

A río revuelto... perdemos todos

Luciana Belotti¹ y Sol Damiano²

Palabras clave: Media, ASE VI, integración, inclusión, intervenciones.

Presentación

Este trabajo se propone dar cuenta de algunas tensiones, propias de cualquier campo de trabajo, que se suscitaron a la hora de la puesta en acto de la intervención. Una (o varias) intervenciones son las que se ponen en juego frente a una situación disruptiva, fuera de la común, que genera ansiedades, malos entendidos y abundancia de intervenciones.

La situación por analizar se sucede en una escuela de Nivel Medio en Ciudad de Buenos Aires, situada en un barrio de nivel socio-económico medio-bajo, en un edificio de grandes dimensiones, que cuenta con un reducido Departamento de Orientación y con una población total aproximada de 500 alumnos.

La escuela hace un pedido a este equipo de asistencia socio-educativa: un alumno padece de hidrocefalia con el concomitante dolor de cabeza que le impide la asistencia regular requerida por el sistema educativo. Sus inasistencias reiteradas inquietaban a los actores escolares involucrados. Como suele suceder habitualmente, los inconvenientes se van acumulando a medida que pasa el tiempo y que no aparece esa "solución mágica" para resolver "el problema". La tensión crece y se piden más miradas, más personas, más equipos: ¡qué alguien nos ayude! A todos...

En este trabajo abordaremos lo que en un primer momento observamos como sobre-intervenciones pero que en un segundo tiempo podríamos entender desde una tensión, un campo de lucha que se genera entre la escuela, el alumno, la familia y todos los equipos que intervinieron en este caso. Consideramos que la propia situación nos brinda el marco de inteligibilidad para describir qué tipos de efectos, tensiones, atravesamos los profesionales de estos equipos. Por lo cual, no evaluaremos la situación exclusivamente sino que intentaremos

¹ Luciana Belotti. Psicóloga y profesora (UBA). Coordinadora Regional Equipo ASE VI, Ministerio de Educación, G.C.B.A.

² Sol Damiano. Psicóloga y profesora (UBA). Integrante Equipo ASE VI, Ministerio de Educación, G.C.B.A.

una evaluación de nosotros en esta disputa, para dar cuenta de una aproximación a las tensiones propias que suceden en la práctica actual.

Entretelones de malestar creciente

A mediados del 2014, se solicita intervención de nuestro equipo por intermedio del Departamento de Orientación. Vamos a referirnos al alumno con el nombre de "Pierre", en alusión al texto escrito por Michel Foucault (Foucault, 2001).

En un primer momento, la demanda se centra en el hecho de que el alumno, quien cursa el primer año de secundaria, padece reiterados dolores de cabeza producto de una hidrocefalia diagnosticada un año atrás, lo que trae aparejado frecuentes inasistencias.

Cabe aclarar que, para ese entonces, el Equipo de Integración dependiente de la Escuela de Recuperación ya había comenzado a trabajar con un proyecto destinado a Escuelas de Nivel Medio llamado "Inclusión en Escuela de Nivel Medio Común". Un dispositivo que tiene por objetivo facilitar el desempeño en secundaria de los alumnos. Algunos, cuyo recorrido escolar primario se realizó en Escuelas Integrales Interdisciplinarias (Ex-Escuela Recuperación); y otros, en los que desde el Departamento de Orientación se perciben dificultades en el desarrollo pedagógico.

En los encuentros entre el Departamento de Orientación, Proyecto de Integración, Conducción y Equipo ASE, se ponía en juego la pregunta: cómo compensar las ausencias a clases de Pierre. Frente al obstáculo, ciertos cuestionamientos comandaban las intervenciones: ¿La hidrocefalia va a incidir en su aprendizaje? ¿Cómo va a aprender si no puede asistir regularmente? Y finalmente: ¿qué tenemos que hacer? Por lo pronto, desde la escuela se consideró llamar a estos dos recursos externos: Equipo ASE y el Proyecto de Integración.

En ese momento la escuela contaba con un diagnóstico preciso presentado por el neurólogo que atendía al alumno, extremadamente detallado, pero que nadie entendía del todo. Eran términos médicos que corroboraban la complejidad sintomática del alumno pero que respecto de lo escolar solo incluía un certificado con la siguiente leyenda: *"El alumno puede concurrir a Educación Física sin recibir golpes en la cabeza"*. ¡Crisis en la escuela! ¿Qué querrá decir el médico con esto? ¿Nos está pidiendo que garanticemos que no habrá accidentes? Convengamos en que la indicación era un tanto dificultosa. Uno tenía una sensación contradictoria: por un lado, la habilitación a realizar Educación Física y, al mismo tiempo, una inhabilitación respecto de lo que no podía pasar, los golpes en la cabeza. Se hace presente una preocupación más, pero ya no de índole pedagógica.

Posteriormente al receso de invierno, se comienza a evaluar la posibilidad de Escuela Domiciliara, debido a que las inasistencias se volvieron aún más recurrentes. Desde la escuela se solicita dicho recurso, previo acuerdo con la familia, pero a la hora de poner en marcha el dispositivo aparece otro inconveniente: el domicilio. La familia posee un negocio familiar de un lado de la avenida Rivadavia y su hogar está del otro lado de la mencionada avenida. Recordemos que Escuela Domiciliara está dividida en dos equipos, uno de cada lado de Rivadavia. Debido a la dinámica familiar, podían acomodarse para esperar a la maestra de escuela domiciliaria unos días de la semana en su casa y otros en el negocio familiar. Como resultado, el equipo directivo decide que el alumno realice trabajos prácticos domiciliarios de cada materia, y en acuerdo con una de las hermanas de Pierre, quien también cursaba en la

escuela, se establece la posibilidad de que fuera ella quien lleve y traiga las tareas. Finaliza el 2014. Pierre termina primer año con dos materias previas.

En 2015 comienza segundo año. Todos los participantes nos sentimos en la necesidad de organizarnos. Pensamos internamente que el año anterior había sido caótico para todos: escuela, equipos, familia y, por supuesto, el mismo Pierre. Esos primeros momentos del año nos encuentra más motivados, aunque no va a ser tan sencillo...

Decidimos organizarnos. Ni bien comenzó el año armamos una reunión con la familia y todos los equipos intervinientes hasta ese momento: Conducción, Departamento de Orientación, maestra integradora y coordinadora del proyecto de Escuela de Inclusión y Equipo ASE. Primero, compartimos la necesidad de orientaciones a la escuela por parte de los médicos tratantes; segundo, se sugiere la posibilidad de consultar a una psicopedagoga del Área programática de Salud; y por último, se señala la importancia de que concurra a contra-turno a apoyo escolar. Hasta ahí todos contentos, pero lo cierto es que nada de esto fue posible. Las sugerencias de los profesionales de salud no aparecieron, el apoyo a contra-turno fue imposible para la familia, como también la idea de llevarlo a otro Hospital para el turno con un psicopedagogo. Todo se tornaba engorroso, no solo para la familia sino para la escuela y los equipos. De nuevo, no sabemos qué hacer. A mediados de ese año, el rendimiento del alumno cae en picada y las inasistencias se acumulan en alza. Las preguntas, las molestias surgen por todos lados: ¿Cómo vamos a continuar? ¿Qué deberíamos hacer? Si ya se ha hecho todo... Llegando casi a fin de año, se evalúa solicitar orientación del Gabinete Central a fin de comprobar si otra mirada nos permite comprender dónde estamos y cómo ayudar a un alumno que sufre. Por otro lado, nosotros, con la presencia de ese “no poder” todo el tiempo. Un “no poder” que debemos poner en cuestión, ¿es que no podemos o hay algo de ese “deber hacer” que no alcanza?

Comienza el 2016, Pierre repite segundo año. Por su lado, Gabinete Central considera pertinente intervenir. Se suma otro equipo más, otra intervención exterior más. Y se añade otro condimento, el cambio de turno. Pierre pasa del turno mañana a la tarde. Esta situación de “pase” es evaluada por la conducción como algo positivo, favorable en términos de que esto le permitiría tener menos inasistencias por ausencias y llegadas tarde.

Avanza nuevamente el malestar, ahora se presenta en la idea pasiva de esperar a que Gabinete Central defina cuál es el camino a seguir. La escuela queda a merced de esta espera, al igual que todos nosotros. Una espera que suena más a un respiro que a otra cosa.

Se realiza el primer encuentro entre referentes escolares tanto del turno mañana como de la tarde para concretar finalmente el “pase”. Desde el minuto uno se pone sobre la mesa la necesidad de acordar quién sería el referente, o sea, la persona encargada de realizar el acompañamiento escolar. El equipo directivo expresa la conveniencia de que la encargada de dicha tarea fuera la psicopedagoga del Departamento de Orientación, profesional que, paradójicamente, no se encontraba presente en dicha reunión.

La sensación era estar en un partido de cartas ya jugado. Una sensación de espectador con gusto amargo. ¿Existe la remota posibilidad de pensar alguna estrategia? ¿Tiene sentido hacerlo? Este es un punto por subrayar, este momento de “foja cero” esconde algo por analizar, que nadie espera nada porque ya se hizo todo y porque, en todo caso, hay otro que va a decir qué hacer.

Qué tenemos que hacer. Qué estamos haciendo...

Si contabilizamos la cantidad de recursos puestos en juego, creemos que en pocas oportunidades se ha dado tamaño número. Desde Educación serían: la propia Escuela con su Departamento de Orientación, el Equipo ASE, la Escuela de Inclusión, Escuela Domiciliaria, Gabinete Central. Sin olvidar a la familia y a los profesionales que trabajaban desde Salud con Pierre, que fueron un hospital especializado en niños, un hospital de tercer nivel de atención, una clínica privada y el Área Programática, esta última fallida.

El primer cuestionamiento viene de la mano de la cantidad de intervenciones. Podríamos estar horas, meses, intentando responder, pero proponemos otra cosa. Intentamos pensar en las intervenciones en sí, independientemente de la cantidad, ¿qué se estaba jugando ahí? Teníamos a todos los profesionales habidos y por haber, cada uno dando su punto de vista. Pensarlo así nos da una pauta, “cada uno con su punto de vista”. No es menor, y por ahí va la cosa. ¿Es acaso que la disputa se jugaba en esa tensión por el saber? ¿Quién lo tiene? Uno estaría ansioso por afirmar esto, pero lo cierto es que debemos ser cautelosos. En esta tensión aparecen varios actores, cada uno dando su punto de vista desde su disciplina, sobre ese “pedacito” del cuerpo del alumno. Unos desde lo médico, otros desde lo pedagógico, otros desde los derechos, otros desde la lógica común, y así infinitamente.

La pregunta que nos cabe hacernos es en este sentido: la disputa. ¿Acaso nos encontramos frente a una disputa por una parte de algo, que en este caso sería un alumno? ¿Todo esto fue por el *poder-saber* sobre el cuerpo de Pierre? ¿Fueron acaso las intervenciones una disputa entre todos los profesionales intervinientes, lo que finalmente configuró lo que llamamos sobre-intervenciones?

Volvamos a la pregunta inicial: ¿qué tenemos que hacer? Este recorrido nos permitió poner en cuestión esta duda que aparece, muchas veces, como un imperativo. No creemos que su sola respuesta sea el camino por recorrer. Sí hay que estar advertido sobre algo: cada vez somos más demandados por una escuela, ese campo es de y en tensiones (varias, por cierto). Tensiones que nos preceden y es ahí donde vamos a entrar. Incluso, nos preceden en tiempo y espacio a todos los actores involucrados. Si tenemos en cuenta esto, se advierte la enorme posibilidad con la que contamos para poder hacer otra cosa, algo distinto de lo evidente. Y, si no es así, por lo menos tener la advertencia necesaria para relanzar nuevamente la pregunta: ¿Qué estamos haciendo?

Según Bauman, “Las normas sociales, las reglas y las convenciones dan seguridad y favorecen una conciencia tranquila. ‘Todos lo hacen’, ‘Así es como se hacen las cosas’ es la medicina preventiva más eficaz para una conciencia culpable.”³

Vuelve la pregunta: *qué tenemos que hacer y qué estamos haciendo*. El autor nos da una perspectiva poco alentadora, por cierto, cuando menciona que una de las formas que el sujeto emplea para no pensar (para no ser) es la alienación a los mandatos del otro. Refiere que hay un debilitamiento de las posturas subjetivas anuladas por lo que se “debe hacer”, lo que el Otro me indica que debo hacer. La gran mayoría de las veces sin reparar en lo absurdo de lo que se plantea, incluso sabiendo que eso que vamos a hacer es solo un camino burocrático, reiterativo y repetitivo. Uno podría preguntarse, frente a estos actos, algunas

cuestiones: Si hemos abandonado la autonomía del pensar, de evaluar y de decidir. Si hemos debilitado las posturas subjetivas. Si lo hemos cedido todo frente al mandato del otro...

También cuestionábamos... teníamos la enorme posibilidad de hacer otra cosa, de relanzar nuevamente el problema para volver a pensarlo. Lo cierto es que uno se pregunta cómo hacerlo, cómo percibir que hemos caído nuevamente en la trampa (de hacer lo que se nos dice, incluso sabiendo que no tiene sentido, pero que nos calma y que da seguridad a la conciencia de que hacemos lo que hay que hacer).

Compartimos un fragmento de la filósofa Hannah Arendt respecto de las lecciones morales del Holocausto, y que ella exigía: “[...] que los seres humanos sean capaces de distinguir el bien del mal aun cuando todo lo que pueda guiarlos sea su propio juicio que, no obstante, es completamente opuesto a lo que deben ver como la opinión unánime de todos los que los rodean [...]. Los pocos que aún podían distinguir el bien del mal se guiaron por su propio juicio, y lo hicieron libremente; no había reglas a las que apegarse [...] porque no había reglas para lo que no tenía precedente” (Arendt, 1964).

Pensando en nuestro campo de estudio, la gran mayoría de los casos que se nos presentan vienen con su cuota de “caso individual”, con sus características que los hacen únicos, y por tanto, novedosos. En los años que llevamos de trabajo, hemos aprendido que la gran mayoría de las veces precisamos, más que de reglas resoluciones y normativas, creatividad. Inventiva e imaginación para hacer frente a las nuevas situaciones que se nos presentan en las escuelas. Esta creatividad viene de la mano de lo que la filósofa llama “propio juicio”.

Planteamos este caso como un exponente de los obstáculos con los que nos topamos todos los días. Son obstáculos que nos preceden, que están normativizados, reglados y regulados, con los que debemos lidiar. Como dice Bauman: “Las acciones pueden ser correctas en un sentido, y equivocadas en otro. ¿Qué acción debería medirse conforme a un criterio determinado? Y si se aplican diversos criterios, ¿cuál deberá tener prioridad?”

Nota aclaratoria

³ Este trabajo fue escrito en el año 2016, previo a la sanción de la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311, “Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad”. Por tanto, consideramos necesario hacer algunas salvedades, propias de la re-lectura de la situación estudiada. Las Resoluciones del CFE tienen por objetivo establecer marcos normativos con el fin de articular y unificar las políticas educativas. Si repensamos el caso estudiado, comenzamos describiendo el mismo desde la enumeración de la cantidad de recursos utilizados, siempre sostenidos sobre las indicaciones que nos rigen por medio de las Leyes, Resoluciones y Convenciones vigentes. También indicamos que esos recursos no nos dieron un “buen resultado” (si es que podemos hablar de resultados en términos de causa-efecto).

Referencias bibliográficas

Arendt, Hannah (1964), *Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil*, Nueva York, Viking Press, págs. 294-295.

Bauman, Zygmunt (2005), *Ética posmoderna*, Buenos Aires, Siglo XXI, pág. 12.

Foucault, Michel (2001) "Yo, Pierre Rivière: Habiendo degollado a mi madre, mi hermana y mi hermano", Barcelona, Ed. Tusquets.