

Un aporte al diálogo sobre la inclusión educativa desde la filosofía, la pedagogía y el psicoanálisis

Federico Gastón Weissmann
Pamela Jacqueline Roskopf

Resumen: A través del presente ensayo se proponen un conjunto de categorías y conceptos: la noción de “escuela”, desde la filosofía; la categoría de “escuela ilusoria”, desde la pedagogía; y el concepto de “ilusión (psico)pedagógica”, desde el psicoanálisis, para la intelectualización de la acción de inclusión en el escenario escolar, partiendo de la necesidad de no alentar el afán de los docentes en formación por hallar una suerte de “caja de herramientas”, en un sentido utilitarista, para el trabajo con sujetos en situación de discapacidad. Ello busca arrojar luz, a contramano de la demanda, sobre un supuesto saber “más allá” de la formación docente inicial y rubricado o etiquetado bajo el signo del diagnóstico.

Descriptor: Escuela Argentina, Educación, Ilusión, Filosofía, Pedagogía.

1. Una introducción a la temática en el campo de la formación docente

Al momento de dialogar acerca del tópico de la inclusión educativa suele venir a colación la tendencia, propia de las características del pensamiento normalista, de reclamar “modelos” a partir de los cuales avanzar en el abordaje de un sujeto en específico. En este caso, en relación al nivel y la modalidad. Lo cual va en desmedro –de no introducir los matices necesarios, propios del trabajo con las subjetividades–, de la comprensión de las particularidades de la intervención pedagógica. En tanto, de haber un modelo, también habría un desvío del modelo o una excepción. Un uso del lenguaje que se torna problemático si se tiene en cuenta que la práctica educativa ocurre en situaciones donde

la población es, en todos los casos, heterogénea. Y más aún si la intervención pedagógica se encuentra inspirada en la perspectiva social de la discapacidad.

Por lo anterior, nos interesa remarcar lo imperioso de no alentar una suerte de “caja de herramientas” que funcione para cada uno de los casos, diagnósticos, o nomenclaturas con las cuales se intenta encuadrar o encasillar al sujeto para su ingreso, reconocimiento y abordaje como usuario en el sistema de salud o bien como estudiante en el sistema educativo, en tanto entendemos que esta nomenclatura con la cual se encasilla al sujeto tiende a “hacer un signo” de su subjetividad y, en calidad de representación abstracta, sirve de encuadre a la intervención –en esta tesitura, de tipo pedagógica–, como una suerte de entelequia acerca de la cual se establecen de manera repetitiva rituales y rutinas que, a contramano de una supuesta perspectiva social de la discapacidad, insisten en la homogeneización.

En este derrotero, siguiendo a Davini, lo problemático gira en torno a cómo, en nuestros intentos por arribar a una homogeneización –la cual sabemos que no existe–, no sólo nos alejamos de la cabal comprensión de lo otro o de lo distinto, sino que perdemos el sano ejercicio de revisión de los autores del canon de la pedagogía, un conjunto de saberes que vienen articulándose sobre la cuestión de la diferencia –con diferentes posicionamientos y distintas categorías– tal vez desde su mismísimo origen. En otras palabras: toda propuesta que, en el marco de la formación docente inicial o de la formación continua, ofrezca una “caja de herramientas”, aún con la mejor de las intenciones, corre al unísono con el riesgo de caer en una suerte de chantaje formativo en relación a una “escuela ilusoria” (1995: 27), una escuela abstracta.

Por otro lado, en relación a las ya conocidas tradiciones en la formación docente, nos encontramos con un academicismo que, en tensión con la incesante actualización del plexo normativo o un *aggiornamento* de circulares, resoluciones y propuestas formativas con ánimos reformistas o “de una sola nota” –por ejemplo, sobre la importancia de evitar la articulación de un vocablo como “integración” y, en todo caso, de fomentar el empleo de otros como “inclusión”– sin instalar un debate de impacto sobre los pliegues ideológicos, ontológicos y ético-políticos que, mucho antes de arribar a los modos de nombrar y sin por ello restarles importancia, son el punto cero de una intervención pedagógica. Asimismo, la insistente lectura de los autores del canon pedagógico desde la literalidad tiende a taponar las discusiones, como toda práctica irreflexiva, para enfocarse en una manera de trabajo que se torna en instructiva, que fetichiza el uso de palabras vacías como la categoría conceptual de “transposición didáctica”, a contramano de la postura crítica que se intentó instalar en un primer momento (Davini, 1995: 34). En un

guiño a Foucault sería posible admitir(nos) que, desde el plexo normativo a la intervención situada, contribuimos a unos regímenes de verdad.

Por último, en la reproducción del *habitus* propio de la tradición técnica, nos encontramos con la demanda de un “tip”, de aquella recomendación práctica, en un sentido pragmático, que nos conduce a un “furor planificador” más que al abrazo a aquellos efectos no-esperados. O, como sería deseable, el ensayo una y otra vez de nuestros marcos teóricos, tal como se emplea un foróptero: entre lente y lente, el oftalmólogo nos señala unas hileras de letras en la pared e insiste sobre la claridad, “si podemos verlas”, mientras evalúa el grado de la miopía. Aunque, en este brete, se trate de una miopía de tipo intelectual. Y, de manera conjetural, tal vez la dificultad de enfoque se relacione con un discurso ya instalado, una vulgarización del saber neurocientífico que, en su tecnicismo, da lugar al “optimismo pedagógico” de pensar que el docente sólo necesita de emplear los “tips” de la ciencia en el aula (Davini, 1995:38).

Nos interesa proponer, en el marco de una propuesta de formación continua sobre la inclusión educativa, tres axiomas que colaboren en la reflexión sobre la práctica situada: primero, que el acompañamiento de los sujetos pedagógicos, es correlativo a un diagnóstico que es iterativo; segundo, que la presentación de un objeto del mundo en calidad de materia de estudio jamás dependerá de aquello que el sujeto “puede”, sino del hallazgo de un *inter-es*, o sea, aquello “entre nosotros” –sin perjuicio del aspecto socio-técnico o de las adecuaciones–; y, en tercera instancia, en un marco de inclusión e igualdad, la escuela es espacio de cuidado, que configura a través de sus características una suspensión o un ocio consagrado al estudio.

Por lo cual, desde la filosofía de la educación, se propone la comprensión de la transmisión en torno a la idea de *shkolè*, la existencia de un tiempo libre para el estudio que irrumpe en las jerarquías sociales y a pesar de los intentos de domesticación de la familia y del mercado, insiste en una negociación donde están involucradas la idea misma de la acción –en este caso, en tensión a la reconstrucción narrativa de las intervenciones y los dispositivos pedagógicos–, la sucesión de eventos que hacen a lo contemporáneo y la función de sostén de la autoridad. En esta dirección, el sostenimiento de una perspectiva narrativa nos interpelará en la revisión de una línea de autores que apuestan al entendimiento de lo escolar desde una perspectiva des-sustancializadora, entiéndase, que rehúye a la intelectualización de la transmisión de acuerdo a definiciones sobre aquél que “debe ser incluido” y, en todo caso, fomenta la reflexión constante acerca de cómo sería la forma y la dimensión material de una escuela que, debido a las características propias de lo escolar, resulte inherentemente inclusiva e igualitaria (Masschelein y Simmons, 2014; Arendt, 1996; 2003).



2. Una vez más, la escuela. Un aporte desde los saberes de la filosofía

Para una autora como Hannah Arendt la actividad central de la vida humana es la acción. No obstante, para arribar a una comprensión adecuada de sus atributos o qué se entiende por "acción", es necesaria la distinción de otros conceptos que definen la actividad humana y suelen ser causal de confusión: por un lado, la labor del cuerpo, que involucra los procesos biológicos de los seres humanos, ligados a la satisfacción de las necesidades vitales; por el otro, el trabajo, que involucra la fabricación de todo un mundo de cosas artificiales o no naturales; y, por último, la acción, es decir, la única actividad que se da sin la mediación de cosas ni materia, que involucra la pluralidad de la existencia de las personas y es condición de la vida política. La distinción es relevante porque, en términos históricos, a la libertad de los ciudadanos en la Época Clásica, respecto de la labor y el trabajo, los filósofos le añadieron el cese de la actividad política o *shkolè*, guiados por el ideal de la contemplación. Por lo demás, desde su origen, el ocio es condición de una consagración al conocimiento (1996; 2003).

En los días que corren esta referencia a una clave de pensamiento, una noción que nos legó la Antigüedad, es juzgada como romántica y, sin embargo, viene a señalar un cambio en nuestro mundo, porque las ideas se ciñen ante un inminente cambio en nuestras condiciones de vida.

Según Arendt, la funcionalización ubicua de la sociedad moderna la privó de la capacidad de producir asombro entre los hombres o de la capacidad de maravillarse ante aquello que, sencillamente, es. Por lo tanto, en torno a una problematización de la tradición y la autoridad, la autora sitúa la natalidad como la esencia de la educación, o sea, que la relación entre viejos y jóvenes es educativa en su esencia. A través de ella se encauza la capacidad humana para construir, preservar y cuidar de un mundo que, después de nuestra existencia, continuará o no siendo un lugar adecuado para la vida (Arendt, 1996).

Si bien Arendt señala como un síntoma de la crisis de la autoridad en el mundo moderno la expansión de esta crisis a aspectos de la vida pre-política, como la educación de los niños –aspecto de dónde provienen los modelos, prototipos y ejemplos de relaciones autoritarias– y enfatiza, en esta dirección, que la educación no debería tener un papel en la política, porque en la política se lidia con adultos, ni la política debería tenerlo en la educación, puesto que se le negaría a los nuevos su lugar en el futuro. En este punto, la academia se encuentra hecha a imagen y semejanza de la *shkolè* de la Antigüedad, que le imprime una serie de matices relativos al concepto de libertad: tras la inauguración de un tiempo libre para el ocio consagrado al estudio, el estudiante está liberado de la vida

política, así como el ciudadano de la Época Clásica era libre en relación al trabajo del artesano y la labor del esclavo, es decir, en definitiva, libre de ganarse el pan (Arendt, 2013).

En la acción es donde aparece un sujeto que es capaz de enunciarse a sí mismo en la discursividad, de manifestar qué hizo, qué hace y qué hará en el mundo, en términos de una puesta a disposición, al tiempo que da sentido al contexto inmediato y contribuye con ello a una narrativa del mundo.

Ahora bien, de acuerdo a autores como Masschelein y Simons, desde sus orígenes en las ciudades-Estado de Grecia, la escuela fue una fuente de tiempo libre para el ocio consagrado al estudio de personas que no tenían derecho a él, al menos según el orden del mundo que prevalecía en la época. De allí en adelante, a lo largo de la historia, la idea de *shkolè* será tolerada si o sólo si se somete a unos programas de ajuste y mejora, que son tan contingentes como la historia de las ideas. Los intentos de domesticación, desde este prisma teórico, se hallarían fundados en el temor de la humanidad frente a la potencia de la escuela. Puesto que, si la escuela ofrece un tiempo libre para el conocimiento, en calidad de bien común, su potencia es la de proporcionar a la humanidad toda un "más allá" de lo ya conocido, un tiempo para la renovación del mundo. Para ello es necesario que la escuela efectúe una "suspensión" en la relación a las demandas de la familia y el mercado, en el afán de presentar el mundo a los estudiantes, de un modo interesante y comprometedor (2014: 11-16). Ello, si nos remitimos a las demandas que la familia y el mercado arrojan a las instituciones educativas en relación a un saber "que sirva para algo" o "que sirva de algo" –una cuestión que en el trabajo con discapacidad se traduce en la demanda de una autonomía progresiva–, que es interpretada como una caída de lo maravilloso o en la capacidad de generar asombro.

En este sentido, la invitación es siempre a buscar –en nuestra escuela, en nuestro dispositivo y en nuestra labor cotidiana– aquellas características que tornan a un establecimiento cualquiera en una escuela. La categoría de lo escolar, en sentido amplio, se torna así en una "piedra de toque" –en sentido figurado, como la piedra utilizada en la antigüedad para probar, con el mero roce sobre la pieza, la autenticidad y el grado de pureza de los metales preciosos–, ya que parecería haber allí una insistencia de características afines. Más allá de las particularidades, una escuela es una composición particular de tiempo, espacio y materia, que habilita la aparición de un sujeto capaz de enunciarse a sí mismo mediante la acción y, en la medida de lo posible, de atravesar un proceso de resignificación de su propia posición en el mundo en relación a una experiencia de enseñanza.

En esta línea, lo fundacional de la transmisión escolar es la suspensión de aquél orden del mundo donde, de acuerdo a sus coordenadas socio-históricas, el sujeto no tendría acceso a la *shkolè*. A esta operación fundacional le sigue una profanación, o sea, el desplazamiento de la linealidad entre un conocimiento y su uso convencional. De manera que, entre la suspensión y la profanación, se abre frente al estudiante un espacio-tiempo para la transmisión del mundo. Lo cual, en términos del sostenimiento de la transmisión escolar, no ocurre sin la mediación de una cierta tecnología, reflejada en los sentidos positivos o negativos del vocablo disciplina, un artefacto técnico que se dirige a hacer posible el tiempo libre o a desactivar el ordinario. Por ello es que la emergencia de la *shkolè* o de un espacio-tiempo para la transmisión escolar tiene, desde su origen, un cometido imprescindible ante la cuestión de la (des)igualdad social. Ya que el educador se sitúa en una intersección, a mitad de camino entre el amor al mundo y el amor a los recién llegados a él, su tarea o responsabilidad pedagógica es la de interceder. Por su amor al mundo, atenderá a la cuestión de la preparación en la materia de su devoción; por su amor a los nuevos, excederá el énfasis en la mera utilidad mercantil de su enseñanza (Masschelein y Simons, 2014).

3. De la escuela a la intervención en la escuela o lo que se hace entre ilusiones

Frente a la demanda de intervención y en función de una suerte de esencialismo con el que se habla de un supuesto "caso" o "diagnóstico" en la escuela, desde nuestra postura, que articula aportes de la pedagogía, la filosofía y el psicoanálisis, nos conmueve la afirmación de que la intervención pedagógica se encuentra encausada por una lógica que no es la misma lógica de otras intervenciones profesionales, como, por ejemplo, la acción psicoterapéutica. Si nos guiamos, por un lado, por el postulado de que la educación es un imposible y, por el otro, por la definición de que educar es enseñar todo a todos, en la escuela lo que se hace es acompañar a un otro, reconociéndolo como un sujeto de derechos y, en su derecho a la educación, como un sujeto pedagógico; en este sentido, se le presenta al estudiante un objeto en carácter de materia de estudio; y, de allí en más, se instala una suspensión, desde la dimensión del cuidado, sobre el orden del mundo. Sin embargo, aunque se sostenga la mayor reflexividad posible, siempre se nos escapa algo por la tangente. Porque, se sabe o se cree saber aquello que se da, pero nunca las transformaciones que ocurren con lo que se recibe a cambio. Tal vez ello se relaciona con que en la intervención pedagógica se pone en juego el poder de la palabra en calidad de herramienta de trabajo, una herramienta que tiene sus efectos inespera-

dos, porque genera de alguna manera un saber sobre el cual los sujetos nos anoticiamos *a posteriori*. De allí que, años más tarde, aún recordemos con afecto la intervención, la orientación o el mero señalamiento de un o una docente y el efecto que, aún sin saberlo, su palabra tuvo en nuestras vidas.

En este punto es interesante poder pensar en tensión con la noción de “escuela” y el concepto de “escuela ilusoria”, la categoría de “ilusión (psico)pedagógica”, es decir, eso que nos pasa como docentes cuando nos encontramos frente a una demanda de intervención, en torno a una cierta problemática, y aparece un “algo” o un “más allá” en la conversación entre los colegas. Como si, en verdad, la resolución del conflicto que obtura o impide la escolarización del estudiante sólo fuera posible mediante la intervención de un saber experto, psicológico –debido a una suerte de dramática subjetiva– o psico-pedagógico –debido al potencial intelectual del sujeto–, sin el cual no habría una intervención pedagógica que fuese posible (De Lajonquiere, 1996: 26,109).

Cabe señalar que la categoría de “ilusión (psico)pedagógica” es una formulación teórica de Leandro De Lajonquiere que pretende, dentro del campo de los estudios psicoanalíticos en educación, aunque no se trate de un concepto propio de la teoría psicoanalítica, colaborar con la comprensión de aquellos argumentos que obturan la intervención pedagógica en favor de las prácticas “psi”, entre las cuales se encuentra el psicoanálisis y el saber depositado en la figura del analista.

No obstante, antes de proseguir con el hilo conductor, nos interesaría realizar una pequeña digresión. Puesto que, junto a la demanda de intervención, adviene la demanda por la instalación de dispositivos pedagógicos que acompañen los procesos de inclusión. En este sentido, es necesario no operar en relación a un “sentido común” sobre qué entendemos por el término “dispositivo”, sino detenernos y situar en todo caso cuales son las referencias intelectuales que tenemos en cuenta al momento de articular esta categoría conceptual.

De acuerdo a Souto (1999), la configuración de un dispositivo en educación nos remite a una puesta a disposición que sea provocadora en los otros de una actitud a o una aptitud para, una definición amplia que incluye a aquellas maneras de trabajo que tienden a tomar la forma, por un lado, de un “revelador de significados implícitos y explícitos”, que van de lo subjetivo a lo social; por el otro, es un organizador más bien técnico acerca de la puesta en marcha de una práctica; y, por último, es un provocador de transformaciones dialécticas en un nivel que podríamos de nominar “interpersonal”.

Esta noción de dispositivo se encuentra matizada por la lectura que De Certeau (1980) realiza de Foucault, donde la conceptualización se acerca a la idea de una instancia de conjugación de experiencias, en términos tanto de capacidad de regulación como

de potencia para la participación, de manera tal que su articulación en los procesos formativos se ha extendido a la dimensión de una puesta a disposición que es orientadora del sujeto, sin por ello coaccionarlo en sus elecciones.

Pero la noción de dispositivo en Foucault (2005) es más amplia: se relaciona con una red, donde lo inacabado, lo contingente y lo abierto, un conjunto de elementos heterogéneos, dan lugar a lecturas complejas que nos hablan al mismo tiempo de las relaciones de poder y de saber que se tensan en términos estratégicos. En términos más amplios, se relaciona con la producción de los discursos y, con estos, de regímenes de verdad. Un dispositivo es entonces una pregunta abierta acerca de cómo sería posible llevar a cabo un ejercicio de resistencia al orden hegemónico del discurso en una sociedad determinada. Un ejercicio intelectual que se condice con la producción académica en torno a la Discapacidad y la Ideología de la Normalidad (Rosatto y Angelino, 2017).

En definitiva, la puesta a disposición se relacionaría con una ampliación de lo visible, lo decible y lo enunciable en base a un trabajo de revisión de la mirada y de la formación de nuestro pensamiento. En cada caso la puesta en funcionamiento de un dispositivo va a estar relacionada con la "dificultad" con la cual se dice que se encuentra o se encontraría relacionada la situación de discapacidad.

Antes de la instancia de cierre del escrito nos vamos acercando a tres puntualizaciones.

Si retomamos el hilo conductor, en primer lugar, un dispositivo que se plantee de manera reflexiva su posicionamiento frente a la cuestión de la inclusión en educación, desde el lugar del reconocimiento, dispondrá de un tiempo-espacio donde un sujeto, más allá de oír una serie de conjeturas acerca de su "caso" o "diagnóstico", será hablado e interpelado por el uso de la palabra, como herramienta de trabajo que conlleva efectos inesperados. Si educar es enseñar todo a todos, la primera clave de lectura de los efectos de la educación, en sentido estrictamente pedagógico, se relaciona con el efecto de reconocimiento.

En segundo lugar, no sería inaudito que los docentes que se plantean la cuestión de la inclusión, en términos de una ilusión (psico)pedagógica, sitúen ese "algo" que obtura la intervención pedagógica como una extrañeza que los paraliza, la cual debe ser solucionada por un profesional idóneo, en orden a que su tarea como educador tenga efecto alguno. Sin embargo, aquello que nunca nos cuestionamos como docentes son los argumentos en torno a de qué maneras el conocimiento sobre el propio campo disciplinar sería suficiente para "calcular" los efectos sobre nuestros estudiantes de aquello que se les enseña. Si educar es confiar en los efectos de la educación a secas, la segunda clave

de lectura de los efectos de la educación se relaciona con una puesta a disposición que favorezca un posicionamiento subjetivo.

En tercer lugar, finalmente, si educar es hacer escuela, o sea, instalar un tiempo-espacio diferido, donde se invita al sujeto a ubicarse desde una posición diferente respecto de un otro, su semejante, es necesario que, junto a este tiempo-espacio, se formule una pregunta que esté dirigida a un sujeto. Frente a la cual se pregunte, básicamente, qué me solicitan, por qué me lo solicitan y qué se pretende de mí. En este sentido, volver la mirada sobre la educación en un sentido ético es lo que nos habilita a ver allí una posibilidad de posicionamiento subjetivo, de una existencia, lo cual es coherente con el afán de acompañamiento, de cuidado de un otro, diferente a mi, pero análogo en sus preocupaciones. Educar es cuidar.

Estos tres axiomas nos llevan a pensar en una famosa llamada al pie que realiza Paulo Freire en *"La educación como práctica de libertad"*, acerca de la diferencia entre los vocablos de existir y de vivir. El "existir" va un tanto más allá que el "vivir", porque significa algo más que sólo estar en el mundo, da cuenta de una cierta unión, en el mundo y con el mundo. Es esa capacidad o posibilidad de unión comunicativa de quien existe con su mundo la que le da a la palabra existir, que trasciende, que discierne y que dialoga, un conjunto de sentidos que no se encuentran entre los sentidos del "vivir". La existencia, aunque individual, sólo se da en relación con otros, en común-unión (Freire, 2004: 32).

Más allá de las circulares, resoluciones o propuestas formativas, es posible leer en cada una de las reformulaciones que nos interpelan a revisar la nomenclatura que le otorga un marco a nuestra intervención, la intencionalidad de reflexionar sobre la idea de las existencias, en ocasiones con el énfasis puesto en los márgenes de autonomía o el agenciamiento de un individuo de su experiencia. En definitiva, en la participación de los sujetos en situación de discapacidad sobre la esfera pública.

4. Un proemio a la reflexión venidera: la apuesta a la palabra

Siguiendo a Masschelein y Simons (2014), aquello que caracteriza nuestra mirada de lo escolar en sentido amplio se relaciona con poder observar allí una serie de operaciones: de suspensión, de profanación, de atención, de tecnología, de igualdad, de amor, de preparación y de responsabilidad.

La cuestión de la suspensión nos llevaría a pensar en la presencia del docente como una suerte de exención o de inmunidad en relación al pacto fundacional entre el Estado y

el sistema productivo. Por supuesto que la escuela sería inentendible sino es como hija de la Modernidad, o sea, en palabras de Pineau (2016), como una "máquina de educar". Y, por ende, nadie podría negar la voluntad primigenia de formar a los futuros trabajadores de la fábrica. Empero, lo enunciado no va en desmedro de entender a la escuela como un tiempo-espacio de sustanciación del derecho a la educación.

Con todo, tanto el conocimiento como las habilidades aprendidas en la escuela, no tienen necesariamente un vínculo obvio con el mundo exterior, al menos en términos pragmáticos o utilitaristas. Es debido a la ruptura de esa "obviedad" que los conocimientos y las habilidades quedan liberados del imperativo de "que sirva de algo", es decir, desanclados de las convenciones sociales que los vieron emerger. Pero ello no solo atañe a la relación entre el objeto de enseñanza y su contexto de emergencia, sino también a la relación entre el objeto de enseñanza y los sujetos en educación, de manera tal que un bien cultural o un producto social se torna accesible para todos y ello habilita una reapropiación del sentido. Es en esta operación donde reside el eje del proceso de enseñanza y aprendizaje que es la tarea de estudio.

Entre otras cosas la escuela es un tiempo-espacio que permite volver la atención sobre las cosas del mundo, pero no desde la urgencia, aunque se recuperan saberes y se tensionan los objetos de enseñanza con los acontecimientos contemporáneos, de modo que las operaciones de suspensión y profanación son las que coadyuvan a la apertura del mundo.

En este sentido, el imperativo "que sirva de algo" remite también a la cuestión de la tecnología que se refleja en la comprensión del aula en su aspecto socio-técnico, que va desde la pizarra, la tiza, el lápiz, el papel o el libro, hasta los recursos multimodales que en la actualidad hacen a la experiencia del encuentro entre los docentes y los estudiantes.

Si la apuesta es trabajar sobre las condiciones que generan las vicisitudes de una singularidad deseante y no el trabajo sobre un organismo que está disfrazado de "sujeto" (De Lajonquiere, 1996), la escuela involucra una cuestión de amor, en términos de la relación de amor, por un lado, que se vuelca sobre el objeto de enseñanza y, por el otro, del amor con el que se invierte en el aula a un otro significativo. De esta manera, el docente le demanda a sus estudiantes un respeto y una atención por la materia y es esta demanda la que encuadra, asimismo, en términos de una intervención o la configuración de un dispositivo pedagógico, la relación del docente con cada uno de sus estudiantes. Es la maestría, el interés y el compromiso que inspira el profesor en su amor por el objeto de estudio lo que interesa, genera un "entre", y compromete a sus estudiantes más allá de la idea de capacidad.

Con todo, no habrá suspensión ni profanación que puedan transmitir el amor por los objetos del mundo si el imperativo “que sirva de algo”, en el trabajo con sujetos en situación de discapacidad y aún cuando se encuentre cargado de buenas intenciones, no es desmantelado, junto a la inquietud más bien generalizada por encontrar un lugar en el mercado laboral, cuando lo que está en juego en todas las escuelas es la oportunidad de renovación del mundo, encarnada en los nuestros jóvenes. Sino el imperativo tan solo redundaría en una reducción de aquello que entendemos por el “mundo”.

Es por todo lo anterior que, más allá de la intelectualización que podamos llevar a cabo en clave de filosofía de la educación acerca de las operaciones de lo escolar en sentido amplio, si lo escolar se da entre los jóvenes y los adultos, tal vez se trata de una cuestión de responsabilidad pedagógica. Y esta responsabilidad es, sencillamente, la protección de aquello que entendemos por “escuela” en un sentido positivo, es decir, la idea de un tiempo-espacio de ocio consagrado al estudio, y su defensa ante los sentidos negativos en torno al concepto, la compulsión a convidar lo “que sirve de algo”.

Si tomamos este punto como un momento de inflexión para la recapitulación de lo trabajado, una idea nos impacta de lleno acerca de la tarea de inclusión en la escuela: para devolverle la centralidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, es necesario el establecimiento de un marco teórico-epistemológico que permita la revisión de los sentidos que circulan en torno a lo que acontece en la escuela, las formas que lo escolar promueve y, de allí en adelante, entender el punto de partida de los argumentos que esgrimimos al momento de fundamentar nuestras intervenciones y dispositivos pedagógicos.

Indudablemente nos encontramos en una coyuntura que tiende a la recuperación de la vida real de las aulas, en su diversidad y complejidad, y a la generación de experiencias en relación a situaciones concretas de la vida institucional. En nuestro planteo nos sumamos a una corriente que es amplia y diversa, pero encuentra su punto en común en los espacios de reflexividad que pueden ser inaugurados para la socialización de la pluralidad que caracteriza al trabajo con sujetos en situación de discapacidad, la confección pedagógica de los relatos de experiencias y, llegado el caso, la investigación sobre las prácticas situadas en los diferentes niveles del sistema educativo. Sin embargo, debe advertirse que, hasta aquí, las formulaciones teóricas que fueron articuladas se restringen, sobre todo si se piensa en la especificidad de los aportes de Davini (1995), a pensar la escuela argentina y sus avatares.

Por lo anterior, colocamos el énfasis en la revalorización de las prácticas áulicas como fuente de la experiencia, la relevancia de los intercambios entre colegas en la formación continua y la autorización del docente como constructor de esta experiencia, frente a

una multiplicidad de avatares que generan resistencia y ante a los cuales debemos resistirnos nosotros también de hacer un signo, es decir, de responder con la lógica del “caso” o el “diagnóstico” que cumple con todos los casilleros, entendiendo que los espacios de reflexividad en la formación inicial y continua nos ayudan a sortear, por un lado, de manera general, “la escuela ilusoria” y, por el otro, de manera específica, aquella “ilusión (psico)pedagógica” que impide la puesta en valor de nuestra intervención junto al estudiante.

Una vez más, en relación a la invitación al sostenimiento de espacios de reflexividad como oportunidad de sortear las relaciones ilusorias con los acontecimientos escolares, creemos que la escuela, sus aulas y sus estudiantes, son parte de una experiencia que vale la pena de ser descrita, narrada y comprendida, sin borramientos de nuestra implicación en las situaciones vividas, ni de nuestro inexorable posicionamiento ético-político, que, en tanto docentes-intelectuales, nos permitirá el anclaje a marcos teóricos y perspectivas metodológicas coherentes.

Pues, retomando la noción de dispositivo (Souto, 1999; De Certeau, 1996; Foucault, 1995), de amplia difusión en el ámbito educativo, como una puesta a disposición que es provocadora de una actitud o una aptitud para, la intervención educativa en tanto acción, conlleva un aspecto psíquico, es decir, aquél que acompaña el cambio en la percepción. Frente al malestar actual se podría pensar que la ausencia en el sostenimiento de una confianza por parte de los educadores en los efectos de la educación a secas o en los efectos de la intervención pedagógica en sí misma es una desconfianza degradante del poder de la palabra del docente como una herramienta de trabajo. Una herramienta de trabajo que, más allá de la formación inicial y de la noción de sujeto, nos encuentra.

De cara al cierre, frente a la demanda de intervención, es siempre estimulante el posicionamiento teórico de Maud Manonni (2005) acerca de cómo el psicoanálisis es una suerte de “reverso” de la educación; es decir, que toda educación se puede servir de aquello que el psicoanálisis como teoría le ofrece, del mismo modo en que los educadores han sabido echar mano de otros saberes en las Humanidades, siempre que se entienda que el psicoanálisis no enuncia un conocimiento de la praxis del educador, sino, en todo caso, un saber que tal vez le será de utilidad al momento de orientarse en esta praxis. Porque la ley que se instala en las regularidades del cotidiano escolar es una condición necesaria. Una “subversión del orden” o una “emergencia del sujeto” sólo es posible luego de instalado el orden. Si los estudiantes se reincorporan a las rutinas de su escuela luego de la intervención de un docente, es porque la inquietud en torno al efecto de reconocimiento, al posicionamiento subjetivo y al cuidado del otro al interior de la

experiencia escolar son parte del quehacer del educador y, en este quehacer, radica la centralidad de la enseñanza (Waissmann, 2022).

Federico Gastón Waissmann: Magíster en Ciencias Sociales (UNL). Coordinador del Taller de Acción Educativa del Profesorado en Psicología, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS), Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

Pamela Jacqueline Roskopf: Profesora en Psicología (FHAyCS). Adscripta al Taller de Acción Educativa del Profesorado en Psicología, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS), Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER).

Uma contribuição ao diálogo sobre a inclusão educativa a partir da filosofia, da pedagogia e da psicanálise

Resumo: Através deste ensaio é proposto um conjunto de categorias e conceitos: a noção de “escola”, da filosofia; a categoria “escola ilusória”, da pedagogia; e o conceito de “ilusão (psico)pedagógica”, da psicanálise, para a intelectualização da ação de inclusão no ambiente escolar, partindo da necessidade de não estimular o desejo dos professores em formação de encontrar uma espécie de “caixa de ferramentas”, num sentido utilitário, para trabalhar com sujeitos com deficiência. Procura-se lançar luz, ao contrário do que se pretende, sobre um suposto conhecimento “além” da formação inicial docente e assinado ou rotulado sob o signo do diagnóstico.

Descritores: Escola Argentina, Educação, Ilusão, Filosofia, Pedagogia.

A contribution to the dialogue on educational inclusion from philosophy, pedagogy and psychoanalysis

Abstract: Through this essay, a set of categories and concepts are proposed: the notion of “school”, from philosophy; the category of “illusory school”, from pedagogy; and the concept of “(psycho)pedagogical illusion”, from psychoanalysis, for the intellectualization of the action of inclusion in the school setting, starting from the need not to encourage the desire of teachers in training to find a sort of “set of tools”, in an utilitarian sense, for working with subjects with disabilities. This seeks to shed light, contrary to the demand, on a supposed knowledge “beyond” the initial training of teachers and signed or labeled under the diagnosis.

Descriptors: Argentine School, Education, Illusion, Philosophy, Pedagogy.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Ediciones Península.
- _____. (2013). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- De Certeau, M. (1980). *La invención de lo cotidiano: 1. Artes de Hacer*. México: Editorial Iberoamericana.
- Davini, M.C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires:



- De Lajonquière, L. (1996). *De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes. La psicología entre el conocimiento y el saber*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freire, P. (2004). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Foucault, M. (2005) *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Manonni, M. (2005) *Educación imposible*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Pineau, P. (2016). ¿Por qué triunfó la escuela? o La modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En Pineau, P., I. Dussel y M. Caruso (Comps), *La escuela como máquina de educar* (pp. 27-52). Buenos Aires: Paidós.
- Souto, M. (1999). Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica. En Souto, M. y otros, *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Noveduc.
- Waissmann, F. (2022). ¿Qué pasa con la centralidad de la enseñanza cuando la experiencia escolar va más allá del borde o es recreada en un lugar distinto? Aportes para repensar la relación entre escuela y Salud Mental. *Revista Gestión Educativa*. Disponible en url: <https://gestioneducativa.ar/aportes-para-repensar-la-relacion-entre-escuela-y-salud-mental/>