encuadres parecen resolver un problema de ciertos adultos profesionales que necesitan, a menudo de manera expeditiva, titular “los cuadros clínicos” de otros sujetos sin medir consecuencias. Otros operan sobre el modo de caracterización que históricamente nos tuvo acostumbrada la escuela, ciertos sectores de la psicología y de la psicopedagogía, la industria farmacéutica y los operadores de la intermediación de la salud. Todo nos demuestra luego que la opinión pública lo incorpora sin profundizar mucho en sus sentidos y lo peor, se van consolidando naturalizaciones sobre la experiencia de los sujetos, en especial de la infancia, desde una acotada lectura e interpretación. Es cierto que hoy otras voces se escuchan y desafían modelos impuestos, no obstante la acción no debe cesar, al contrario, insistir en nuevas configuraciones ancladas en convicciones profundas desde la dignidad humana, la justicia y el derecho esencial de respeto pleno a todos los sujetos sin diferencias.

En estas situaciones donde las nominaciones parecen dejar tranquilo a determinados actores, las consecuencias reales las terminan asumiendo las familias y los y las docentes. Las familias porque no dudan que sus hijos e hijas, más allá de ser calificados de estas u otra formas, pueden y deben estar incluidos como cualquier otro niño o niña de su edad aunque a algunos les parece y se lo hacen saber, que ese cuadro es un obstáculo muy serio. Niños y niñas con características diferentes en lo emocional han estado desde siempre en la escuela y deben continuar ahí con sus formas y sentidos de expresarse y sentir.

A su vez sobre las maestras y los maestros recaen todos los pesos de las preocupaciones de la familia, de la institución, pero sobre todo del propio niño o niña con quien trata todos los días de construir un vínculo con las pocas o variadas herramientas que pueda tener a su alcance. La complejidad de nuevas condiciones que se expresan en las subjetividades de la in-

fancia, como sus derivaciones en el ámbito escolar y social, no se puede negar pero tampoco tratar a la ligera.

El espacio de formación que se implementa en la UNTREF, los otros eventos anteriores, el Primer Congreso Internacional de Inclusión Escolar “Aportes para un campo en construcción” y en especial este primer texto compilado que genera la Diplomatura, no significa una respuesta acabada, sino solo manifestar la plena voluntad académica e institucional de permitirnos todos los interrogantes en este campo de estudio y realidad. Asumimos desarrollar un despliegue teórico y análisis de las perspectivas subyacentes en el abordaje de estas nuevas situaciones que interpelan lo social y lo público desde las nuevas subjetividades. También una reflexión sistemática sobre la escuela desde los nuevos comportamientos institucionales que se deben asumir desde una política de inclusión y del reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derecho.

Finalmente quiero expresar el reconocimiento en especial a Laura Kiel como coordinadora de esta publicación y a todo su equipo por el estupendo trabajo asumido en conjunto y que siguen siendo los motores de esta propuesta. Felicitaciones y la tarea continua!!!

Prof. Dr. Gabriel Asprella
COORDINADOR ÁREA EDUCACIÓN
UNTREF



Prólogo

“Te toca hacer el prólogo”, me dijeron los autores. Y sí... se supone que en mi calidad de coordinadora me corresponde esta tarea. Además, toda publicación que se precie de tal tiene que tener un texto inaugural que oficie de orientación y disponga a su lectura. Por supuesto que esta no será la excepción.

Así que aquí me encuentro, escribiendo estas líneas, que no sé aún si tomarán la forma de un prólogo, un prefacio o una introducción. Pero que sin dudas, pretenden inscribir este cuaderno en el contexto de una apuesta colectiva por la transmisión. Puedo dar testimonio de los esfuerzos de escritura y reescrituras para que el mensaje llegue a su destino.

Si se presta atención, se puede verificar en la enunciación de cada autor su compromiso por encontrar los mejores modos de decir. Y aquello que tiene para decir fue decantando para cada cual como efecto de esos encuentros semanales en las aulas de la Diplomatura.

Porque estos textos tienen la particularidad de estar dirigidos a quienes ya consideramos nuestros interlocutores en un vínculo iniciado hace años. Para nosotros, ustedes tienen rostros; los conocemos de las aulas o los sabemos en las escuelas. En ese sentido, este cuaderno se asemeja a una carta, no solo con remitente impreso sino también con su destinatario.

Algunos autores plantean que una carta siempre llega a destino porque aquel que la tiene en sus manos se convierte en su destinatario. Me encanta esta idea que convierte a quien esté ahora leyendo estas líneas en su destinatario.

De ahora en más son tuyos, o mejor dicho, si lo aceptas, son también tuyos. Te invitamos a que te apropiés de estos textos, los subrayes, les agregues acotaciones en los márgenes, les cambies el orden y los vuelvas a armar produciendo nuevos sentidos. ¿Eso te convierte, de alguna manera, en parte de este colectivo?

Cada palabra en estos textos lleva las huellas de una construcción colectiva que sin embargo, deja lugar a un deseo encarnado por cada autor en nombre propio. Resulta interesante el modo en que las voces singulares se van ensamblando en un discurso polifónico. Y no por ello, se fuerza una coherencia a costa de anular las diferencias subjetivas. La apuesta a dejar un lugar abierto para que el lector se sume le imprime a los textos su tonalidad prudente e inclusiva.

Esa misma orientación hace de este cuaderno no solo un mensaje, no solo una carta, no solo un efecto de transmisión, sino también y a la vez, un objeto que esperamos pueda circular, prestarse, subrayarse, compartirse. Un objeto que en su circulación vaya trazando redes, sosteniendo lazos, armando otros colectivos.

Laura Kiel

COORDINADORA ACADÉMICA DE LA DIPLOMATURA

¿A dónde van los tiempos que corren?

Daniela Danelinck¹

Digamos de entrada qué se propone este texto. En una invitación a la filosofía, pero a la filosofía comprendida como verbo, lo que en primer lugar quiere decir: cuestionar lo obvio. En las escuelas sucede muchas veces que la premura por actuar, por cumplir, por resolver, no nos deja tiempo para la reflexión filosófica; actividad que no sólo requiere tiempo sino que exige de nosotros un “*tiempo no apurado*” (como dice la canción de María Elena Walsh, que además de poeta era filósofa). De allí que la invitación en estas páginas sea a *tomarnos un domingo en la vida*, como decía otro gran filósofo, para reflexionar sobre las cosas más obvias, las que de lunes a viernes forman parte de nuestro sentido común escolar.²

Ahora bien, ¿qué cosas son obvias en las escuelas? Que hay urgencia, que falta el tiempo, que las cosas ya no son como eran antes, y, quizás sobre todo, algo que escuchamos repetirse en incontables oportunidades (en boca de directivos, docentes, padres, periodistas, capacitadores, políticos, etc.): que *la escuela se tiene que adaptar a los tiempos que corren*. Es esto último lo que nos va a interesar especialmente: el ideal de adaptación que parece haber impregnado el sentido común.

No es nuestra intención rechazar el cambio. Sabemos perfectamente que la Escuela como institución fue creada en el siglo diecinueve, junto al Hospital, el Orfanato, el Cuartel, etc., para responder a las necesidades de una sociedad que quizás ya no sea la nuestra. Ya en 1990 (¡hace casi treinta años!) el filósofo Gilles Deleuze decía que esas sociedades “eran lo

¹ Daniela Danelinck es Licenciada y Profesora de Filosofía (UBA). Becaria CONICET. Docente en la Diplomatura en Inclusión Escolar (UNTREF). Miembro de Entrevenir.

² “Un domingo en la vida” hace alusión al filósofo alemán G.W.F. Hegel, quien sostuvo en 1830 que: “Sin dudas, el hombre ha de ocuparse necesariamente de lo finito; pero hay una necesidad superior, que es la que el hombre tenga un domingo en la vida, para elevarse sobre los quehaceres de los días ordinarios...” (G.W.F. Hegel, Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal)

que ya no éramos, lo que dejábamos de ser”. Más recientemente, la filósofa argentina Esther Díaz lo formuló en estos términos: ‘*la Escuela es una institución moderna a la que asisten niñxs posmodernos*’ (Díaz, 2005). Y sin embargo, sin que nada de lo anterior sea falso, nos interesa discutir el ideal de adaptación para las escuelas. ¿O acaso adaptarse es la única manera de cambiar?

Después de todo, ¿qué quiere decir adaptar la escuela a los tiempos que corren? ¿Qué tiempos son estos a los que hay que adaptarse? ¿Adaptarse es la única alternativa? Es importante que podamos hacernos estas preguntas porque, como los fantasmas y los monstruos, también los ideales se fortalecen en las sombras; y en la exacta medida en que permanece impensado, el imperativo de adaptación pesa cada vez más sobre los hombros de todos.

¿Adaptarse a los tiempos que corren?

Adaptarse, modernizarse, actualizarse, flexibilizarse; distintos nombres para la misma exigencia que pesa actualmente sobre el conjunto de las instituciones públicas (hospitales, cárceles, juzgados, ministerios), pero también sobre todos nosotros, ciudadanos de a pie. “*Todo cambia todo el tiempo y estamos corriendo detrás de este cambio memorable*”. Así presenta el filósofo francés Alain Badiou la ideología dominante en nuestra época; lo que repiten actualmente los políticos, expertos y hacedores de opinión:

Todos dicen que el mundo está cambiando a una velocidad vertiginosa, y que tenemos que adaptarnos a ese cambio, so pena de caer en la ruina o de terminar muertos (lo que, para ellos, es lo mismo); caso contrario, tal como van las cosas, no seremos más que la sombra de nosotros mismos (Badiou, 2012)

¿No es esta misma ideología del cambio permanente lo que encontramos en las escuelas bajo el ideal de adaptación? ¿La misma voz de mando que pone a todo el mundo a la carrera?: “*Todo el mundo se tiene que poner a pedalear: modernizar, reformar, ¡cambiar!*” (Badiou, 2012). El sentido común repite que la Escuela es demasiado lenta como institución, que es una tortuga, que debería paladear un poco más rápido. Pero antes de repetir la

queja, ¿no deberíamos preguntarnos si conviene que la Escuela se lance, también ella, a la carrera enloquecida de la época?

¿A dónde van los tiempos que corren?

Nuestro presente histórico está marcado por la velocidad, de manera tal que cuando logramos comprender algún elemento novedoso de la época, sea un hecho histórico o un avance tecnológico, podemos estar seguros de que eso ha quedado viejo. Y en un tiempo que corre (y no simplemente transcurre o pasa), adaptarse sólo quiere decir una cosa: ponerse a correr a la par, lanzarse a correr detrás del tiempo que corre. Es una orden que no podemos cumplir, pero tampoco incumplir. Estamos obligados a obedecer (caso contrario correremos el riesgo de convertirnos en las sombras de nosotros mismos), pero no tenemos ninguna esperanza de satisfacer (porque no importa cuán rápido corramos, la época nos saca siempre una cabeza). En este sentido, es cierto que las escuelas parecen fracasar en su ambición de “estar al día”, pero quizás el problema esté en la orden, y no en la ejecución.

¿Qué efectos esperamos ver producirse en las escuelas cuando son los adultos (directivos y docentes) quienes tienen la exigencia de incorporar en todo momento lo último: nuevas teorías, nuevas disciplinas, nuevas resoluciones, nuevas técnicas, nuevos informes, nuevos profesionales, etc., a una velocidad vertiginosa donde el destino de cualquier novedad es quedar vieja enseguida? ¿No se corre el riesgo de consumir capacitaciones y novedades como Telefé novelas turcas: neurodidáctica, educación emocional, enfoque STEAM, TICs, etc.? Quizás convenga detenernos un momento, en el tiempo no apurado de la filosofía, para preguntarnos colectivamente adónde nos conduce tanta prisa...

Cuando repetimos que la escuela se debe adaptar a los tiempos que corren, ¿de qué manera imaginamos esos tiempos, esa sociedad, ese nuevo mundo del que la escuela se debe esforzar por no ser excluida? Quienes tienen el oficio de pensarla (filosofxs, sociologxs, etc.) han sugerido los siguientes nombres para la época actual: “capitalismo tardío” o “capitalismo cultural”, “sociedad de control”, “sociedad de consumo”, “sociedad del espectáculo”, “sociedad líquida”, “mundo digital”, “sociedad del posdeber”, entre otros. Pero en esta ensalada de conceptos, ¿a qué elementos o rasgos de

la época deberíamos adaptar la escuela? ¿Al mercado? ¿Al espectáculo? ¿Al consumo? ¿Al control?

Si adaptar la escuela quiere decir volverla compatible y hacerla responder a estas necesidades de la época, ¿estamos seguros de comprometer nuestros esfuerzos en la carrera? Como *Bartleby*, ese famoso personaje del cuento de Melville, también nosotros decimos: “preferiría no hacerlo”.³

Ser contemporánea

Entonces, en lugar del ideal de adaptación, vamos a proponer para la Escuela un ideal de contemporaneidad: la posibilidad de ser contemporánea a sus alumnos, contemporánea a su época. Encontramos esta idea en un bello texto de Giorgio Agamben (¡otro filósofo!) titulado: “¿Qué es ser contemporáneo?”, donde formula lo siguiente:

Pertenece en verdad a su tiempo, es en verdad contemporáneo, aquel que no coincide a la perfección con éste ni se adecua a sus pretensiones, y entonces, en este sentido, es inactual; pero, justamente por esto, a partir de ese alejamiento y ese anacronismo, es más capaz que los otros de percibir y aferrar su tiempo.

Esta idea nos permite imaginar otros caminos posibles para la Escuela en la sociedad actual, porque sugiere que ser *inactual*, que ser *anacrónica*, no es necesariamente un déficit. “Quienes coinciden de una manera demasiado plena con la época, quienes concuerdan perfectamente con ella”, continúa Agamben, “no son contemporáneos ya que por esta precisa razón, no consiguen verla”. Desde este punto de vista, que parece subvertir el sentido común, la Escuela tiene una verdadera oportunidad de ser contemporánea, pero únicamente al insistir en la “no-coincidencia” con su propia época.

Insistir en la filosofía

Este texto fue una invitación a la filosofía, a cuestionar lo obvio hasta lograr una “no-coincidencia” con el propio sentido común. Porque *para muestra*

³ “Bartleby, el escribiente” es un cuento de Herman Melville, escrito en 1856. Narra la historia de un empleado (Bartleby) que un buen día dejó de obedecer, y ante cada nueva orden de su jefe repetía la misma frase: “preferiría no hacerlo”. El cuento fue objeto de un intenso debate entre la crítica y la filosofía contemporánea.

basta un botón, en estas páginas hicimos el ejercicio con el ideal de adaptación; pero será necesario reconocer el atolladero en el que nos dejan atrapados otras frases de este estilo, que circulan y proliferan en las escuelas como monedas gastadas a las que nadie presta realmente atención.

Sin embargo, no elegimos el ideal de adaptación al azar. Lo elegimos porque el mismo condiciona en gran medida la manera en que acostumbramos a pensar los procesos de inclusión en las escuelas, como problemas que requieren una solución urgente. Quienes trabajan en las escuelas conocen sobradamente la sensación de urgencia por responder a las exigencias de inclusión: no sólo incluir, sino incluir plenamente. El nuevo mandato (¡inclusión plena!) pone a todo el mundo a la carrera, sin tiempo que perder, y convierte el proceso de inclusión de un niño o niña en un problema urgente: algo que debe resolverse mediante una intervención directa, más temprano que tarde, en pos de un ideal.

De esta manera, proliferaron en los últimos años respuestas inmediatas y soluciones express al “problema” de la inclusión, que se ofrecen en las escuelas como tantos otros productos en los tiempos que corren: “listos para su uso” (en cualquier escuela, cualquier grupo, cualquier niño/a). Los artículos que siguen exploran suficientemente la razón del fracaso de este tipo de “soluciones”; pero entre las razones, no es menor, quisimos introducir en primer lugar la ausencia de un tiempo-no-apurado para hacer cualquier pregunta. Después de todo, ¿cuán plena (llena, total, saturada, completa) puede ser una inclusión escolar?

Referencias bibliográficas

- . AGAMBEN, Giorgio (2011), “¿Qué es ser contemporáneo?”, en *La desnudez*. Barcelona: Anagrama.
- . BADIOU, Alain (2012), *El despertar de la Historia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- . DELEUZE, Gilles (1990), “Posdata sobre las sociedades de control”, en *Conversaciones (1972-1990)*. Valencia: Pre-textos.
- . DÍAZ, Esther (2005), *Posmodernidad*. Buenos Aires: Biblos.
- . MELVILLE, Herman (1853), *Bartleby, el escribiente*. Madrid: Nórdica. 2013.



La inclusión como efecto del colectivo

Fabiana Demarco⁴

En los últimos tiempos la palabra inclusión tomó un papel protagónico en la vida escolar. La leemos en documentos y normativas que van desde tratados internacionales hasta resoluciones jurisdiccionales. Frecuentemente, nos topamos con lineamientos de política educativa que nos instan a trabajar para la construcción de una cultura inclusiva en las escuelas y en las aulas, acompañadas por una serie de prescripciones dirigidas a los diferentes actores de la comunidad educativa.

Estas orientaciones vienen generando una cantidad de interrogantes fundamentalmente relacionados con su posibilidad de traducción en las prácticas educativas. Es decir, qué supone este nuevo paradigma en cuanto a las transformaciones que deberían experimentarse en el día a día escolar: ¿Es necesaria otra formación, otros recursos materiales y profesionales? ¿Cómo se enseña con tanta heterogeneidad en el aula? Son las preguntas que ocupan el podio de las más escuchadas.

Asimismo, una preocupación insiste en quienes habitan las escuelas ¿Cómo hacer para que el paso por la escuela sea una experiencia valiosa para cada estudiante?

En principio, podemos afirmar que existe acuerdo generalizado con la perspectiva que propone garantizar el Derecho a la Educación. Sin embargo, las experiencias de las últimas décadas nos demuestran lo difícil que resulta instalar modalidades inclusivas en las que todos los estudiantes puedan estar en la escuela de la mejor manera posible para cada uno.

Percibimos que el planteo de las políticas inclusivas en términos meramente ideológicos resulta insuficiente y puede llegar a constituirse en un

⁴ Fabiana Demarco. Psicóloga – UBA. Investigadora -UEICEE - Ministerio de Educación - GCABA. Docente materia Lógicas Colectivas, Coordinadora Modalidad Virtual. -Diplomatura Universitaria en Inclusión Escolar con orientación en TES – UNTREF. Miembro de Entreenir.

obstáculo que provoca en la comunidad educativa efectos reactivos contrarios a los buscados, si solo se lo presenta como un mandato a cumplir. Si no se indagan y analizan las condiciones en las que se instalan, podría suceder que algunas prácticas generen otras formas de segregar en lugar de incluir.

Quizás el párrafo anterior suene pesimista y sombrío. No nos gustaría que quedara como una sentencia lapidaria y sin salida. Para evitar caer en visiones tanto ilusorias como desesperanzadoras nos dedicaremos, en este desarrollo, a esclarecer ciertas lógicas que sustentan estas proposiciones y algunas de las prácticas que producen. Pues entendemos que conocer estos mecanismos puede resultar una brújula para orientarnos hacia posiciones e intervenciones antisegregativas.

Partimos de una idea: no es posible la inclusión si solo centramos la mirada sobre un estudiante, ni siquiera si a ello le agregamos el tratamiento y la modificación de las barreras que obstaculizan su acceso a los aprendizajes, porque seguiríamos abordando el tema solo desde una lógica de intervención individual. Por el contrario, sostenemos que sería posible evitar los efectos segregativos no deseados si las prácticas se orientan preferentemente desde una lógica de intervención colectiva.

Siendo así –si proponemos intervenir sobre los colectivos y no sobre cada estudiante integrado– resulta fundamental comenzar a analizar algunas de las formas en que se constituyen esos colectivos en el sistema educativo, particularmente tratando de identificar ciertas operaciones que se ponen en juego en su conformación y funcionamiento. Entendemos que, dados estos pasos, nos acercaremos a pensar la inclusión como efecto del colectivo.

La conformación de colectivos en el sistema educativo

Es sabido que la constitución de colectivos ha sido uno de los objetivos fundamentales de la escuela desde su origen. ¿Por qué la institución educativa tendría ese objetivo?

Arriesgamos una respuesta: la conformación de grupos es necesaria como forma de tratamiento de las diferencias.

Uno de los mandatos de la escuela ha sido que las diferencias, surgidas al reunir sujetos singulares en un mismo tiempo y lugar, queden en segundo

plano a partir de la constitución de un “nosotros”. Concretamente, los docentes vienen realizando desde el inicio de la educación escolarizada, ciertas operaciones que hacen que una serie de niños y niñas reunidos en un aula se conviertan en un grupo y así eso que los une adquiera mayor valor que aquello que los separa.

Ahora bien, este trabajo sobre las diferencias puede realizarse de diferentes modos, pero todos responden a alguna lógica. Las operaciones de constitución de grupos no fueron las mismas a lo largo del tiempo, y en las últimas décadas han sufrido importantes mutaciones.

Todos iguales

Algunos docentes tenían la ilusión de que la comunidad escolar existía previamente y no era necesario hacer nada para que los nuevos ingresantes se ubicaran rápidamente en el lugar asignado dentro de ella. Pero, en la actualidad, comprueban que los estudiantes no están acertando en ubicarse en esos lugares ya asignados. ¿Sería algo parecido a pensar que las nuevas generaciones no saben cómo ser alumnos?

No nos animamos a afirmar que sea exactamente así. Los docentes de otros tiempos contaban con un lugar simbólico otorgado por la institución escuela, que les exigía ejercer sobre sus alumnos la operación de homogeneización. Esta operación generaba dos efectos al mismo tiempo, por un lado segregaba las diferencias, pero también permitía convertir a los alumnos en un grupo, al recaer sobre el conjunto sin distinción.

La escuela contaba con esta y otras operaciones que permitían constituir un “*para todos*” a partir de la selección de ciertos rasgos que se convertirían en comunes y cobrarían sentido colectivo.

Estas operaciones, que tuvieron su lugar protagónico en la consolidación del sistema educativo, y que hoy se ven debilitadas y cuestionadas, permitían la formación de un grupo a costa de expulsar las diferencias. Así el colectivo podía sostener la unidad dejando afuera aquello que perturbara esa ilusión.

Lamentablemente, ese lugar de la diferencia ha sido encarnado durante mucho tiempo por un gran número de niños y jóvenes que fueron quedando fuera del sistema de educación común.

La homogeneización ya no tiene la buena prensa de otros tiempos. Las diferencias han dado prueba de su existencia a pesar del esfuerzo por rechazarlas. Entonces, ¿Cuál será hoy la operación con la que cuentan los docentes para armar sus grupos?

Todos adentro

Hoy se postula que todo y todos tienen que entrar en el colectivo. Nada ni nadie debe quedar sin lugar. Es la premisa de la inclusión plena. Es una definición laxa, en la que entra todo. Todos adentro, pero ¿De qué manera? ¿Qué tipo de colectivo se produce?

Queda claro que las operaciones de la escuela de otrora han producido efectos segregativos, siendo el costo a pagar para lograr la consistencia grupal. Sería de esperar que al desarmar esa modalidad dichos efectos desaparecieran, “muerto el perro, se acabó la rabia”. Sin embargo, no se experimenta una convivencia más armónica en las aulas, en los patios y en las direcciones. Podemos encontrar en muchas escuelas la tan mentada diversidad pero esa presencia ¿será indicador del lugar otorgado a las diferencias en los grupos?

Las dificultades para la convivencia se verifican en lo cotidiano en enfrentamientos, individualidades exacerbadas, debilitamiento de los lazos entre compañeros. Un repertorio de palabras en inglés, que intenta nombrar lo complicado de los vínculos actuales, se ha instalado en el discurso de docentes, estudiantes y familias. Podríamos suponer que algo del colectivo que cohesionaba las individualidades no está funcionando hoy en día. Entonces, ¿cómo pensar la inclusión en épocas tan complejas para el armado del “*para todos*”?

La inclusión como efecto del colectivo

El colectivo posibilita un borde, da un sentido de pertenencia. No se termina con los efectos segregativos de la homogeneización desentendiéndose del colectivo; como acabamos de ver sus efectos se exacerbaban en nuevas operaciones pretendidamente contrarias.

Ahora bien, ¿cómo constituir colectivos que permitan no segregar las diferencias? ¿Constituir un “*para todos*” donde cada uno tenga lugar? Ya

podemos afirmar que no es sin colectivo pero un requisito es que tenga una configuración flexible que permita cambiar su forma, tomar otras dimensiones, ensancharse o alargarse.

Si se trata de incluir se intentará facilitar que cada niño ingrese en el “*para todos*” que la escuela propone pero no “*igual que todos*”. Incluir en el “*para todos*” no es que un niño se adapte a la norma rígida del colectivo, sino es que el colectivo se transforme para hacer lugar a cada uno, lo que implica flexibilizar esas normas y que el grupo se constituya en el aprendizaje que porta esa experiencia.

Para ello debemos contar con otras lógicas, que podríamos caracterizar como *destotalizantes*, que nos permitan responder de otro modo a la demanda de inclusión plena.

¿Cómo opera un *destotalizador*?

Por ejemplo, en lugar de sumar, restar⁵ en lugar de alimentar la ilusión del grupo armónico si no fuera por algún alumno sobre quien se deposita la diferencia, buscar la ocasión para hacerle lugar. “Ni todos, ni ninguno, ni siempre, ni nunca... Sino a veces, quizás, tal vez, puede ser, apostemos”. Introducir esta otra lógica que no es opuesta ni contraria, sino simplemente y no tanto, pretende agujerear cualquier estructura totalitaria.

Como suele suceder, los poetas pueden sugerir en pocas palabras aquello que el resto de los mortales intentamos transmitir:

“De todo, quedaron tres cosas”

la certeza de que estaba siempre comenzando, la certeza de que había que seguir y la certeza de que sería interrumpido antes de terminar.

Hacer de la interrupción un camino nuevo, hacer de la caída, un paso de danza, del miedo, una escalera, del sueño, un puente, de la búsqueda, ... un encuentro.

Fernando Sabino

5 Kiel, L. (2008) *Un dispositivo de intervención en instituciones educativas*. Premio Facultad de Psicología 2008. Universidad de Buenos Aires. Categoría Estimulo. “Dispositivos en Salud Mental. Aportes de la Psicología”. La autora propone la sistematización de la práctica del dispositivo a partir de tres operaciones sobre el colectivo, que denomina: destotalizante, desuniverzalizante y de descompletamiento.

Referencias bibliográficas

- . ALEMÁN, J (2012) *Soledad: común. Políticas en Lacan*. Buenos Aires: Capital Intelectual
- . CASTEL, R. (1997) *La metamorfosis de la cuestión social*. Buenos Aires: Paidós.
- . KIEL, L. (2008) *Psicoanálisis-educación. Un dispositivo de intervención en instituciones educativas*. Premio Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Categoría Estímulo.
- . PAL PELBART, P. (2007) *Filosofía de la Deserción*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Dispositivos de inclusión

Mariano Feldman⁶

Este texto pretende aportar una perspectiva para analizar las prácticas de inclusión escolar superadora de las lecturas personalistas y los forzamientos voluntaristas en los que solemos quedar atrapados.

Los caminos de la inclusión se van abriendo con las buenas intenciones de directivos, padres presentes, docentes comprometidos, tiempos institucionales dedicados al trabajo en articulación, reuniones, multitudinarias a veces, con docentes, orientadores, acompañantes, profesionales externos. Sin embargo, nada de ello garantiza que se den las condiciones para una inclusión. La experiencia nos enseña que no alcanza con el amor, los ideales, la voluntad personal y la decisión política de una institución para lograr la inclusión de un niño a la escena escolar. Quizás sean elementos necesarios, pero sin dudas insuficientes.

Es por ello que les proponemos pensar la tarea educativa, y especialmente los procesos de inclusión escolar, mediante un concepto operativo tomado en préstamo de la filosofía contemporánea: el concepto de dispositivo.

Definido por Michel Foucault como ‘una red que se tiende entre elementos heterogéneos’, el concepto de dispositivo resulta una valiosa herramienta de lectura e intervención en los procesos de inclusión escolar. Ese conjunto de elementos comprende desde instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, discursos, en resumen los elementos del dispositivo pertenecen tanto al registro de lo dicho como de lo no-dicho. “Lo que queda claro es que el requisito excluyente es la relación, asociación, interrelación o articulación de los elementos”. (FANLO, 2011). Sumamos a la definición de dispositivo los aportes de Agamben (2011), quien los concibe como máquinas productoras de subjetivación.

⁶ Mariano Feldman. Psicoanalista. Docente UBA y UNTREF. Miembro del equipo de orientación institucional Instituto Lasalle. Miembro de Entreenir.

En ese sentido, sólo en esa articulación de los elementos, los dispositivos producen subjetividad, inscribiendo en los cuerpos un modo de ser y una forma de estar.

En las próximas páginas intentaremos argumentar que son los diversos dispositivos que operan en las escuelas (más que los estilos de los docentes, las particularidades del grupo de pares o el compromiso de los padres) los verdaderos agentes –los agentes secretos– de los procesos de inclusión escolar.

El dispositivo escolar

Los niños no son alumnos per se. No hay alumnos jugando en una plaza, ni siendo despertados por los padres, ni siendo atendidos por un pediatra. El niño se “transforma” en alumno en la escuela, mediante la puesta en marcha de un dispositivo escolar y en un doble movimiento; si esta lo aloja como tal y si este niño presta su consentimiento. Este “juego de ingenio” no es más ni menos que el proceso de escolarización de todos los niños y de cada niño.

Conviene introducir de entrada la siguiente distinción: el dispositivo escolar no es la escuela. Aunque parezcan idénticos, lo primero es esa red de elementos articulados y lo segundo puede ser un edificio con aulas, pizarrones, bancos, patios, guardapolvos, timbres del recreo, actos de fin de año, etc. pero sin que opere como dispositivo escolar, por lo menos, no para algunos niños. El dispositivo escolar entonces se verifica por los efectos sobre los sujetos que habitan las escuelas.

Transformarse en alumno

Un niño no se transforma en alumno por estar en la escuela (entrar en un edificio, tener un guardapolvo y estar en una lista), sino por ocupar el lugar que se inaugura para él/ella cuando todos esos elementos se anudan de una manera especial, en un tiempo y espacio que no es cualquiera. Ese anudamiento es una de las formas de entender al dispositivo escolar, que es lo único que permite que un niño se convierta en alumno de una escuela.

Transformarse en alumno de una escuela (como así también en directivo o en docente, podemos agregar) es consentir a encarnar un lugar. Pero

ese lugar, insistimos, debe ser ofrecido por un dispositivo. El delantal del primer día es una buena metáfora. Siempre sobra o siempre falta un poco, demasiado blanco y rígido, todavía es un poco ajeno. Hasta que se hace carne, o sea se encarna, se mancha, se marca, con la marca de esa escuela y con la marca de ese alumno.

No alcanza con la voluntad de una persona para encarnar un lugar en la escuela, porque esa persona, por ejemplo un docente, puede ocuparlo si el lugar está disponible, si cumple determinadas condiciones y si hay consentimiento de otros actores que ocupan distintos lugares en el dispositivo escolar. O sea, no depende exclusivamente de las voluntades. Cada escuela produce una oferta singular de lugares, de espacios vacantes a ser ocupados por las personas. Ocupado ese lugar, entonces sí, cada persona lo encarnara con su estilo, su forma, su compromiso; pero sabemos que un docente, aún con su estilo, trabaja distinto en distintas instituciones y que un niño “encuentra” lugar en una escuela y no en otra, en un grupo y no en otro.

Felipe va a la escuela



Felipe, por ejemplo, el entrañable amigo de Mafalda, no encontraba su lugar en la escuela. Tenía un sueño recurrente: que la escuela se incendiaba, que estaban los bomberos, que había una emergencia y por ese tipo de cosas se suspendían las clases. Pero ese alivio duraba poco porque no hay viñeta que no termine con Felipe despertando a la realidad del encuentro con su escuela.

Corrámonos por un momento de pensar que no quería ir a la escuela porque no quería estudiar o no hizo la tarea. Pareciera que, para él, su lugar

en la escuela se tenía que construir cada día, que una vez afuera de la escuela, ese lugar de alumno al cual retornar se desvanecía y era todo un trabajo reconstruirlo. Lo que nos enseña Felipe es que no hay lugar “natural” en las escuelas para los alumnos, esos lugares siempre son a construir. La mayoría de las veces ese proceso de inclusión escolar sucede sin mayores inconvenientes, pero algunas veces se complica y habrá que entender por qué.

Desde la orientación de lectura que propone este trabajo, lo central no es investigar qué le pasa a Felipe, qué problema tiene el niño que no encuentra o no encarna su lugar en la escuela, sino volver la mirada sobre la escuela misma, sobre el dispositivo escolar que distribuye los lugares. Porque sucede que el dispositivo escolar no siempre ofrece lugares a todas las personas que transitan la escuela. Por lo tanto, para pensar la inclusión escolar de un niño, la orientación tendrá que ver con incidir en los dispositivos para que esos lugares se construyan.

Dispositivos de inclusión escolar

La inercia de las escuelas conduce a personalizar los procesos educativos, invisibilizando los dispositivos (redes de elementos heterogéneos: normativas, edificios, principios, etc.) que, aunque de manera incompleta, los determinan. Hay distintos niveles de comprensión de lo que acontece en la vida de una escuela, desde los más explícitos hasta aquellos que necesitan de una lectura para traducirlos y operar allí.

Por lo tanto, a la hora de pensar la inclusión de un niño emocionalmente muy comprometido, con menos y distintos recursos respecto de aquellos que fueron “pensados” desde el sistema escolar, sería de mucha utilidad hacer una buena lectura de aquellos dispositivos que están puestos en juego en esa escuela y de hacernos una idea de cuáles otros harían falta para construir un lugar para ese niño.

Una viñeta...

Alan (nombre de ficción) tiene cuatro años, serias dificultades en el lenguaje, en el contacto físico con sus compañeritos (corre “desenfrenado”, se choca, les saca juguetes a sus compañeros), las maestras dicen que no distingue sus cosas de las de los otros, su sala de otras. Participa poco de la propuesta colectiva. Sus demostraciones afectivas son “intensas”, tanto

cuando se enoja como cuando se encariña. Eso pone incómodos a algunos niños... y a algunos docentes. Concorre en jornada reducida a un pequeño Jardín de Infantes de la provincia de Buenos Aires acompañado por una acompañante externa (AE).

La apuesta del jardín es hacerle un lugar.

En una reunión, los docentes y los directivos plantean un “problema”. Alan en un momento de la mañana empieza a correr por todo el jardín, entrando a todas las salas, “interrumpiendo” las actividades y buscando los juguetes que a él le gustaban, en general cochecitos. Los agarraba y se ponía a jugar afuera o adentro de la sala. En realidad, para Alan, como decía su maestra no había ni adentro ni afuera.

Un par de maestras, “para ordenarlo”, propusieron poner pasadores en las puertas para que Alan no pueda entrar en cualquier momento, y que al final no le quede otra que “desembocar” en su sala. La demanda sobre la AE era fuerte: controlarlo.

Pero pesaron otras lecturas, distintas a la lógica del control. Se propuso el armado de distintos lugares para Alan. En cada aula, una por sección, crearon “el rinconcito de Alan”. Un lugar donde Alan podría estar por unos momentos, donde iba a encontrar cochecitos y donde los docentes se autorizaban a incorporarlo un rato o dejar que otros niños jueguen con él. Se le ofertaron lugares, la apuesta en un principio fue que los tome para poder más adelante ofertarle otros. Esos lugares, enlazados por una lógica y por un consenso, esos cochecitos, el espacio habilitado para entender un poco más entre todos qué es lo posible para Alan, todo eso anudado es un dispositivo de inclusión.

Para ir cerrando...

A veces la tarea de la inclusión queda muy sobre los hombros de una persona. La escuela y los padres depositan fuertemente la mirada en ese docente o maestro integrador, tornando a la tarea muy solitaria y estresante. En esas situaciones a veces se evidencia la ausencia de un dispositivo pensado para la inclusión, consensuado, que incluya al resto de los actores, y que opere en la escena escolar, no directamente sobre el niño a incluir.

Tal como adelantamos en la introducción, consideramos que esta orientación de lectura e intervención, que les proponemos para abordar los avatares de los proyectos de inclusión, constituye una herramienta privilegiada para sacar las miradas puestas sobre las personas y reconducirlas a la esfera de los dispositivos institucionales. Sólo así estaremos en condiciones de construir colectivamente estrategias de incidencia en las realidades de las escuelas, que parecieran vivaces y a la vez coaguladas.

¿Qué significa “hacer lugar” al sujeto en la escuela?

Georgina Garbellini⁷

Este escrito tiene por objetivo poner el énfasis en las condiciones necesarias para incluir al sujeto en la escena colectiva. Muchas veces nos encontramos en ámbitos escolares hablando de sujeto. Sin embargo, no siempre está claro qué entendemos por sujeto en las instituciones educativas.

La noción de sujeto que aporta el psicoanálisis constituye una herramienta teórica fundamental para pensar la inclusión. Bajo esta perspectiva, comencemos con una simple pregunta: ¿Qué necesita un niño para constituirse como sujeto? La respuesta también es simple: quedar incluido en un vínculo.

Todo sujeto se constituye en la relación al Otro⁸, o sea en el vínculo. Pensar al sujeto en el vínculo lo “despega” del sentido común de niño, persona o individuo. El sujeto emerge y se construye inmerso en el lazo con ese Otro significativo, que en nuestro caso, es el docente. Entonces, el docente puede constituirse en ese Otro significativo. Y no hay sujeto a priori de ese encuentro.

Al separarlo del sentido común, se nos abre un margen de posibilidad y se recorta un campo de acción. “Hacer nacer al alumno en el niño” (Beatriz Greco 2007), ubicando que el niño y el alumno no son lo mismo. Bajo esta orientación la mirada ya no está puesta en el niño sino en las condiciones necesarias para “producir ese sujeto”; y esas condiciones están del lado de los adultos, del contexto.

Tomemos escenas de la vida cotidiana que nos sean familiares y que nos vayan permitiendo construir una orientación de lectura.

7 Georgina Garbellini. Lic. en Psicología. Docente Nivel Inicial. Docente de la Diplomatura en Inclusión Escolar con Orientación en Trastornos Emocionales Severos –TES– en la Universidad Nacional Tres de Febrero. Seminario: “Concepciones de sujeto”. Supervisora de integraciones escolares. Psicóloga clínica. Miembro de “Entrevenir”.

8 Escribimos Otro con mayúscula para indicar que no se trata de los pares ni de los semejantes sino de aquel adulto que ocupa un lugar privilegiado.

“María, docente de grado se encuentra sorprendida porque Juan en su hora no presta atención, deambula y genera incomodidad en el resto, sin embargo Juan en la hora de inglés es uno de los mejores alumnos”. Seguramente todos nos hemos encontrado con situaciones similares: un mismo niño/a que se comporta distinto con diferentes docentes. ¿Cómo se podría explicar?

¿Qué lecturas hacemos de las manifestaciones de los niños?

Si lo que estamos ubicando son las condiciones para que ese niño se constituya en alumno, no será sin consecuencias las interpretaciones o lecturas que hagamos de lo que le pasa a un niño/a. Por supuesto que las intervenciones serán en función de esas interpretaciones; algunas a favor, otras como obstáculos.

¿Qué le pasa a este niño/a?

Muchas manifestaciones o conductas de los niños/as se presentan a simple vista sin sentido. Todos en nuestra labor docente nos hemos encontrado con niños que sostienen rituales, que necesitan un mundo rígido y estático porque si no se desbordan, que se pueden quedar horas haciendo una fila de autos, que sacan punta incansablemente a sus lápices, que se aferran a un juguete u objeto, que arman una “muralla” con su banco, que escriben y remarcan las palabras, que hacen listas infinitas de números.

Muchas veces esos gestos son leídos como caprichos, desafíos, rebeldías y hasta incluso como cierta intención de manipular. Entonces aparecen estas frases tan escuchadas: “Acá no puede hacer lo que quiere”, “Le falta límites”, “Acá mando yo”, etc.

Para tratar de entender a qué responden esas conductas, preguntémosnos por los recursos o procesos subjetivos que se necesitan para estar con otros y entre otros.

En principio, es necesario haber construido y contar con ciertas nociones, tales como las de tiempo y de espacio, entre otras. Sin esas categorías, no existe exterior-interior, yo-no yo, cerca-lejos, afuera-adentro, ahora-después, etc. ¿Cómo sostenerse en el mundo sin las dimensiones de espacio y tiempo? Imagínense por un segundo un mundo sin estos parámetros. El mundo se vuelve invivible. Sin una orientación, sin distancias ni un ordena-

miento todo se vuelve amenazante e invasivo, hasta el mínimo detalle, hasta el mínimo movimiento o ruido, hasta los olores o miradas. Por eso, muchos de estos niños intentan establecer un orden, una distancia que los defienda de los otros, de ese mundo que no comprenden. Por eso las listas, las filas de autos, la no aceptación de cambio de rutinas, etc.; como un modo de hacerse de cierta seguridad y confianza. Esas acciones producen un orden, vuelven el mundo controlable, marcan una distancia.

Por supuesto que estos recursos son muy lábiles y requieren de un enorme esfuerzo, se vuelven un trabajo agotador. Muchos de estos niños/as están tan atareados defendiéndose que nos les queda resto disponible para otra cosa.

Para que un niño aprenda tiene que poder aliviarse, dejar de trabajar tanto intentando mantener al otro a raya. Nuestro trabajo será entonces hacer del mundo un lugar confiable.

Crear, como dice Antonio Di Ciaccia (...), una atmosfera vivible. Para ello, la propuesta consiste en intervenir sobre el contexto para hacerselos más previsible y confiable.

El lazo educativo; una oportunidad para el sujeto

Siguiendo con la línea planteada, si uno entiende que esas conductas ya son los recursos –aunque precarios– con los que cuenta un niño para sostenerse en el mundo, seguramente actuará con la mayor prudencia.

Un buen acercamiento requiere cautela, porque si esas manifestaciones están al servicio de defenderse del otro, cuanto más encima, cuantas más intervenciones cuerpo a cuerpo, mayores serán los esfuerzos del niño por hacer existir esa distancia que no hay.

“En general, la presencia de un profesional orientado por el psicoanálisis introduce cierta pausa y moderación en los modos precipitados de intervenir en los ámbitos escolares, pero en la particularidad de estos niños comprometidos en su constitución subjetiva, esta presencia hace una diferencia sustancial en tanto subvierte la lógica reinante y la posición de los adultos” (Kiel, Laura. 2012).

¿Qué del contexto o de los otros le resulta tan invasivo que no puede interesarse por aprender? ¿Qué necesita ese niño para poder ser parte de lo que sucede ahí en su aula o salita? ¿Cuál es la manera de aprender de ese niño? Son algunas de las preguntas que nos pueden orientar en los ámbitos escolares. Esta perspectiva, que pone el énfasis en la función educativa, considera que el alumno es aquel niño que enlazó con los aprendizajes.

“La educación tiene la posibilidad de hacer con la particularidad del sujeto, solo si lo envuelve con los recursos culturales. Si se interpela de manera directa se fija y se transforma en reacción negativa” (Tizio, Hebe 2003)

A modo de conclusión

La propuesta de separar la noción de niño de la de sujeto invita a la implicación del adulto, teniendo en cuenta que el sujeto se constituye en el vínculo; el alumno en el vínculo educativo y con los aprendizajes como herramienta.

Ya sabemos que no hay recetas, ni respuestas acabadas pero sí una orientación que reconozca detrás de las manifestaciones de los niños un padecimiento que solo puede aliviarse de acuerdo a la posición que tomemos los adultos frente a ellas.

Quizás la guía que nos ayude es preguntarnos qué necesita “ese” niño para constituirse en alumno de “esa” seño. Cada vez, en cada caso y en cada encuentro, único y particular.

Referencias bibliográficas

- COCCOZ, Vilma (compiladora) (2014) *La práctica Lacaniana en instituciones 1*. Buenos Aires. Grama Ediciones.
- KIEL, Laura. (2012). *Todos a la escuela*. Revista Aperiódico Psicoanalítico. Número 22.
- TIZIO, Hebe (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. España. Editorial Gedisa.
- VILLA, Nora Patricia (compiladora) (2019) *Autismo y Mafalda. Un recorrido singular por el hospital*. Buenos Aires. Grama Ediciones.

¿Qué pasa con el cuerpo mientras se aprende?

Gabriela Cuomo⁹ y Natalia Martínez Liss¹⁰

Nos proponemos con este escrito dejar planteadas ciertas coordenadas para abordar el concepto de cuerpo. ¿Qué entendemos por cuerpo? ¿Para qué le sirve a un docente arrimarse a lo que significa el cuerpo para el psicoanálisis? Estas preguntas, que en principio parecieran ajenas al ámbito de los aprendizajes en la escuela, bordean problemáticas que están en el meollo de la escena escolar.

Niños de ayer y de hoy

“Niños calladitos, niños bien quietitos, esos sí que eran los de antes. Ahora somos piojos delirantes (niños hiperactivos, add, tgd, etc) aunque a veces no les guste a los grandes...”¹¹

Lejos quedaron esos niños que muestran las imágenes de la escuela hace años atrás. La escuela, surgida como dispositivo de homogeneización en la modernidad, se dirigía y aspiraba a un cuerpo dócil en los niños, obediente a sus requerimientos y mandatos. Sabemos que a la par de la escuela, otras instituciones trabajaban acompañando ese proceso. Familia y escuela, por ejemplo, conformaban un tándem (sostenido en otros discursos y prácticas: religión, Estado, etc.) funcional a la hora de introducir a los niños en la cultura y en la difícil tarea de aquietar el cuerpo y estar con otros. Sin embargo, en la actualidad asistimos a un debilitamiento de esos discursos que contribuían a la socialización de los niños y entonces, tal como afirma Eric Laurent (2007), cada vez más el peso de la socialización recae “en la

9 Gabriela Cuomo. Lic en Psicología (UBA). Miembro de la EOL Y AMP. Docente en el seminario “La orientación en TES sus fundamentos clínicos” Untref. Miembro de Entrevenir.

10 Natalia Martínez Liss. Psicoanalista. Docente del seminario “La orientación en TES sus fundamentos clínicos” Untref. Miembro de la institución Enlace Clínico. Miembro de Entrevenir.

11 “Piojos y piojitos” Del jardín de la esquina (Álbum 1991).

gran institución escolar, que recoge a los niños y trata de ordenarlos a partir del saber”.

Nos encontramos frecuentemente en el ámbito escolar con relatos sobre niños que se la pasan haciendo giros hasta caer desplomados en el piso, niños que sólo pueden estar en algunos espacios a condición de tener determinados objetos, niños que pareciera deambulan sin ningún sentido. ¿Con qué recursos cuenta un docente para leer estas situaciones? ¿Cómo pensarlas? ¿Qué puede aportar la perspectiva del psicoanálisis para la comprensión de lo que les pasa a algunos niños?

Muchas acciones, rutinas y pautas cotidianas en el aula, rozan estas cuestiones: “todos tienen que sacarse la mochila cuando llegan al aula”, “ningún niño puede ingresar con juguetes de su casa”. ¿Qué función tiene la mochila en ese niño que no se la pueda sacar? ¿Será la mochila o el juguete una condición para que el niño pueda estar en el aula y realizar las diferentes actividades? Todas estas preguntas mantienen relación con el cuerpo, con lo que un niño hace con el cuerpo y cómo lo experimenta.

Construir un cuerpo

Partimos de algunas ideas: el cuerpo es una construcción que se produce sobre una base biológica. Nacemos con un organismo biológico pero el cuerpo es una construcción, algo que se agrega al organismo y que, al modo de una vestimenta, cubre, da forma, y nos permite circular por el mundo entre otros.

El cuerpo como construcción permite que frente al reflejo en el espejo un niño pueda decir en cierto momento “soy yo”. Para pensar el cuerpo a nivel de la imagen podemos tomar un ejemplo cotidiano: cuando nos miramos al espejo, éste nos devuelve una imagen unificada de nosotros mismos, vemos una *gestalt*, una forma, y a esa imagen la adornamos, le ponemos aros, collares, nos pintamos los labios, nos afeitamos. Para poder mirarnos en el espejo y hacer todas estas cosas necesitamos reconocernos en esa imagen reflejada.

Pero el cuerpo también se construye como un atributo, como algo que se tiene. Así los niños en la exploración y el reconocimiento de su cuerpo, sostenidos por el adulto, van enhebrando las partes que lo componen: “ten-

go las piernas, las orejas, etc.” La experimentación del cuerpo como algo propio, que poseemos y nos pertenece, se alcanza también a través de las satisfacciones que lo recorren, porque la construcción del cuerpo abre un abanico de posibilidades de placeres, satisfacción y goces, que se localizan alrededor de ciertas zonas. Por ejemplo cuando damos un beso una satisfacción queda localizada en la zona de la boca.

A partir de estas ideas podemos afirmar que cada niño transita un arduo proceso por el cual construye o arma su cuerpo utilizando ciertos recursos que se vinculan con la imagen y/o la satisfacción. Ese armado, artesanal, es absolutamente singular y da cuenta de cierto carácter impar e irrepetible de cada niño. La orientación que aporta el psicoanálisis, y que nosotros sostenemos, se opone a cualquier perspectiva intervencionista que atente o desconozca ese proceso subjetivo íntimo, que requiere tiempo y operaciones psíquicas; y que conduce a la posibilidad de tener el cuerpo y usarlo.

Tener un cuerpo y poder usarlo

Retomando esos relatos y escenas cotidianas en la escuela de hoy, ¿cómo podemos pensar esos giros de algunos niños hasta desplomarse o el tener que estar en el aula con la mochila puesta? ¿Cómo pensar ciertas situaciones que comprometen el cuerpo sin caer en una lectura del déficit o sin que nos lleve a sostener por ejemplo que “a esos niños les faltan límites, carecen de contención familiar, etc.”? En primer lugar podríamos decir que son diferentes modos de disponer del cuerpo.

Un punto de partida podría ser cuestionar las miradas evaluadoras sobre los niños que chequean la presencia de determinados atributos según lo esperable para cada edad. La naturalización de estos parámetros determina que rápidamente sentenciamos todo lo que observamos en los niños por fuera de esas normas como un trastorno a corregir.

Más que andar con manuales diagnósticos bajo el brazo, proponemos preguntarnos ¿con qué dificultades tropieza este niño para estar en el aula, y cuáles son sus recursos (disponibles o a producir) para quedarse en la escena escolar? Intentar responder esta pregunta supone hacer lugar a los recursos e inventos que cada niño pone en forma para armarse un cuerpo y sostener una relación menos sufriente con él.

Así se abre paso la posibilidad de leer las producciones de un niño, por más disruptivas que sean, como respuestas subjetivas, índice de una posición singular.

La disponibilidad como orientación

La consideración de las presentaciones del cuerpo en los niños desde esta perspectiva permite establecer una política comandada por el respeto a la diferencia de cada niño, lo que podríamos llamar su “rareza” y estrategias dirigidas a promover que esas rarezas se vuelvan, si es posible, una herramienta disponible para el lazo con los otros y con los aprendizajes escolares.

Siguiendo las ideas de Laura Kiel¹² una intervención orientada por el discurso del psicoanálisis se dirige en primer lugar a poner al descubierto los supuestos y lógicas de pensamiento que contribuyen a designar las dificultades o el padecimiento de los niños desde una perspectiva patologizante. Se trata más bien de poder pensar a partir de esas dificultades cuál es el conflicto en juego y cuáles son los recursos defensivos propios de cada niño.

Nuestra intervención, que no es sobre el sujeto, sino a favor de él, acompaña sus arreglos, estando disponibles (Jullien, 2013), sin interferir con ellos; apostando a que pueda ampliar y diversificar los recursos y su uso.

Estar disponibles, como orientación y como estrategia, implica suspender las expectativas e ideales, “lo que debe ser y hacer un niño; para que sea posible entonces el hallazgo de ese detalle-novedad que transforma una situación. Así una maestra puede relatar que un niño con serias dificultades para permanecer en cualquier actividad con sus compañeros en el aula, logra un día sumarse a una lectura en la biblioteca de la escuela armando alrededor de su cuerpo un perímetro con almohadones.

La disponibilidad implica entonces la prudencia para no actuar precipitadamente (Tudanca, 2006). Y también la apertura para poder extraer las consecuencias de lo que acontece, capitalizarlas a favor de la escena escolar y de cada niño y niña que la habitan.

12 Kiel, L.: Clases Curso Causa Clínica (inédito).

Referencias bibliográficas

- . JULLIEN, F. (2013) *Cinco conceptos propuestos al psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: El cuenco de plata SRL.
- . KIEL, L.: Clases Curso Causa Clínica (inédito).
- . LAURENT, E. (2007) *Cómo criar a los niños*. Entrevista Diario La Nación, 3 de Junio de 2007. Disponible en <https://www.lanacion.com.ar/lifestyle/como-criar-a-los-ninos-nid912774>
- . TUDANCA, L. (2006) *De lo político a lo impolítico. Una lectura del síntoma social*. Buenos Aires: Grama Ediciones.



El lazo social: un encuentro con lo posible

Flavia Canale¹³ y Rebeca Silberman¹⁴

En este breve texto nos proponemos sostener la pregunta por los modos posibles de formar parte del campo de lo social, particularmente en los ámbitos escolares. Usaremos la noción de lazo social¹⁵ como lupa para observar lo que está pasando en las escuelas en relación con la inclusión; entendiendo que la inclusión de la que hablamos es al lazo social mismo. Si miramos desde esta perspectiva, la escuela como institución aparece como una maquinaria de inclusión, ya no para los niños “integrados” o “bajo proyecto de inclusión”, sino para cada uno de los niños que devienen en alumnos. Esta operación se repite y se reedita cada inicio de clases, con cada docente, cada día y con cada actividad.

¿Nos acompañan?

Perder para ganar

La inclusión en el campo de la cultura, en un mundo social compartido, no es algo obvio, espontáneo o natural. De entrada, nada la garantiza. Esa operación puede darse de maneras diversas y por lo tanto, cada cual quedará inscripto en el lazo social también de modos diversos.

Esa inscripción en el lazo social va de la mano de complejos procesos en los que cada quien va renunciando a sus primeras satisfacciones inmediatas y solitarias y a sus primeros vínculos con los objetos más primarios, para

13 Flavia Canale. Psicoanalista de niños y adolescentes (orientación lacaniana). Docente de la materia “Teoría de los Lazos Sociales” de la Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES. (Untref). Miembro de Entrevenir.

14 Rebeca Silberman. Psicoanalista. Supervisora de integraciones escolares. Docente de postgrado en el CSMN 3 Dr. A. Ameghino. Docente del seminario Teoría de los lazos sociales en la Diplomatura en Inclusión Escolar de la Untref. Miembro de Entrevenir.

15 Bruno de Halleux (2014), “Una puerta de entrada”, en *La práctica Lacaniana en instituciones 1*, Vilma Coccoz compiladora, Grama, Bs. As.

obtener como ganancia en ese recorrido, goces compatibles con los vínculos sociales. Podemos ubicar miles de ejemplos de estas renunciaciones en los niños: dejar de usar chupete para que se entienda lo que dicen, abandonar los pañales para correr y moverse con más agilidad, despegarse de un objeto predilecto para poder tener acceso a otros.

Las instituciones escolares tienen mucho para ofrecer a los niños en este proceso de “perder para ganar”. Cuando las cosas marchan, los chicos van logrando acceder a actos como hacer una fila, respetar su turno, compartir, dejar de deambular por momentos para escuchar la lectura de un cuento, dejar de moverse continuamente, achicar progresivamente sus trazos hasta que sus letras se ajustan al tamaño de un renglón, y tantos otros.

Sin embargo, en la actualidad un creciente número de niños se encuentra con complicaciones para transitar estos caminos propuestos. Se presentan desregulados, propensos a alterarse en demasía sin motivos manifiestos, con un alto grado de desinterés o de apatía, no pueden conectarse con la tarea, ni con los demás y mucho menos realizar alguna actividad en grupo que implique un intercambio entre todos, y una coordinación entre sí.

Los adultos que trabajan en las escuelas (directores, psicopedagogos/os, maestras/os, maestros integradores, acompañantes, etc.) se enfrentan, cada vez más, con niños cuyos cuerpos no logran quietarse ni eso mínimo indispensable para sostenerse en una situación áulica. O, en el otro extremo, niños y/o adolescentes y jóvenes que no dirigen la mirada a nadie, que no demandan nada, que se encierran en sus capuchas, o se duermen horas apoyados sobre sus brazos durante las jornadas escolares.

Podemos imaginar lo difícil que resulta para las maestras y maestros, tratar de dar clases en medio de este estado de situación. Y sin embargo, “allí donde está el peligro, crece también lo que salva”, como decía Hölderlin, porque solo cuando las cosas empezaron a fallar pudo surgir en las escuelas la pregunta por la inclusión: ¿Cómo conseguimos los adultos que los niños consientan a perder? ¿Qué condiciones necesitan los niños para acceder a estos requerimientos?

Cuestión de condiciones

Para lograr la ansiada inclusión a la escena escolar, lejos de tratarse de atri-

butos personales o de “más o menos aptitudes”, tanto de los niños como de los adultos a cargo, se trata de condiciones. Se trata de generar las condiciones para que esto ocurra, ya que recordemos que estos procesos no se dan de manera espontánea y mucho menos natural.

Hablar de condiciones para lograr la inclusión sería equivalente a decir “las condiciones para estar en el lazo social”. ¿Por qué? Porque el lazo social es la estructura que nos permite, como seres humanos, participar en una escena compartida con otros, dotándola de un sentido. El lazo social supone lugares a ocupar y precisamente, desde esos sitios toman significado lo que hacemos y decimos, por ejemplo en tanto alumno, maestro, director, etc.

Así, el lugar en el lazo social nos da un papel para saber cómo comportarnos ante la presencia de otros; nos brinda una idea de cómo actuar ante los demás, dándonos letra sobre qué es lo que se espera de nosotros.

Compartimos nuestra hipótesis de trabajo: las manifestaciones de estos niños que se presentan dificultados en su modo de estar en las escuelas dan cuenta de un “fuera del lazo”. Estos niños nos muestran, con su accionar, los signos de la falta de lazo. Insistimos en que no se trata de atributos que portan o de los que carecen los niños y niñas sino de los efectos que acontecen cuando el lazo opera o no opera. No es cuestión de talento, voluntad o aptitudes personales, sino de condiciones para estar en el lazo social.

Hacer una apuesta por la inclusión escolar es generar las condiciones para que cada niño se tome del lazo, se aferre, se sostenga y haga uso de él; a su modo y como pueda. La experiencia nos dice que es esta inclusión al lazo, con su dinámica de “pérdidas y ganancias” lo que puede producir en las escuelas efectos pacificantes y vivificantes.

Condiciones para la inclusión escolar

La escuela es hoy uno de los lugares preponderantes donde se ve de manera más clara y manifiesta la gran dificultad de la época respecto de la constitución de los lazos sociales. No es la intención de este escrito analizar las causas que explican los motivos de este escenario de la realidad, sino insistir con la pregunta por las condiciones del sistema escolar para la inclusión al lazo social de aquellos niños que parecen menos disponibles a entrar en el mismo. Porque seguramente cada vez que un niño se retrae, rechaza, se

muestra inaccesible, los modos del lazo que se ofertan no resultan asequibles para él, no están a su alcance.

La pregunta por las condiciones implica la pregunta por cómo realizar una oferta a la que cada uno de los niños pueda enlazarse a su modo. Como dice Bruno de Halleux, poder construir “esa puerta de entrada”¹⁶ para cada niño, cada vez, para que la oferta ofrecida esté más a su alcance.

¿Cómo vehicular esta oferta? La escuela cuenta con un elemento privilegiado, esencial e inherente a su función que son los aprendizajes. Los aprendizajes son la herramienta, el elemento privilegiado con el que cuentan los docentes para incluir a un niño al lazo. O sea, constituyen lo que tenemos para ofrecer, y a partir de lo cual un niño puede volverse un alumno, formando parte de la escena escolar.

Estamos incluyendo algunos aspectos a tener en cuenta como condiciones para la inclusión: hacer lugar para las particularidades, y que este lugar sea propuesto en relación a los aprendizajes, que dotan de sentido el “estar en la escuela”.

Para finalizar este recorrido propuesto, compartimos un recorte del trabajo realizado por una egresada de la Diplomatura en Inclusión escolar con orientación en TES. Este testimonio nos permite confirmar que cuando se habilita al sujeto desde el aprendizaje, el vínculo que se instala es educativo.

16 Bruno de Halleux (2014), “Una puerta de entrada”, en *La práctica Lacaniana en instituciones I*, Vilma Coccoz compiladora, Grama, Bs. As.

“Entre-cuentos”. la función docente como posibilitadora de lazo¹⁷

Ayelén Utrera¹⁸

Mauro es un niño que cursa su quinto año en la escuela primaria de la cual soy docente del área de Prácticas del Lenguaje. Durante las primeras semanas de clase Mauro se muestra atento a las explicaciones pero sus participaciones no tienen relación con lo que estamos viendo sino que sus comentarios hacen referencia a un juego de internet o video. En los recreos deambula observando todos los grupos de niños, sin introducirse en ningún juego.

Observo que en todos los márgenes de las hojas elabora fragmentos de historias, productos de su imaginación. Por lo menos, eso creía yo hasta que buscando en internet pude saber que se trataba de personajes de juegos online, en su mayoría fantásticos de terror.

En cuanto al resto del grupo se suelen escuchar comentarios, de algunos niños, como: “¿Qué pasa, te volviste Mauro? (cuando alguno se equivoca)”, “¿Sos Mauro o te haces?”, “Seño a Mauro ni le pidas...”, “Si Mauro, claro” (en tono sarcástico) y algunas otras frases más que colocan a Mauro en el peor lugar del curso.

Pasado el primer mes de clase me reúno con mis colegas y el equipo directivo para pensar de manera colectiva estrategias de intervención que habiliten a Mauro un nuevo lugar. Teníamos en claro que era a través de los aprendizajes, pero la pregunta que nos surgía era de dónde aferrarnos para abrir una puerta a la cual el niño pudiera acercarse solo y desde su interés. Recordando lo observado en cada uno de los márgenes de sus hojas pensamos que la literatura podía ser un medio desde donde empezar a conectar.

17 Trabajo presentado en la Jornada “La potencia de los lazos en la institución escolar”. Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES. Área de Educación- UNTREF. 2018.

18 Ayelén Utrera. Docente de Educación primaria del ámbito público y privado. Diplomada en Inclusión escolar con orientación en TES.

Dos semanas después de la reunión comenzamos a trabajar cuentos fantásticos de terror. Luego de algunas lecturas, a las cuales Mauro se había mostrado atento, llega el momento de la producción de escritura en la cual debían elaborar una nueva versión de uno de los cuentos, totalmente libre. Se lo veía interesado, pero daba vueltas por los bancos y su hoja seguía en blanco. Me acerco a él para ver si necesitaba ayuda y le pregunto sobre qué le gustaría escribir. Me contesta que no sabe inventar cuentos. Vuelvo sobre esto diciéndole que muchos autores no lo saben pero toman elementos de las cosas que conocen. Vuelvo a preguntarle qué cosas le gustan a él y me empieza a describir un juego online de terror. Yo le contesto que ese puede ser su elemento para escribir, como si imaginara la historia dentro de ese juego. En ese momento la mirada de Mauro cambió. Por primera vez una pregunta: “¿eso se puede?” Mi respuesta es “sí, claro, sería única tu historia”.

Los primeros borradores tenían muchas historias volcadas en una, como si todo lo que conocía quisiera salir a ser contado. Para ayudarlo a organizarse le pedí que me dibujara cada personaje y lo rodeara con palabras o cosas relacionadas con éste. Luego seleccionó dos personajes. Para comenzar a pensar la trama, le formulé la siguiente pregunta: “¿Qué sería lo peor que pudiera suceder si estos personajes se aliaran en contra de alguien?”.

Desde allí escribió varias posibilidades, seleccionó una y comenzó a escribir siguiendo una estructura (Introducción/conflicto/resolución o no), que luego de a poco se fue corriendo para abrirle paso a la escritura final.

Cabe destacar que luego de cada escrito se lo leía para que él vea cómo iba quedando y qué le parecía al ser leído por otro y escuchado. Cada vez le costaba menos acercarse a contarme lo que se le había ocurrido para la historia y eran más los momentos que nos encontraban trabajando juntos. Al finalizar el período de borradores, que no fue igual para todos, el relato de Mauro era fantástico había creado un clima de terror y suspenso muy real y la narrativa era impactante. Con todo el equipo quedamos sorprendidos.

Cuando llegó el momento de escuchar los relatos de todos, se los entregamos el viernes para que puedan leerlos el fin de semana en sus casas pasados en computadora para que no tengan la posibilidad de saber quiénes eran los autores de cada uno.

El lunes siguiente cada uno debía comentar aquel que le haya gustado más y por qué. Casi todo el curso había quedado realmente asustado con el relato de Mauro. Por primera vez, al ver dibujarse una sonrisa en su cara, supe que se estaba acercando a la puerta que habíamos abierto para él.

Una vez que la mayoría del grado había dado su opinión les preguntamos si querían saber quién era el autor y si éste se animaba podía pasar a leernos su cuento. Los chicos muy entusiasmados ni lo dudaron. Al escuchar el nombre de Mauro el grado se silenció. Entonces uno de los niños comentó “*La verdad nos sorprendiste Mauro*” y comenzó a aplaudir. El grupo entero se sumó. Mauro estaba contento y aceptó leer desde su banco el relato.

Tiempo después decidimos participar de un concurso de escritura colectiva bajado de Nación, donde la temática era el género fantástico. Mauro tenía otro lugar en el aula, era el escritor. Y aunque sigue con desencuentros a la hora de los recreos, ya no es invisible para sus compañeros.

Kiel, Laura

Coordenadas de lo posible I : cuaderno de diplomatura en inclusión escolar con orientación en TES / Laura Kiel. - 1a ed. - Sáenz Peña : Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2022. 50 p. ; 22 x 15 cm. - (Coordenadas de lo posible / Laura Kiel : 1 ; 1)

ISBN 978-987-8359-50-2

1. Inclusión Escolar. I. Título.

CDD 371.9046

©Laura Kiel

©UNTREF (Universidad Nacional de Tres de Febrero). Reservados todos los derechos de esta edición, Mosconi 2736, Sáenz Peña, Provincia de Buenos Aires.

www.untref.edu.ar

Primera edición mayo de 2022.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Queda rigurosamente prohibida cualquier forma de reproducción total o parcial de esta obra sin el permiso escrito de los titulares de los derechos de explotación.

Impreso en la Argentina.