

**SILVIA SCHLEMENSON
MARÍA VICTORIA REGO**

SUBJETIVIDAD Y ESCUELA

**INTERVENCIONES
PSICOPEDAGÓGICAS
EN LA INSTITUCIÓN
ESCOLAR**



PAIDÓS PSI

Dra. Silvia Schlemenson y
Dra. María Victoria Rego

SUBJETIVIDAD Y ESCUELA

Intervenciones psicopedagógicas
en las instituciones educativas

Índice

Agradecimientos	9
Palabras preliminares.....	13
1. Aprendizaje y subjetividad: una síntesis compleja.	21
Dinámica del aprendizaje humano.....	21
La subjetividad en la escuela.	23
Modalidad de aprendizaje y constitución subjetiva	26
Intersubjetividad y enriquecimiento psíquico	29
Hacia una escuela hospitalaria, reflexiva e inclusiva	35
2. Organización del psiquismo y procesos de simbolización	39
Lo que cambia y lo que permanece en las problemáticas de simbolización contemporáneas	39
Requisitos psíquicos y condiciones simbólicas para transitar la escuela	66
Aprender siempre es un problema (y a veces hay problemas para aprender)	103

3. El espacio escolar: entre el sostén de lo común y el realce de lo singular.	141
La escuela como tiempo y espacio transicional: de las certezas al devenir	141
Lo propio y los otros: un conflicto necesario	165
 4. Despliegue y complejización de los procesos de simbolización en el espacio escolar	 181
Intervenciones docentes y estrategias psicopedagógicas	181
La escuela como distintiva del lazo social alrededor de lo común	187
El docente como apuntalamiento reflexivo	189
 Bibliografía general	 197

1. APRENDIZAJE Y SUBJETIVIDAD: UNA SÍNTESIS COMPLEJA

DINÁMICA DEL APRENDIZAJE HUMANO

El aprendizaje humano es un trabajo psíquico de incorporación de novedades (creación de sentidos y representaciones de múltiples objetos sociales existentes), que encuentra en la escuela una nueva oportunidad de construir afectos y relaciones satisfactorias, derivadas de una intersubjetividad diferente a la característica de la primera etapa en la constitución del psiquismo.

Las primeras improntas psíquicas de cada niño/a devienen de la dinámica y el sentido sociocultural de los orígenes que, desde los inicios de la escolarización, se enriquece o restringe con las experiencias escolares. Algunas de las peculiaridades intersubjetivas vivenciadas en la escuela pueden producir un atractivo significativo por lo novedoso y motivan cambios en la productividad psíquica de un sujeto; otras, por el contrario, se visualizan como amenazantes y limitan el deseo de disfrutar con el aprendizaje. Las atractivas impulsan el investimento de lo diferente,

mientras que las amenazantes generan restricciones e inhibiciones que reducen la potencialidad y la ductilidad de la actividad psíquica en los niños. Sería conveniente, entonces, que la inclusión de un niño/a en la escuela ofrezca oportunidades para la complejización del psiquismo e impulse el deseo de cursar satisfactoriamente el proceso de escolarización. En estos casos, al docente y al psicopedagogo institucional que acompaña el trabajo con los niños y adolescentes en el ámbito educativo les cabe reflexionar sobre el conjunto de experiencias que dinamizan el deseo de aprendizaje e incluyen creatividad en las producciones escolares.

El docente es quien, atento a la singularidad de relación de cada uno de sus alumnos con la producción de conocimientos y la modalidad distintiva para lograrlos, puede mantener desde el ingreso del niño/a a la escuela una propuesta de circulación dinámica del afecto alrededor del deseo por el conocimiento o repetir formas rígidas que lo restringen.

La dinámica particular con la cual se concreta el proceso de aprendizaje es diferente para cada niño/a, quien, dentro de un encuadre grupal, despliega formas de aprender que son singulares. Por ejemplo, se abalanza sobre la producción, la ordena, se muestra inseguro o detallista; todas estas son maneras de expresar características distintivas de modos de operar en el campo social que no solo se expresan en la escuela, pero es allí donde quedan socialmente expuestas y tienen, por lo tanto, oportunidades de ser resignificadas, para ampliar y otorgar mayor versatilidad a la relación del sujeto con el mundo.

El docente atestigua las modalidades predominantes de cada uno de los niños e interviene facilitando la expresión de las diferencias y generando situaciones afectivas personales y áulicas que posibiliten reflexionar sobre las peculiaridades de las producciones de cada uno de sus alumnos, con la confianza suficiente como para que el atractivo por las diferencias las potencie y promueva deseos de transformación.

El aprendizaje escolar, a diferencia del proceso de aprendizaje propiamente dicho, se concreta en el aula, en la cual, de manera *situada*, cada alumno despliega aspectos de su subjetividad expresada en modalidades distintivas de participación cultural y socialmente activa, desde un dina-

mismo singular que poco tiene que ver con el éxito o fracaso, sino con la expresión de las particularidades afectivas con las que se relaciona con sus compañeros, con sus maestros y con el conocimiento.

Las modalidades de aprendizaje características de cada sujeto no se inician en la escuela sino que, desde los orígenes, constituyen *corrientes psíquicas* significativas (Paz, 2017) con las que se proyectan las tendencias habidas con los objetos originarios, que se repiten y se pueden transformar en la escuela. Trabajar sobre dichas corrientes en una relación de respeto que tenga en cuenta sus particularidades significa tratar de conocer el afecto que las sostiene para favorecer la incorporación de estrategias que las dinamicen.

LA SUBJETIVIDAD EN LA ESCUELA

La escuela, como institución social obligatoria en casi todos los países del mundo, constituye una primera experiencia psíquica de salida exogámica, en la cual la dinámica afectiva queda expuesta a la oportunidad de incluir aperturas de enriquecimiento subjetivo en las modalidades de funcionamiento psíquico de cada uno de los sujetos. Se trata, entonces, de un espacio social compartido y obligatorio en el cual el docente no solo imparte conocimientos, sino que atiende a las particularidades de la afectividad de niños y adolescentes en un trabajo agotador, para comprenderlos de manera singular, aceptando las diferencias y tratando de favorecer el entretendido de tramas de confianza y emociones compartidas que habilitan el enriquecimiento posible de la actividad psíquica de cada uno de sus alumnos. Sería interesante, entonces, hacer un aporte epistemológico y estratégico para definir algunas condiciones de subjetivación necesarias para que el espacio escolar compartido en el aula se ofrezca como un lugar psíquicamente significativo, confiable y *amable*¹

1. Véase “El trato amable del sujeto complejo”. Se trata de una versión reducida preparada para la revista *Hermenéutica Intercultural*, basada en la ponencia presentada en el

(Pozzoli, 2006), para potenciar la creatividad y el deseo por ampliar el conocimiento social y las relaciones afectivas entre los niños y los adolescentes. Poder reflexionar sobre ello implica potenciar un intercambio dialógico semanal del docente con un psicopedagogo institucional, que ronde en torno a las necesidades afectivas y las estrategias necesarias para que cada uno de sus alumnos pueda participar satisfactoriamente en la cotidianidad áulica y se constituya como parte de una *trama* de sostén que facilite el enriquecimiento de la subjetividad en la escuela (Najmanovich, 2005), desde el respeto a los orígenes y la incorporación de las novedades experimentadas con sus compañeros.

Las relaciones parentales y la cultura *marcan*. La institución escolar puede *producir o no aperturas* que facilitan el intercambio entre pares con la mediación de un adulto (docente) en la producción de transformaciones de cada uno de sus alumnos.

Cuando las relaciones originarias comienzan a resultar insuficientes (por rigidez, carencias o excesos), los niños y las niñas tienen la oportunidad de sustituir sostenes anteriores y probar aperturas motivadas por el docente o los pares. No siempre esto se hace posible, y la transición (Winnicott, 1971) desde la casa a la escuela se puede transformar en una situación de temor y amenaza que restringe el deseo de pasaje hacia el campo social y requiere de un análisis que no solo indague en la calidad de las relaciones de origen, sino también en las escolares, culturales, sociales y/o económicas que pudieran estar incidiendo para que el pasaje no se concrete de manera psíquicamente satisfactoria. Es frecuente la acusación simplista hacia los padres como si fueran la única causa posible

workshop Nuevos Modelos de Vida Comunitaria y Personal para el Siglo XXI, realizado en Oñate, País Vasco, España, los días 23 y 24 de septiembre de 2004. Las líneas argumentales se desarrollan en profundidad en el libro *La conciencia llega tarde (sujeto complejo y conciencia planetaria)* (en edición) y forman parte de la tesis doctoral *Construcción de un modelo teórico transdisciplinario (eco-psico-socio-histórico-educativo) de sujetos complejos en una sociedad en transición hacia una conciencia planetaria* (Doctorado en Ciencias del Desarrollo Sustentable, Programa de la Costa Puerto Vallarta, Universidad de Guadalajara, México).

de los problemas que inciden en las restricciones de un niño/a, sin realzar la multidimensionalidad y la complejidad de factores intervinientes en las dificultades que los niños tienen en sus aprendizajes (Morin, 1999). Podemos, sin embargo, referir que, con procesos reflexivos suficientes de parte del sistema educativo sobre las particularidades de cada uno de los niños, hay mucho por hacer para incluir una nueva oportunidad para que la actividad psíquica de un sujeto se enriquezca en la escuela e incorpore la confianza social como para superar las restricciones.

La didáctica, la pedagogía y la educación en su conjunto han hecho esfuerzos inigualables para optimizar la transmisión cultural. Sin embargo, lamentablemente, no podemos decir lo mismo desde la psicología, ya que no es frecuente que los niños y las niñas concurren a la escuela con satisfacción y con la confianza social necesaria como para que en dicha institución obligatoria encuentren espacios de respeto que les permitan el enriquecimiento afectivo y cognitivo necesario. Muchos de ellos participan de experiencias y exigencias parentales que los llevan a una pérdida del deseo por desplegar en la escuela proyectos subjetivamente atractivos. En este sentido, una pertinente intervención del psicopedagogo escolar con cada uno de los docentes (en encuentros que se encuadren en una frecuencia semanal) abre oportunidades de intercambio sobre las peculiaridades y modalidades de los alumnos. Estos encuentros permiten reflexionar de manera conjunta y compleja (desde una vertiente social, neurológica, cultural y psíquica) sobre las modalidades individuales de producción del conocimiento de los alumnos, para potenciar su desempeño escolar de forma dinámica y que la situación de aprendizaje resulte psíquicamente satisfactoria.

En el pequeño grupo escolar, por envidia, contraposición y carencia de aquello que tienen “los otros”, se abren para el sujeto multiplicidad de situaciones para visualizar diferencias y vivenciar carencias que, adecuadamente trabajadas por los docentes, pueden potenciar el deseo de búsqueda de experiencias psíquicas novedosas que permiten alcanzar un nivel de satisfacción mayor en cada uno de los sujetos. Es en la escuela, por obra de la riqueza del intercambio grupal coordinado por el docente,

donde se podrían activar y dinamizar los procesos psíquicos, la originalidad y la autonomía en cada uno de los niños del aula.

Surgen, entonces, preguntas tales como:

- ¿Qué se pone en juego de la disponibilidad psíquica de un sujeto en los momentos de su integración a la escuela?
- ¿Cómo se potencia y elabora el pasado en esta experiencia social obligatoria?
- ¿Qué espacio y promesa de estabilidad y confianza ofrece la escuela como institución incidente en la constitución psíquica de un sujeto?
- ¿Cuáles son las estrategias del docente para motivar el enriquecimiento psíquico y la autonomía afectiva de cada uno de los niños?

Estos y muchos otros interrogantes nos llevan a tratar de definir las particularidades de la circulación del afecto alrededor del conocimiento y elaborar, en torno a dicha experiencia, estrategias de intervención psicopedagógica que activen la enunciación de proyectos autónomos y creativos, en niños y adolescentes concurrentes a la escuela.

MODALIDAD DE APRENDIZAJE Y CONSTITUCIÓN SUBJETIVA

Aprender en la escuela es un trabajo de incorporación de novedades que no solo compromete el ámbito del conocimiento curricular, sino que está atravesado por procesos humanos más complejos que consisten en vencer dificultades, dudar de lo conocido e iniciar una tarea de sustitución de lo sabido, en la cual el intercambio singular y colectivo con “los otros” impone lo diferente. Abandonar lo sabido incluye poder soportar la ignorancia y desplegar la curiosidad sobre lo nuevo, todo lo cual está presente en aquellas estrategias que el docente propone para generar espacios de realce de aquello de lo que se carece; todo esto potencia la incomodidad de no contar con los recursos conocidos para resolver lo ignorado.

Aceptar la carencia, soportar la incomodidad y atravesar el tiempo necesario para elaborar transformaciones son estrategias con las que el maestro interviene para motivar el deseo de búsqueda de novedades en sus alumnos. Cada uno de ellos lo hará a su manera y el docente no solo realzará las particularidades restrictivas que el niño/a manifiesta, sino que tratará de trabajarlas para que experimente el deseo por incluir novedades. Estas vicisitudes características de las intervenciones del maestro no pueden ser cualesquiera, sino que es preciso adecuarlas a las características y necesidades de cada niño/a. El docente elaborará entonces, de manera conjunta con el psicopedagogo, la significación de las modalidades de aprendizaje de cada uno de sus alumnos, su relación con los otros niños y con el docente, constituyendo entre ambos un lazo reflexivo sobre el modo de despliegue de la subjetividad en el aula, sin recetas ni prescripciones, sino tratando de intervenir de manera singular en la modalidad de aprendizaje de cada niño/a y la potencialidad de sus transformaciones.

Las modalidades de relación y productividad simbólica de cada alumno reflejan sus características psíquicas específicas al tiempo que generan resonancias subjetivas diferentes en el docente a cargo. Dichas resonancias corresponden a una multiplicidad de inquietudes subjetivas del docente, que lo obligan a entender en mejores condiciones las características afectivas que distinguen al alumno con quien se compromete. Abrir la escucha a los problemas de algún alumno en su relación con la autoridad le permite al docente acumular experiencias psíquicas para reflexionar también con el psicopedagogo sobre el vínculo que puede establecer con cada alumno para beneficiarlo. La relación con la autoridad y aquello que el niño/a produce en el adulto son parte de las dificultades que puede tener para ingresar de manera satisfactoria al campo social. En todos los casos, el docente y el psicopedagogo son quienes tienen que elaborar las particularidades del vínculo con cada niño/a, para potenciar cambios que enriquezcan su subjetividad.

Desde el punto de vista psíquico, la institución escolar será considerada como un espacio significativo que introduce diferencias y genera

oportunidades para incluir mayor plasticidad en las producciones cognitivas de los niños. El docente es quien las realza y opera para favorecer la productividad simbólica de sus alumnos. Entre ellos, el maestro trata de potenciar un movimiento deseante hacia el conocimiento, con la inclusión de los compañeros del grupo escolar como activadores de la curiosidad y heterogeneidad de las modalidades características de cada uno de ellos.

La historia de un niño/a, su forma de circulación del afecto y las particularidades del campo social en el cual cada sujeto se encuentra inserto pueden tener características propulsivas y producir satisfacción o niveles de destructividad psíquica que perturban el aprendizaje.

El ser humano, en cuanto ser social, no solo está enmarcado por los antecedentes histórico-culturales que le dieron origen, sino también por las peculiaridades de la época, por el currículum educativo y por la calidad de las relaciones intersubjetivas con las cuales se constituye (históricas y también actuales), que pueden enriquecer sus relaciones de origen al incorporar aspectos epocales y sociales con los que se conforma el psiquismo (Castoriadis, 1989).

Las particularidades singulares de cada uno de los niños rompen las homogeneidades de origen, imponen un ingreso a la sociedad y ofrecen una nueva y necesaria oportunidad de despliegue para el psiquismo.

La participación del sujeto en la institución escolar se transforma, entonces, en una oportunidad de interrelación entre semejantes, mediada y resguardada por un adulto a cargo para promover la curiosidad por las diferencias y la apertura al deseo de cambios que se consolidan y entraman entre una multiplicidad de subjetividades. En la comprensión dinámica de este proceso, el psicopedagogo trata de entender, junto con el docente, cómo aprende cada uno de los niños.

Las reuniones semanales entre el psicopedagogo y el docente requieren de un tiempo suficiente y un clima reflexivo que posibiliten la elaboración de estrategias de intervención psíquicamente pertinentes para cada alumno, como para abrir alternativas, modos de vincularse con la subjetividad de cada quien y generar espacios de comprensión de las

situaciones conflictivas que se juegan en el intercambio con los adultos y entre semejantes.

INTERSUBJETIVIDAD Y ENRIQUECIMIENTO PSÍQUICO

Abrir, ligar, desentrañar sentidos, generar ausencia en los espacios en los cuales se ofrecen excesos de presencia (impulsividad o dependencia) es el eje de la actividad docente para facilitar algún tipo de potencialidad psíquica en sus alumnos y comprender las particularidades subjetivas de cada uno. El docente no apela solamente a su intuición, sino que, en el intercambio semanal con un psicopedagogo escolar, puede hipotetizar sobre las peculiaridades afectivas e históricas de cada uno de los niños del grupo y operar teniéndolas en cuenta.

El aporte psicopedagógico en este sentido implica trabajar con los docentes para adentrarse en las prácticas y teorías psicoanalíticas que posibiliten aperturas allí donde la circulación del afecto y el deseo de aprender se encuentran restringidos o dificultan el aprendizaje de cada niño/a, tratar de identificar rasgos subjetivos en sus producciones simbólicas (gráficas, escritas, discursivas) y elaborar estrategias que permitan incorporar mayor plasticidad y disfrute en la construcción de los conocimientos escolares.

Las dificultades de cada niño/a para dejarse atraer por lo desconocido quedan en manos de los docentes, quienes pueden instrumentar varias estrategias para poner en relevancia las particularidades productivas y restrictivas de cada uno de los sujetos, tratando de entender la dinámica del afecto que caracteriza las peculiaridades simbólicas y productivas que las restringen.

Las condiciones actuales de trabajo de los docentes no permiten que se pueda concretar en la escuela el intercambio y el diálogo entre profesionales: no existen horas que habiliten semanalmente un espacio reflexivo y la carga numeraria de alumnos existente en cada grado anula también cualquier oportunidad dialógica entre profesionales, para

comprender y elaborar de manera singular formas de intervención pertinentes.

Es necesario comenzar a considerar que cada docente no puede tener a su cargo más que diez o doce alumnos por grado y que requiere un encuentro extracurricular para concretar cualquier propuesta reflexiva e inclusiva de los aspectos de la subjetividad que caracterizan a cada niño/a.

La labor del docente no se reduce, entonces, a la transmisión de conocimientos, sino que incluye el realce de las particularidades y modalidades productivas de cada uno de sus alumnos, para reflexionar sobre su potencialidad afectiva y realizar pequeños cambios que amplíen el deseo por el aprendizaje, tratando de abrir alternativas y nuevos modos de vincularse con la subjetividad, para generar espacios de comprensión cariñosa de las situaciones conflictivas y atender a la palabra de cada uno de los niños en su relación con el conocimiento y con “los otros” que conforman el grupo escolar.

Los *otros* con quienes cada niño/a concreta un intercambio cotidiano en el aula imponen diferencia y producen atractivo por lo distinto, en un entramado de singularidades cuya existencia consolida nuevos lenguajes alrededor de los cuales se entrelazan los afectos escolares (Derrida y Dufourmantelle, 2000).

La complementariedad de la trama que se conforma en el aula entre los niños inculca confianza entre semejantes y potencia el deseo de complejización psíquica e identitaria entre cada uno de ellos (Najmanovich, 2005). Dichos entramados se constituyen progresivamente en una red de referencia e intercambio entre los miembros del pequeño grupo, que refuerza el deseo de inclusión y satisfacción por ser miembro de la escuela en la cual el sujeto se encuentra. Adecuadamente coordinado por el docente, el *entramado* grupal propulsa el deseo de pertenencia y el despliegue potencial de la subjetividad en el espacio escolar, de manera cotidiana y hospitalaria.

La *hospitalidad* que genera el semejante permite conocer lo desconocido de nosotros mismos y abre una dinámica escolar potencialmente enriquecedora de la subjetividad (Derrida y Dufourmantelle, 2000). La

hospitalidad, según Derrida, consiste en hacer lo posible para dirigirse al otro e incluirlo en su discurso por semejanzas, competencias, envidia y discordancias, que propulsan un intercambio altamente significativo en la productividad psíquica de cada sujeto.

Cada uno de los miembros del grupo despliega lenguajes de origen que admiten la posibilidad de comprensión e intercambio entre sus pares. En la dinámica grupal se juegan fragmentos de este lenguaje inicial que, en intercambio con los semejantes, incluye sustituciones y oportunidades de despliegue creativo de manera *hospitalaria* (con diferencias).

El encuentro hospitalario en el pequeño grupo escolar concibe el aprendizaje como una aventura compartida que puede promover el disfrute por lo diferente, acompañado por una relación de confianza, generosidad y cuidado mutuo (*hospitalidad*), cuando el adulto a cargo promueve la aceptación de la tensión y la diversidad entre los niños como parte de los atractivos que se consolidan en el grado, mediante un respeto (*humanista y crítico*) de aquello que los separa y atrae por desconocido. Se describe de este modo una suerte de *entramado humanista* entre semejantes, que lejos de adherirse a adscripciones masivas al decir del *otro*, o a su anulación por imposición de sentidos propios, incorpora de manera crítica lo desconocido como eje potencial para el inicio de las transformaciones subjetivas entre los niños.

La dinámica de la calidad de las relaciones intersubjetivas en el aula marca entonces una oportunidad distintiva de salida de las relaciones duales y da lugar a la generación de espacios con aquellos con quienes vivenciar afectos desconocidos y enriquecerse en la consolidación de un entramado de respeto a las diferencias compartidas. La posición del docente se transforma, de este modo, en un articulador necesario para que dicho *entramado* favorezca la dinámica del aprendizaje y el despliegue de la potencialidad psíquica en cada uno de los niños. Así, las contraposiciones y los conflictos parecerían ser los verdaderos propulsores de transformaciones psíquicas enriquecedoras y significativas (Caparrós, 2013).

La participación del sujeto en la institución escolar constituye una oportunidad psíquica de interrelación entre semejantes, mediada y res-

guardada por *el adulto* y *los otros*, en el respeto a las modalidades individuales constituyentes de una *trama* escolar productiva y compartida en la cual el proceso de aprendizaje coloca a los sujetos, los contextos, las diferencias y los objetos en una situación de tensión que define oportunidades de cambios cualitativos múltiples en niños con y sin problemas de aprendizaje. Los docentes son los agentes principales para que la concreción de *la trama* de cada grado incluya respeto a las diferencias y abra oportunidades de complejización psíquica en cada uno de sus miembros.

La relación con *los otros* permite considerar una diversidad de elementos referenciales para potenciar la productividad psíquica en la escuela, desde una *hospitalidad* amplia y necesaria en la concreción del entramado áulico como experiencia comunitaria en la cual cualquier discriminación o etiquetamiento excluye a los niños con dificultades de la trama contenedora del grupo escolar.

Recibir asistencia especial de parte de un maestro integrador, por ejemplo, salvo en algunos casos específicos en que su presencia es indispensable, podría ser un modo de etiquetar a algunos niños, a quienes, sin malas intenciones, se coloca dentro del aula en una situación dual, dependiente e inhabilitante para la emergencia natural del intercambio con otros.

La *inclusión* en el aula y en la escuela, sin más protecciones que la de la coordinación activa de un adulto reflexivo sobre el sentido de las diferencias, permite la emergencia de experiencias psíquicas que posibilitan el realce de situaciones que, aun siendo frustrantes, habilitan y muchas veces motivan transformaciones en las modalidades restrictivas de cada uno de los miembros del grupo. El aporte psicopedagógico en este sentido implica adentrarse en prácticas de apertura allí donde la circulación del afecto y el deseo de aprender se encuentran restringidos.

La comprensión de las diferencias individuales en las modalidades de circulación del afecto en cada uno de los miembros del grupo escolar propone posponer el ideal educativo de integración homogénea e incorporar la inclusión con diferencias, sin estigmatizaciones ni rotulaciones (Ocampo González, 2019b).

El proceso de aprendizaje escolar constituye, entonces, una situación de entramados e intersecciones complejas alrededor del conocer, que pone de relieve las peculiaridades singulares que se benefician con la inclusión de las diferencias, allí donde la circulación del afecto y el deseo de aprender se tornan problemáticos.

El relevamiento de las características particulares de cada niño/a permite encontrar estilos diferentes y generar, por comparación o complementariedad, la incorporación de un mayor dinamismo y plasticidad en los comportamientos vinculares rígidos anteriormente expuestos. La diferencia enriquece y genera tensiones que directa o indirectamente favorecen los cambios.

Un abordaje complejo de las restricciones y dificultades en el aprendizaje de cualquier niño/a requiere, de parte del maestro y del psicopedagogo institucional, poder desembarazarse de las pretensiones de estudiarlo de forma aislada, de mantenerlo cercado, de atraparlo en un modelo o un paradigma único, y tratar, en cambio, de comprenderlo dinámicamente, a partir de una variedad de situaciones que puedan ser leídas desde diferentes dimensiones teóricas comprometidas en la interpretación de las vicisitudes potenciales del enriquecimiento en la constitución de la subjetividad en la escuela. Para concretar esta lectura, cada una de las dimensiones sobre las que trabaja el equipo docente-psicopedagogo tratará de encontrar los fundamentos teóricos sobre los que se sustentan sus estrategias para lograrlo. La focalización teórica de los aspectos dinámicos comprometidos se sostiene en algunas teorías psicoanalíticas que lo posibilitan (como las de Piera Aulagnier, Cornelius Castoriadis, André Green y Donald Winnicott).

Piera Aulagnier (1977) profundiza en los aspectos teóricos asociados a la calidad de las *relaciones intersubjetivas* significativas en la constitución del psiquismo que inciden en las características sobresalientes de relación de objeto para cada sujeto, que pudieron incidir, históricamente, en sus formas actuales de organización del psiquismo (modalidad de aprendizaje).

Cornelius Castoriadis (1989), a su vez, incorpora los *aspectos contextuales, epocales y sociales* que colaboran en la comprensión de aquellas peculia-

ridades en la organización de la actividad psíquica que pudieron incidir en las restricciones o dificultades actuales de los niños en su participación activa en la dinámica escolar.

André Green (1996), desde el psicoanálisis contemporáneo, incluye los objetos sociales como incidentes en la constitución del psiquismo, desde lo histórico y lo actual. Hace, además, una síntesis metapsicológica compleja sobre la dinámica de las formas de circulación de la energía psíquica alrededor de todas y cada una de las *relaciones de objeto* (procesos de investimento y desinvestmento peculiares) que cada sujeto concreta en los diferentes momentos en la constitución de su psiquismo y pone de relieve las restricciones singulares de cada niño/a, lo cual permite trabajar de manera diferente en cada sujeto las distintas formas de circulación del afecto alrededor de aquellos objetos sociales significativos que las dinamizan.

Donald Winnicott (1971) desarrolla en profundidad estrategias de *transicionalidad* en el pasaje desde las relaciones de origen hacia la inscripción social de un niño/a, entre las cuales aquello que sucede en el aula puede ser interpretado como parte de una experiencia de pasaje novedoso entre la casa y la escuela.

Para que esto se consolide, el psicopedagogo escucha al docente e intenta ofrecer una óptica subjetiva en la cual no se pierda la complejidad y el diálogo (que conjuga los aspectos neurológico, cognitivo, cultural, social e histórico-subjetivo del aprendizaje), que incluya la subjetividad y el afecto en una trama multidimensional en la cual es difícil realzar cada uno de los elementos existentes de manera individual. Este tipo de lecturas, como propone Edgar Morin (1994), no abandona la complejidad de los problemas y las características del aprendizaje, sino que permite entender las dificultades existentes como sistemas atravesados por entrecruzamientos recursivos, comprometidos en la modalidad particular de la productividad psíquica del alumno, sobre la cual se indaga y reflexiona en los encuentros entre el docente y el psicopedagogo institucional, para crear estrategias de intervención en el aula que pueden poner en tensión las dificultades existentes. No se trata de completar modelos de

resolución de problemas, sino de elaborar formas de destacarlos y contraponerlos con los de otros niños, para no repetir situaciones de completamientos innecesarios. El realce del conflicto y la incomodidad en un clima de amabilidad y confianza abren deseos de búsquedas de nuevos caminos en un proyecto de mayor autonomía para cada uno de los niños.

La producción de subjetividad en relación con las diferencias es el eje a partir del cual se organiza el proceso inclusivo en el aula, donde se trabajan y analizan las producciones individuales y las características relacionales desde la singularidad y los conflictos, pues se considera que la heterogeneidad entre semejantes es el motor para la transformación del trabajo psíquico de cada sujeto.

Aportar a la configuración de un encuadre pedagógico inclusivo supone no excluir a nadie, sino trabajar de forma singular y de manera conjunta con el pequeño grupo de la escuela común, e intervenir donde sea necesario poner de relieve hipótesis de procesos que quedaron coagulados, obstaculizados, rigidizados, para pensar desde allí modos de relación, calidad y tipos de ofertas simbólicas (reflejada en los proyectos y secuencias didácticas) que promuevan la flexibilización y complejización del vínculo cotidiano docente-alumno-grupo como elementos de un sistema en diálogo y tensión permanente.

HACIA UNA ESCUELA HOSPITALARIA, REFLEXIVA E INCLUSIVA

El realce y la confluencia necesaria entre los requerimientos psíquicos de cada niño/a, el pequeño grupo y la producción de conocimientos es lo que reconocemos como una escuela dialógica e inclusiva que solo se concreta a partir de las diferencias, donde el docente se preocupa por las particularidades de los afectos entre sus alumnos y las posibilidades de dinamismo y plasticidad alcanzadas por sus producciones simbólicas.

El riesgo de obviar la inclusión de las diferencias subjetivas en la dinámica escolar es la cosificación de la infancia en situaciones en las

cuales cualquier diferencia entre los sujetos necesita ser aplacada por medicamentos para potenciar la atención y el rendimiento, u ordenar medidas de evaluación de un niño/a que no tienen que ver con sus posibilidades reales, sino con una media poblacional globalizada que suele motivar exclusiones.

La epistemología de la Educación Inclusiva, según Ocampo González (2018), es una teoría en movimiento, en la que se convocan en cada momento y para cada sujeto las diferentes disciplinas que inciden en el proceso inclusivo. Entre ellas se establecen porosidades, límites y fronteras que definen multiplicidad de estrategias de intervenciones que a su vez definen maneras y formas con las cuales se procesa la calidad del aprendizaje para cada niño/a. Hay quienes tienen comprometidas problemáticas específicamente psíquicas, neurológicas, culturales y sociales que requieren de un análisis disciplinar para jerarquizar la afección prioritaria pero sin descuidar ni dejar de relacionar la incidencia de cada una de dichas disciplinas en la calidad del aprendizaje en su conjunto.

Las prácticas psicopedagógicas expresan tensiones entre disciplinas (en algunos niños predominan los antecedentes orgánicos; en otros, los culturales o las restricciones económico-sociales), pero en general se comprenden como distintivas de la singularidad que caracteriza al niño/a, que es la que permite elegir formas de intervención dirigidas a la problemática predominante, tomada en forma grupal, como un modo de expresión humano de las diferencias existentes entre sujetos (Freire, 2006), independientemente de la afección que dicho sujeto pueda expresar en sus producciones. Es así que, si alguno de los niños tiene una problemática neurológica, por ejemplo, el acento del docente y entre semejantes está puesto en tratar de elaborar la significación que para este niño/a y sus compañeros tiene su dolencia. Se aceptan humanamente las restricciones existentes, pero se trabaja con el niño/a y sus compañeros la forma de compensarla sin negarla ni esconderla.

Una propuesta educativa humanitaria emancipadora (Freire, 2006) no se dirige hacia un mundo ideal o soñado, sino a la elaboración de aperturas de proyectos individuales y colectivos con propuestas novedosas,

entre las cuales se juega la posibilidad de transformación en la expresión de lo distinto de manera reflexiva y crítica.

El humanismo crítico puede ser pensado como una oportunidad de aceptación de proyectos de un caudal simbólico que incluye el conflicto y lo analiza, y trata de bucear en multiplicidad de resoluciones. Este tipo de propuestas compartidas en la dinámica grupal otorga un lugar para el despliegue de la palabra y las acciones individuales abiertas a la crítica con el docente y con los semejantes. En dichos procesos, las producciones sociales se modifican y los sujetos se distinguen de manera singular y colectiva en un intercambio simbólico enriquecedor.

La escuela inclusiva y el pequeño grupo escolar colocan al maestro en el ejercicio permanente de una práctica que no solo compromete la atención necesaria de características pedagógicas, sino que posibilita aperturas allí donde la circulación del afecto y el deseo de aprender se encuentran restringidos. El psicopedagogo institucional es quien acompaña a cada maestro, y asesora y habilita un tipo de escucha y de lectura que cuenta con un modelo de constitución psíquica en el cual se destacan las marcas distintivas del aprendizaje y la calidad de relación con los otros, que mantiene la relación de cada niño/a con sus semejantes y con sus producciones escolares (gráficas, artísticas, escritas y/o discursivas).

La lectura de las particularidades de la producción simbólica de cada niño/a está mediada por teorías que incluyen no solo la posibilidad de interpretarlas psicoanalíticamente desde lo histórico singular, sino que abren la perspectiva de realzarlas como la expresión de las modalidades afectivas actuales del alumno. El psicopedagogo las escucha y colabora en forma teórica con el docente para comprender de manera reflexiva los conflictos existentes y elegir, en conjunto, estrategias de intervención amables y cuidadosas que le permitan también al alumno ponerlas en tensión e iniciar un proceso que habilite sus transformaciones.

La teoría psicoanalítica, como marco teórico para la lectura de la producción simbólica de cada sujeto, permite hipotetizar sobre la incidencia de las experiencias histórico-libidinales que dicho sujeto atravesó a lo largo de su existencia. Lejos de circunscribirse a las dificultades

escolares, da cuenta de las modalidades y el sentido con el cual cada niño/a representa el mundo con el que opera cuando aprende. De este modo, la restricción, el problema y el sufrimiento se pueden considerar elementos singulares a partir de los cuales el docente puede intervenir para su transformación y enriquecimiento.