

LA PRÁCTICA DOCENTE CON ALUMNOS ¿CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?

Autoras:

María Inés BARILA. Marambio N° 1891. (8500) Viedma. Río Negro. E-mail: maine@rnonline.com.ar.

Psicopedagoga, Profesora y Licenciada en Psicopedagogía (UNCo.) Magister en Educación con mención en Psicología Educacional (UNCPBA).

Profesora Titular Regular de Clínica Psicopedagógica en el Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue.

Docente Investigadora Categoría I. Dirige proyectos de investigación, de extensión, becarios, tesistas y pasantes. Es co-autora de un libro. Posee diversas publicaciones en revistas con referato e indexadas. Dicta conferencias, cursos y seminarios. Participa como expositora en jornadas y congresos nacionales e internacionales.

Liz Mariet CAMPETTI. Chile N° 366. (8504) Patagones, Buenos Aires. Psicopedagoga y Licenciada en Psicopedagogía (UNCo.). Postgrado en Psicopedagogía Clínica (E.P.P.E.C.).

Ayudante de Primera en Clínica Psicopedagógica II (Tratamiento). (CURZA-UNCo.). Coordinadora de los trabajos en campo.

Pasante en el Servicio de Salud Mental del Hospital Interzonal 'Artémides Zatti': Programa de Desmanicomialización. Viedma. R.N. (1991-1992)

Atención Psicopedagógica en el Hospital Municipal de Agudos 'Dr. Pedro Ecay', Servicio de Salud Mental, Carmen de Patagones, desde 1990, en diagnóstico y tratamiento individual de niños y sus padres; abordaje grupal de niños y adolescentes y tareas de prevención.

Lic. Marcela Alejandra SVETLIK. Hilario Lagos 497. (8500) Viedma, Río Negro. Licenciada en Psicopedagogía (UNCo.). Realiza el Posgrado: "Clínica Psicoanalítica de la Infancia y la Adolescencia", dictado por la Asociación Argentina de Psiquiatría y Psicología de la Infancia y la Adolescencia. (ASSAPIA)

Ayudante de Primera en Clínica Psicopedagógica II (Tratamiento). (CURZA-UNCo.). Coordinadora de los trabajos en campo.

Se desempeña como Técnico Psicopedagoga en el Equipo de Apoyo Técnico, Nivel Primario, desde 1985. Participó en proyectos de extensión. Co-autora de publicación con referato

RESUMEN

Este trabajo surge de un recorte de uno de los proyectos de extensión de la cátedra Clínica Psicopedagógica de la Universidad Nacional del Comahue, realizado con la participación de algunos profesionales del Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico del Consejo Provincial de Educación, Río Negro, con el propósito de focalizar una parte de la población escolar no atendida por estos Equipos y rotulada con '*Necesidades Educativas Especiales*'.

La revisión de la normativa y las primeras intervenciones que realizamos (entrevistas a directivos y docentes y observaciones de clases) mostraron la necesidad de centrarnos *en las particularidades que adquiere la práctica docente con alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje escolar y que no reciben atención de personal especializado*. ¿Qué lugar se les ofrece a estos niños?)

Se presentan algunas reflexiones con relación a los puntos nodales de la práctica docente con niños con dificultades de aprendizaje: con relación al docente, al niño y a la necesidad de atención de la diversidad, entre otros.

PALABRAS CLAVE:

Práctica docente - Necesidades Educativas Especiales - Dificultades de aprendizaje - Subjetividad - Diversidad

LA PRÁCTICA DOCENTE CON ALUMNOS ¿CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES?

Presentación

En este artículo se presenta un recorte de uno de los proyectos de extensión de cátedra¹ del Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA) de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo.), realizado con la participación de algunos profesionales del Equipo Técnico de Apoyo Pedagógico² (ETAP) del Consejo Provincial de Educación (CPE) de Río Negro. Este proyecto está destinado a conocer las modalidades de relación que los técnicos establecen con el personal docente que se desempeña en las escuelas primarias de Viedma, las demandas que atienden y las derivaciones que realizan, entre otros aspectos.

IncurSIONAMOS en el análisis de la normativa y desde allí surgió el interés en focalizar una parte de la población escolar que quedaba por fuera de la atención de estos Equipos, denominada - etiquetada, rotulada - con '*Necesidades Educativas Especiales*' (NEE). La revisión de la normativa y las primeras intervenciones que realizamos nos mostraron la necesidad de modificar el propósito inicial para centrarnos *en las particularidades que adquiere la práctica docente con alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje escolar y que no reciben atención de personal especializado*. ¿Qué lugar se le ofrece a estos niños?

Para ello analizamos qué tipo de dificultades de aprendizaje manifiestan los niños en la escuela. Esto permitió identificar las acciones que el docente implementa ante ellas y definir qué se entiende, desde el discurso docente, por aprendizaje y por dificultad de aprendizaje para, posteriormente, establecer los tipos de prácticas que se ponen en juego a partir de los modelos desde

los que el docente enseña. Consideramos esencial poder escuchar, en el discurso docente, lo que mencionan como efectos³ de su práctica. Esto último con el propósito de recuperar el saber del docente, interrogarlo y posibilitar que se escuche, apostando a una implicación que promueva la interrogación acerca de su quehacer.

Con relación a la práctica docente con estos niños, el supuesto que sostuvimos fue que se privilegia la dimensión de la estructura objetiva de las dificultades de aprendizaje y se actúa en relación a ella de manera ortopédica, con lo cual se pierde de vista al niño, sujeto en constitución. En el interjuego entre lo que determina la normativa y lo que efectivamente sucede en las prácticas escolares, se desarrollan situaciones diversas, pero en ninguna de ellas el docente puede desentenderse, ya que debe tomar una posición frente a ese niño con dificultades escolares con el cual debe trabajar en la clase, de una u otra manera.

Breve reseña de la normativa

Las normas que se refieren a los niños que presentan problemas de aprendizaje se expiden sobre algunas de las situaciones que cotidianamente se observan en el salón de clase de cualquier escuela primaria. Sin embargo, dejan por fuera otras realidades que, tal vez, se presentan con mayor frecuencia y frente a las cuales, a veces, no existen reglas escritas y dejan al docente desprovisto de asesoramiento profesional que le permita optimizar su práctica con niños cuyas dificultades para aprender no se ‘encuadran’ en ninguna discapacidad.

La Ley N° 2055/85 (RN) de ‘Promoción Integral de las Personas con Discapacidad’⁴ sostiene que para ingresar al proceso de integración

[...] la discapacidad debe traducirse en una alteración permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración social, en su aspecto familiar, educacional, laboral, recreativo y/o deportivo. (Artículo 2°)

La Resolución N° 855/93 (CPE-RN) establece, respecto de la atención de niños con dificultades en el aprendizaje escolar, que:

[...] se debe brindar atención integrada a aquellos alumnos cuyas necesidades educativas especiales (NEE) tengan carácter más o menos permanente porque están originadas en una deficiencia o discapacidad.

Desde la normativa se observa que se equiparan los términos ‘integración’ con ‘necesidades educativas especiales’, cuando la primera implica la existencia de una discapacidad diagnosticada y la segunda - a pesar de que se toma como sinónimo - abarca a la *población de riesgo* que presenta problemáticas sociales, vinculares, trastornos de la personalidad, y con la que se realiza, en la práctica, una tarea compensatoria producto del quiebre entre la cultura del alumno y la cultura escolar. A pesar de esto, los niños suelen quedar por fuera de un sistema cuyo valor supremo es la ley de mercado porque muestran de manera descarnada una falta imposible de cubrir.

Las normas enunciadas establecen claramente a qué población le brindará atención el ETAP. Al mismo tiempo muestran que los niños con dificultades de aprendizaje no incluidos dentro de las mismas quedan por fuera de la atención del personal especializado. Simultáneamente, desde el discurso actual, se tiende a *normalizar tanto como sea posible las condiciones de vida y la escolaridad de los alumnos con NEE*.

Algunas vicisitudes de la práctica docente con alumnos con NEE

A partir de aquí intentaremos reflexionar sobre la práctica docente con estos alumnos denominados con '*necesidades educativas especiales*', población que no es atendida por personal especializado; es decir, alumnos que exigen que el docente se posicione de alguna manera y desde allí los 'mire' signándoles un lugar, porque se sabe que la práctica docente produce efectos educativos independientes de los programados a priori. Dice Norma Filidoro (2002):

El docente [...] produce con sus intervenciones efectos que escapan a su control. Los efectos del proceso de aprendizaje escolar exceden a la sola construcción de conocimientos sobre determinadas parcelas de la realidad: baste mencionar los conceptos de transferencia, de Ideal del yo, o hablar de rasgos identificatorios para entender que en la escena didáctica se juega otra escena que escapa a toda planificación. [...] los docentes [...] se encuentran necesariamente en situación de tener que ser soporte de esos niños que no se sostienen en sus producciones, [...] ubicados en el lugar de que las intervenciones pedagógicas produzcan o no, efectos terapéuticos. (95)

En una entrevista realizada con la directora de una de las escuelas, le preguntamos:

E: *¿Qué sucede con esta población que queda caratulada con NEE?*

D: *La NEE se maneja con el maestro que hace una pequeña adecuación curricular de contenidos mínimos para ver hasta dónde va a llegar; convocatoria a los papás para que sean atendidos por la Universidad⁵, lo que a nosotros nos permite ver qué pasa, recibir orientación. Si es una dificultad de aprendizaje puntualmente de un área, buscamos apoyo escolar o damos a la mamá en la reunión otra orientación, [...] le decimos que lo acompañe más, [...] depende de la edad uno va dando orientación a la familia [...] sabemos que el ETAP tiene un tope.*

E: *¿Las adecuaciones se hacen siempre sobre lo pedagógico?*

D: *Sí, siempre sobre lo pedagógico*

E: *¿Por qué?*

D: *Porque lo social se trata de trabajar con la familia, lo emociona, una orientación...*

E: *Usted comentaba antes que las NEE tenían que ver con lo emocional, entonces si la dificultad tiene base en lo emocional ¿por qué se hace la adecuación en lo metodológico/curricular?*

D: *Para ver si alguna actividad, bajando la exigencia al niño, le resulta más fácil y logra resolverla y se sienta bien, entonces ya no está en el lugar de que 'no logra nada', 'no hace nada', 'es un cero'. Busquemos algún estímulo para ver que él es capaz de... la adecuación va tendiendo a eso porque generalmente es como que el que está con esa dificultad tiene dos opciones: la familia que dice que siempre estuvo así, que no avanza, que no saben qué le pasa, que en casa hace bien y en la escuela no. Entonces si es la escuela, se baja un poquito y si él logra resolver va aumentando la confianza, entonces se le dice a la familia: 've que puede, entonces ustedes también tienen que apoyarlo'. En algunos casos funciona y en otros no.*

E: *¿Y qué pasa en los casos que no funciona?*

D: *En esos casos... te soy sincera, digo: 'tengo que tener un taller de padres formadores' y ¿qué taller hago como para que los padres entiendan cuál es su función?*

Desde nuestra perspectiva resulta contradictorio que, aún reconociendo que en una dificultad de aprendizaje hay algo implicado que no tiene que ver con las estructuras cognitivas, se intente sortear esas dificultades sustentándose en adecuar la modalidad de enseñanza. En otro momento de la misma entrevista:

E: ¿Sería entonces ámbito de competencia del docente la atención de estas NEE?

D: Desde lo que es aprendizaje a nivel de la alfabetización y los conocimientos que tiene que dar... tenemos que hacerlo... desde lo social tendrá que estar a cargo una asistente social que vaya a la casa y desde lo emocional, está el psicólogo o el psicopedagogo para que nos acompañe... La cosa se da integralmente, las tres personas con ese niño trabajando. Yo siempre digo: 'Hagamos como el ETAP paralelo', 'Hay un psicólogo o psicopedagogo que lo está atendiendo particular, bárbaro, que venga a charlar conmigo'.

E: Esto sería como lo ideal, pero en la realidad el docente no cuenta con el apoyo de estos profesionales en la mayoría de los casos.

D: Claro que no cuenta, entonces el maestro se siente angustiado, sobrepasado y tiene razón. Él lo tiene en el aula, ese niño se desborda ahí, ese niño se desarma ahí, ese niño deja su alma ahí...Una maestra que tenga 3 ó 4 casos así, que tiene que parar la clase para poder contener a esa criatura, ponerlo en situación para luego poder estar con el grupo, y eso durante todo el día... no es nada fácil. Entonces hay un desgaste del maestro y hay una cuestión que va cruzando en ese desgaste que después no está con todas las luces como para sentarse y resolver las cosas y tienen razón, nosotros contamos con el ETAP, pero a veces pasa mitad de año y recién vienen a atender un chico.

E: Frente a esto ¿qué reflexión le merece la atención de estos niños con dificultades y que no están atendidos por el ETAP?

D: Mirá, la atención que reciben desde lo vincular, desde el afecto, de los maestros no nos podemos quejar.

Desde la crítica a la psicologización de la educación que efectúa Leandro De Lajonquière (2000), se entiende que cuando un alumno fracasa en la escuela está manifestando una inadecuación entre su estructura psicológica individual y la intervención pedagógica. De esta manera se justifica que la acción 'terapéutica' se dirija a 'adecuar' lo que se 'debe aprender' a las capacidades de ese alumno. Sin embargo, en el discurso de los docentes se advierte que ingresan –como parte involucrada en la problemática– la historia familiar y el lugar que ocupa el niño en la misma. Esto es ya muy oportuno e importante, pero más relevante aún es lo que se hace con eso: ¿Qué hacemos con los fragmentos de historia que traen los padres? ¿Se escuchan? ¿Se dan indicaciones? ¿Se deriva? Las preguntas podrían englobarse en una: ¿Qué lugar tiene la historia familiar del niño en el accionar del docente? En palabras de los sujetos involucrados, los docentes:

E: Recién me comentabas de la atención diferencial que se traduce en adecuaciones pedagógico- didácticas para estos niños con dificultades en el aprendizaje, aparte de ello ¿hay alguna otra cuestión que se realice para trabajar con estos niños?

D1: Mirá, ayudar junto con la familia, brindándole la oportunidad de que vayan a apoyo escolar, hablándole de la posibilidad de una psicopedagoga que atienda en el hospital o los practicantes de la universidad, más de eso no podés.

Si se da entrada al discurso familiar pero luego se trabaja a la manera de la reeducación, se sigue sosteniendo una educación imposible⁶.

Coincidimos con los planteos de De Lajonquière (2000) y Manonni (1973) de que en toda educación está en cuestión la transmisión de un conjunto parcial de conocimientos que la sociedad acumuló en su desarrollo a través del tiempo. Aquél que aprende, no sólo aprende los contenidos específicos de las diferentes áreas que se enseñan en la escuela, sino sobre todo construye –aprende– su subjetividad. Cuando el aprendiz adquiere dominio de una serie de conocimientos, termina pareciéndose un poco a su maestro. Más aún, cuando apre(he)nde lo que antes era apenas poseído por delegación del maestro –un algoritmo histórico mundano de interacción con lo real– termina sujetado, aún cuando sea por un hilo, a toda una tradición (De Lajonquière, 2000:170).

Entendemos que el autor plantea que, para constituirse como sujeto, el ‘cachorro humano’ es objeto de una doble transmisión: la transmisión de la historia familiar –lugar que el niño viene a ocupar en el deseo de esos padres– y la transmisión del legado cultural, que de manera importante ocurre a través de la escuela. De esta manera el niño se historiza, queda ligado a la cultura. El legado cultural –el recorte que de él se realiza– es transmitido en forma de saber académico y no académico en la escuela y los principales vehiculizadores del mismo son los docentes, tal como sostiene Araceli Colín Cabrera (1998:137). Es en este entramado donde el sujeto va construyendo su subjetividad. La posibilidad de devenir sujeto es un proceso que dura toda la vida. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la historia familiar no es una narración secuenciada ni ordenada. Su transmisión no es explícita ni va dirigida conscientemente a los hijos. Por ser inconsciente y fragmentaria, genera en su tejido enredos que pueden tener innumerables efectos para cada niño.

Por un lado, asumimos y reconocemos la importancia de la escucha de la historia que la familia del niño pueda relatar al docente –aclaramos que no es éste un momento de reunión donde se expresen las dificultades y el docente las canalice vía psicopedagogo o psicólogo. Para esto no hay recetas, pero si el docente tiene interés de encontrar otra manera de situar al niño con dificultades respecto del saber, se verá comprometido a indagar más acerca de los fragmentos de su historia.

Por otro, están las acciones (pedagógicas) que específicamente se llevan a cabo con estos niños dentro del aula:

D3: Con ellos hacemos una planificación aparte, yo en el grado tengo seis chicos que necesitarían cierta atención especial y bueno, de esos seis chicos yo agarré la planificación mía que corresponde para segundo grado y bajé los contenidos. Los temas son los mismos, pero bajé en cuanto a numeración, por ejemplo, si con el grupo tengo que llegar al mil, con ellos voy a llegar al quinientos, porque yo sé y soy conciente de que no van a llegar a mil, ¿entendés? Eso en el área de matemática, así en el área de lengua y en el resto. Bueno, eso lo hago con actividades y tengo otra carpeta. Son dos carpetas distintas y bueno, dos planificaciones diferentes y dos tipos de actividades diferentes para ellos.

Como explicamos, no sabemos de antemano lo que el niño va a conquistar para sí de todo lo que se le enseña. ¿Por qué, entonces, actuar como si se supiera lo que a él le viene bien? ¿De dónde proviene este saber de que el niño no va a poder? Para intentar responder estos interrogantes, realizamos algunas observaciones de clases en las que se ubicaran niños con NEE. Se transcribe el registro de una clase⁷:

*Clase de Matemática. Total de alumnos: 16. Alumnos presentes: 12.
(Los alumnos entran del recreo y la docente les explica la razón de nuestra presencia. Nos ubicamos en distintos lugares del aula.)*

D.: Manuel hizo hoy lo que ustedes debían de hacer en el cuaderno. Está muy bien. Hay un error. ¿Quién se dio cuenta?

A1: Sí. (La docente pregunta si está correcta la resolución de cada uno de los ejercicios copiados en el pizarrón: son ejercicios de descomposición numérica)

A2: Ése está mal

D.: ¿Qué está mal?

A3: Todo.

(La docente interactúa con los niños que están sentados en ronda frente a un pizarrón. Otros dos alumnos –A y B– están frente a otro pizarrón y con otra actividad –colocar el número anterior y posterior de...)

D.: Controlen ustedes y luego pongan otro título (copia en el pizarrón)

(Todos los chicos sentados en ronda comienzan a copiar en sus cuadernos. A tiene sobre su banco un juego de material multibase armado en cartulina. B no hace nada. La docente viene hacia ellos y les dice algo que no se alcanza a escuchar)

D.: ¿Qué número hay que sumar? (al resto, mientras reparte la actividad en fotocopias)

(La docente se acerca a nosotras y nos comenta que A y B están con la misma actividad desde que comenzó la clase. Actividad: “Coloco el anterior y el posterior de - 50 -; - 36 -; - 45 -; - 38 - - 49 -; - 52 -)

AA.: Señor...

(La docente está explicando a otro niño y no atiende el llamado de A. B mira en silencio a sus compañeros que interactúan entre ellos. Está sentado en su silla pero mirando a la clase y no a su pizarrón. La docente viene hacia B y le pide que primero copie todo lo que está en el pizarrón y luego intente resolver.)

AA.: ¿Así Señor?

D.: ¿Qué número formás? (Silencio)

(Los otros chicos comienzan a preguntar sobre lo que tienen que hacer. La docente explica algo a A y B y luego se va. B no hace nada, mira a sus otros compañeros. Los otros chicos van terminando la actividad y se acercan al escritorio para que la docente les corrija.)

D.: ¿Qué estuvimos trabajando? La tabla del...?

Varios: Del 2

(B mira a los otros chicos. A se para y va hacia el escritorio. La docente viene con él y explica: 50, fijate ¿cuántas de esas necesitás? (barras de decenas). A sólo había sacado una decena para armar el 50)

D.: Ahora sacá las otras cuatro. (Se va)

D.: ¿Se acuerdan lo que trabajamos la clase pasada? (Al resto)

Aos: Sí.

D.: ¿Qué era?

Varios: Cuerpos.

D.: ¿Cuáles?

Varios: Cilindro, cubo, esfera... (todos participan)

AA.: Señor... (tiene sobre su banco 8 decenas para armar el número 50, la docente le dice ‘ahora no’. A y B se dan vuelta sobre su banco y observan cómo el resto de sus compañeros dibuja los cuerpos en el pizarrón)

El niño quiere saber lo que supone que el adulto sabe y guarda para sí. Él quiere apropiarse de eso porque de esa manera queda ligado y forma parte de un conjunto de sujetos. Si la práctica docente segrega dentro de un mismo grupo áulico y, desde su accionar, dice: “*Ustedes pueden saber esto, pero ustedes no*”, “*A ustedes no les alcanza para saber esto*”, ¿cómo se activa el mecanismo de circulación del deseo de saber?

En la observación de clase descrita está claramente escenificado: A y B quieren saber lo que todos. Ellos vislumbran que en el otro pizarrón hay algo que otros –incluido el docente– miran, pero a su pesar, deben darle la espalda y continuar ordenando ‘cuadraditos y barritas’. ¿Qué les señala esto? Que no están en posición de aprender, que no pueden, que son diferentes al resto. Esto último no está mal, pero en este caso la diferencia los deja por fuera de la posibilidad de usufructuar, en igualdad de condiciones, del saber que el adulto detenta. A esto nos referimos cuando decimos que el docente, cuando enseña, no sólo transmite el contenido curricular sino también señala un lugar en el mundo para ese niño. De Lajonquière (2000) supone que la adecuación natural entre capacidades cognitivo-afectivas de los alumnos y la racionalidad didáctica conllevan el éxito –cuando efectivamente se da esta adecuación– o el fracaso escolar, cuando la misma no es posible.

El destino de un alumno es definido a priori por saberes (psicológico-didácticos) esgrimidos por profesionales que cada día tienen mayor intervención y mayor peso en la toma de decisiones. Esto no ocurre sólo en la escuela, la dimensión política atraviesa verticalmente toda la práctica docente.

Muchas veces los docentes sólo ‘ejecutan’ y están muy alejados de decidir, tal como se refleja en los decires de otro director, en algunos recortes de la entrevista:

E: El currículum tiene una propuesta teórico-metodológica clara. ¿La Dirección pide al docente que organice su práctica basándose en ello?

D: Se pide que se encuadre dentro de, como le digo yo, ‘El libro de Petete’, pero tiene que ver con las matrices de aprendizaje de cada docente. Se pide que lean lo que dice el currículum, la fundamentación, concepción de educando, de aprendizaje... No sé, son como 10 páginas que tiene que leer. Pero vos lo podés leer y llegar a sorprenderte de lo que dice pero después tiene un proceso de internalización o no. Esto en la Provincia de Río Negro ha tenido mucha capacitación, entonces el docente sabe que si quiere armar un proyecto debe agarrar el currículum, pero el que viene nuevo, de otro lugar ¿cómo hace? Pide que se le enseñe y encima cuesta que vayan al currículum para ponerse a trabajar.

E: ¿Qué cosas cree que podría aportar un especialista?

D: No la solución, un especialista junto con la mamá y si hace un tratamiento, lo que va a poder decirme es: ‘este chico tiene una tendencia a...’, ‘Fíjense en este aspecto que puede llegar a aparecer esto’, ‘yo voy a tratar este aspecto a ver cómo los acompaño a ustedes’. Él está mirando otras cosas más sutiles que nosotros; ellos están en condiciones de ver cosas más sutiles. Los psicopedagogos tienen herramientas como el juego, en las que pueden ver qué cosas están apareciendo: Edipo, destete, lo emocional, y que para eso están en mejores condiciones que los maestros para detectar enseguida y poder manejar el tema, pero también tenemos que saber algo con eso, estoy de acuerdo.

E: La sensación que me queda respecto de lo que comenta, corríjame si no es así, es que el saber sobre ese chico lo tendrían otros profesionales: psicopedagogos, psicólogos, médicos, asistentes sociales y el docente operaría a partir del saber de esos otros.

D: El docente opera con su saber, con lo que él tiene que es su conocimiento, maestro de grado que está con un chico con dificultades. ¿Qué hace el maestro? Le da los contenidos básicos, trabaja con él para que tenga diferente cultura, para que aprenda, para que se socialice, para que aprenda los números [...] le da ejercicios, busca la forma. Y así mermó un poquito su dificultad, pero eso no basta porque aparecen otras cosas. Hay casos en la escuela que nos ha sorprendido lo bárbaro que han evolucionado en su proceso. Un chico que lo habíamos puesto con NEE, hoy va a pasar a 7mo. con una mención especial. El año pasado estaba mal y sin embargo este año se encauzó con distintas actividades y propuestas. Esto quiere decir que las estrategias que hizo el maestro desde su saber, con distintos modos, trabajó con ese chico y hoy termina con una mención y él mismo se siente bien. Capaz que con otro chico ponemos las mismas cosas y sin embargo no cierra o cierra a medias”

Está claro que el docente no debe hacer análisis en el aula. Es docente y no psicopedagogo o psicólogo. Sin embargo la intervención de un especialista no debería generarse a partir de la renuncia del docente, a partir de su impotencia de no poder ubicarse como adulto que le habla a ese niño en nombre de otros, de no poder sostenerle la promesa de que un día será un adulto como él. Esto no quiere decir que el docente debe ubicarse en el lugar del que ‘todo sabe y puede’, sino simplemente –y no es tan simple– que el reconocer que su saber es supuesto es muy diferente a no poder sostenerlo. En otras palabras, *la intervención de un especialista no debería implicar la renuncia al acto de educar por parte del docente.*

Aún creemos que algo diferente puede hacerse. No sólo ajustar los contenidos y la modalidad de enseñanza sino algo que deje un lugar abierto al deseo de aprender. Porque estos niños denominados con ‘necesidades educativas especiales’ quieren, nada más y nada menos, poder usufructuar en el futuro del deseo adulto. Pero hay algo, enraizado en la historia familiar, que ‘pone freno’ a ese proceso.

No hablaríamos entonces de una ‘necesidad especial’ que implique un tipo de educación particular, ajustada a esa necesidad. No existe la educación adecuada ni la enseñanza para la dificultad.

La dificultad de aprendizaje no es algo que se vaya a solucionar si el docente proporciona los estímulos didácticos convenientes al problema que supone en el niño.

Consideramos que estos niños están con dificultades para posicionarse como sujetos con deseo de aprender y la educación debiera garantizar la reanudación de ese proceso, es decir, garantizar la conquista para sí de un lugar simbólico, una posición respecto de la Ley. Y para esto no hay recetas, pero sí tener en cuenta que para que algo del deseo pueda advenir, la educación y el docente debieran poder mostrarse en falta y no sólo desde la certeza.

No hay que hacer nada especial, ya que de nada sirve determinar qué le falta al otro y ‘darle’ en consecuencia. La apuesta a la singularidad, particularmente en la escuela, no se sostiene en ‘simplificar’, ‘minimizar’, ‘recortar’ los contenidos curriculares. La tendencia homogeneizante se refuerza cuando el docente se ubica como modelo, lo cual le dificulta escuchar el deseo y la palabra de los propios alumnos. Es el docente quien se hace cargo habitualmente de la demanda de la institución hacia el alumno, representando, por lo tanto, la exigencia de aprendizaje y de disciplina, la necesidad de apego a la norma.

Dice Roberto Follari (1997):

El lugar del docente como sitio de poder trasciende incluso las características particulares que pudiera tener cada docente [...]. Pero sin duda que su ubicación institucional los hace depositarios de la palabra y la interpretación legítimas dentro del aula, factor último de decisión sobre qué debe considerarse correcto e incorrecto, qué es lo verdadero y qué no o es de cuanto acontezca. (79)

También afirma que

[...] sin lazo social no hay vida humana posible: de manera que podemos pensar la renuncia que implica asumir la normativa social como el precio inevitable que hay que pagar para sostener la convivencia. (15)

La escuela posibilita cierta violencia simbólica al imponer conocimientos, actitudes, representaciones, normas –entre otros aspectos– que predominan en el campo social y que se conservan a través de ella. Esto, a su vez, implica desatender los deseos de los niños y también de los docentes. Tal vez por eso es el escenario propicio para que se exprese o actúe el malestar, la queja y la demanda.

La renuncia al acto de educar

La escuela está atravesada por decisiones políticas, económicas y educativas –entre otras– en las que no tiene participación, pero a la vez no puede dejar de cumplir. Los fines y medios de la educación, seleccionados por las políticas educativas de turno, le imprimieron a la escuela y a las prácticas que allí acontecen un rasgo particular, relacionado con la necesidad de controlar minuciosamente que todos los alumnos sigan la misma curva de normalidad establecida: una apuesta a la ‘normalización’ del alumno que ‘fracasa’. Una misión imposible, desde nuestra perspectiva.

En este intento de homogeneización, la mayoría de los docentes apelan a los ETAP frente a lo que consideran un ‘problema’. Derivan a los alumnos a estos profesionales para que allí reciban una ‘educación especial’. En este punto nos cuestionamos: ¿se pone en juego la pregunta por la orientación

del trabajo realizado por estos profesionales a la hora de derivar? No es tema de este trabajo el cuestionamiento al funcionamiento del ETAP, pero la proximidad y contacto con el campo nos indica que, en la mayoría de los casos, el trabajo es de tipo reeducativo, de supresión de eso que surge como sintomático y esto es, desde un criterio de salud, cercano al discurso de la medicina.

No podemos dejar de reflexionar - por la pregnancia que tiene en el discurso de los docentes entrevistados - acerca de esta ¿necesidad? de derivar a otros, de renunciar a su saber enseñar. Esto no significa de ninguna manera que un niño con dificultades en el aprendizaje no reciba la atención de profesionales. La cuestión es que el docente pueda preguntarse: ¿quién demanda para ese niño?, ¿qué se demanda? y ¿qué papel tiene él mismo en ello?

Para aprender hay que partir de la falta de saber, algo debe faltar; si no, no hay aprendizaje posible. En este sentido es importante pensar qué lugar ocupa el niño en la estructura subjetiva, en el deseo de la madre por ese niño, en su trayectoria previa por los aprendizajes. Esto es lo que posibilitará su condición de sujeto y se inaugura en el punto en que la necesidad da cuenta de un pasaje a un registro diferente (el de la demanda) en el preciso instante en que tiene que pedir aquello que necesita, cuando aparece una falta que causa el deseo. Esto es lo que llevará a un sujeto a la búsqueda permanente de aquello que le falta para sentirse ‘completo’.

Lo primero entonces es el deseo de la madre. Pero hay todo un orden simbólico del cual ella depende, hay algo más. Desde aquí se abre un interrogante para el niño y entra confusamente el deseo de otra cosa que genera el efecto de ‘hay algo más que mamá busca fuera de mí’. De esta manera se hace posible la entrada de un tercero –el padre– como portador de la ley. Pero esto ocurre sólo en tanto la madre lo funde como tal, como ley más allá de sus caprichos que la priva del objeto de su deseo. Es necesario entonces que la madre se muestre en falta. La falta es una falta respecto de otro significativo. Es esa falta la que permite desear y por lo tanto aprender. A partir de ello se produce la diferenciación.

Esto, aquí descrito fenomenológicamente, imprime en cada sujeto una forma particular de ser en el mundo, una forma particular de encuentro con los objetos de aprendizaje, una singularidad deseante. Y es desde esta singularidad que el niño va a aprender o no, también en la escuela. De esta manera el niño deberá poder transferir la necesidad de ese saber que le falta a su docente, quien como poseedor del mismo, lo sujetará al dispositivo del aprender.

Cuando un niño no aprende, lo primero que un docente debe tener en cuenta es, desde nuestra posición, que no todos aprenden de la misma manera y en el mismo tiempo. De tal forma que si un niño de primer grado no aprende los números del 1 al 20 –tal como lo establece la planificación de ese docente para el primer bimestre– y sus compañeros sí lo logran, nadie está en condiciones de asegurar que ahí hay un problema de aprendizaje. De la misma forma, no hay relación de causalidad entre pobreza, circunstancias familiares adversas, enfermedad –entre otras cuestiones mencionadas por los entrevistados– y problemas de aprendizaje. Parafraseando a De Lajonquière diremos que la dificultad de aprendizaje pone en evidencia que algo, en el proceso de subjetivación, se ha detenido. Hay algo

que ubica a ese niño en el lugar de no querer/no poder saber. ¿Qué hacer? ¿Hay que hacer algo? ¿Cómo?

Algunas reflexiones

Al respecto sólo transcribimos algunas reflexiones con relación a los puntos nodales de la práctica docente con niños con dificultades de aprendizaje. En primer lugar, estamos convencidas de que un docente que convive diariamente, durante nueve meses al año, con su alumno no puede desconocer las circunstancias familiares del mismo. Debe poder ‘escuchar’ qué lugar ocupa el niño en la estructura familiar y esto no implica ser psicopedagogo sino escuchar desde su lugar, que es el de docente. La escucha de los significantes con que la familia nombra a ese niño es importante porque el docente puede ofrecer otra cosa, puede mostrar otro lugar: una mirada distinta para ese niño que también se pregunta quién es él para su maestro. Pero hay alguien más que tiene algo para decir sobre eso que le pasa, y es el mismo niño. Dar lugar a su palabra, sin sancionar ni segregar, es otra cosa que el docente puede hacer sin correrse de su lugar –hay que tener en cuenta que el hablar cambia la posición frente al conflicto.

En segundo lugar, creemos que no se puede atender la dificultad de aprendizaje desde la adecuación curricular. Desde el discurso docente estas dificultades son definidas como incapacidad para aprender –con relación a contenidos curriculares– lo que el resto del grupo realiza en los mismos tiempos y de la misma manera (creencia en la homogeneidad). Hay una apuesta a la individualidad psicológica y el aprendizaje es un producto adquirido de un conjunto de conocimientos escolares. Es un proceso posible gracias a otro –el docente– que interviene de forma ajustada a las capacidades psicológicas. Esto imposibilita el surgimiento de efectos subjetivantes y se convierte en una práctica imposible: el docente tiene una certeza desde la cual actúa suponiendo que sabe lo que le pasa al niño y, en consecuencia, lo que necesita.

En el discurso de la mayoría de los docentes logramos entrever su práctica ‘desde la dificultad’, desde un límite supuesto sostenido por un discurso pedagógico que desdibuja la dimensión subjetiva del niño que aprende. Ese límite les indica, a priori, que cuando alguien tiene una dificultad se le debe enseñar otra cosa, diferente al resto, de menor complejidad, en distinta situación. Creemos que éste es el sentido tergiversado de la ‘atención a la diversidad’. Reconocer lo diferente y apostar a ello no tiene nada que ver con enseñar contenidos escolares distintos, con simplificar actividades u otras cuestiones que se hacen en las escuelas para aquellos niños que tienen alguna dificultad, sino que acontece en esa otra escena de la práctica educativa y a partir de la transmisión de un resto de saber. A partir de la diferencia es que nos constituimos sujetos, a partir de la diferencia es que aprendemos. Lo contrario es mera repetición.

Las políticas educativas nacionales y provinciales pregonan la educación para la diversidad, pero paradójicamente, hay cada vez más niños que son enviados a consultas psicológicas y

psicopedagógicas, entre otras, porque no son iguales al resto, porque no aprenden como el resto. Así, cada día, hay ‘uno’ que se pierde del ‘resto’.

Para finalizar, consideramos que toda persona en posición de enseñante debiera convocarse a la reflexión acerca de lo que un niño con dificultades representa para él y, fundamentalmente, a la introspección acerca de ese niño que él mismo fue. En palabras de Freud (1913): “[...] Sólo puede ser pedagogo quien se encuentre capacitado para infundirse en el alma infantil, y nosotros, los adultos, no comprendemos nuestra propia infancia” (1886).

Nos preguntamos: ¿Se logra mediante el análisis? Creemos que esto es algo que decidirá cada docente, porque la demanda analítica no puede ser construida masivamente, así como tampoco consideramos que una demanda de derivación para un niño pueda ser construida desde la escuela y enlazada sólo por el discurso docente. El niño, a través del rechazo a cuestiones y situaciones que lo molestan, muestra lo que le resulta intolerable de lo escolar, de las normas, de los adultos, según lo expresa Maud Mannoni (1983).

Las diferentes formas en que se manifiesta el malestar de los educandos son la expresión sintomática de que no se sienten escuchados en su deseo, la expresión de lo que no puede ser puesto en palabras se manifiesta de una manera explosiva o mediante conductas de retraimiento, disfrazadas en su significación [...]. (Ageno. 2003:64)

Por último: ¿Cómo cuestionar la Ley como si se tratara de una exigencia innecesaria en la escuela? ¿No es acaso necesaria para asumir la carencia del sujeto y desplegar su deseo? ¿Esto implica la imposibilidad de reconceptualizar la función de la institución y de los procesos que en ella se tramitan y que involucran a los sujetos? ¿Impide desplegar su palabra, escucharla, darle lugar?

Si la escuela y sus representantes se colocan del lado de la renuncia y de la imposición ¿no vale la pena sostenernos en el territorio de la subjetividad y del deseo –en este caso del supuesto niño con ‘NEE’– para que transite su escolaridad sin tanto malestar?, ¿no es posible ofrecerles un espacio para expresarse y actuar dentro de un límite fijado en un encuadre institucional que sostenga y posibilite, sin originar temor –un lugar no tachado para su malestar y su presencia dentro del campo escolar?

Notas

¹ Clínica Psicopedagógica II, correspondiente a 4º año de la Licenciatura en Psicopedagogía. El equipo de cátedra está conformado por María Inés Barilá (PTR) y Liz Campetti (AYP), responsables del Proyecto.

² La estructura del sistema educativo rionegrino cuenta con el auxilio, en la tarea docente, de los Equipos Técnicos de Apoyo Pedagógico que dependen de las distintas supervisiones de cada nivel del sistema. Una de las principales tareas de los Equipos que se desempeñan en el nivel primario consiste en conformarse en miembros del Equipo Integrador, que tiene un representante de la escuela especial, uno de la escuela común, un técnico y los padres del niño. Un niño es integrado cuando posee un diagnóstico de discapacidad física, sensorial o intelectual.

³ Se entiende por efectos educativos, en el marco del trabajo, a aquello que el alumno aprehende, hace suyo, de todo el bagaje que el maestro le enseña. Los efectos educativos no son planificables ni medibles a priori.

⁴ La Ley N° 2055/85 posee concordancia con la “Ley Orgánica de Educación” N° 2444/91 de la Provincia de Río Negro, a pesar de que la antecede.

⁵ Se refiere al Espacio de Atención Psicopedagógico implementado, desde la cátedra de referencia, en varias escuelas primarias cuya población está constituida por niños y adolescentes que sufren, que pertenecen a sectores socio-económico-culturales críticos, caracterizados por el desempleo, la violencia y la pobreza y en los que muchas veces resulta difícil

recortar exclusivamente los factores que comprometen sus aprendizajes. Para que la escuela posea el Servicio, se firman acuerdos de compromiso mutuo en los que se establecen los alcances, obligaciones, etc., entre las instituciones participantes.

⁶ Según De Lajonquière (2000) la educación debería posibilitar el surgimiento imprevisto de efectos subjetivantes en el seno de la relación adulto - niño para que algo del orden del sujeto de deseo pueda advenir. La educación imposible, por el contrario, abortaría la posibilidad de que ocurran estos efectos subjetivantes. Lo cual se relacionaría, según este autor, con la desproporcionalidad de la demanda educativa.

⁷ En negrita se destacan momentos de la clase que serán tomados en el análisis.

Bibliografía

AGENO, R. (2003). "Problemas, ideas y propuestas en psicología en el campo de la educación" en LAINO, D., S. PAÍN y R. AGENO *La psicopedagogía en la actualidad. Nuevos aportes para una clínica del aprender*. Rosario, Homo Sapiens.

BARALDI, C. (1002). *Aprender: La aventura de soportar el equívoco*. Rosario. Homo Sapiens.

----- (2000). *Jugar es cosa seria. Estimulación temprana antes de que sea tarde*. Rosario, Homo Sapiens.

BARILÁ, M. I. y M. SVETLIK (2004). "El adolescente y el grupo escolar: entrecruzamiento de subjetividades" en *Aprendizaje Hoy. Revista de Actualidad Psicopedagógica*. Año XXIV. N° 57. Buenos Aires, Alejandro Morgantini Editor.

BARILÁ, M. I. (2006). "Las voces de malestar del alumno escolarizado". Artículo evaluado por referato y aceptado para su publicación en *Revista Ensayo y Error, Nueva Etapa*. Año XV, N° 30. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. República Bolivariana de Venezuela.

COLÍN CABRERA, A. (1998). "La historia familiar, la subjetividad y la escuela" en TOLEDO HERMOSILLO, M. E.; E. SOSA PEINADO, C. AGUILAR HERNÁNDEZ y A. COLÍN CABRERA *El traspatio escolar. Una mirada al aula desde el sujeto*. México-Buenos Aires-Barcelona, Paidós.

CORDIÉ, A. (1998). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires, Nueva Visión.

De LAJONQUIERE L. (2000). *Infancia e Ilusión (psico)Pedagógica. Escritos de psicoanálisis y educación*. Buenos Aires, Nueva Visión.

----- (1992). *De Piaget a Freud: Para repensar los aprendizajes. La psicología entre el conocimiento y el saber*. Buenos Aires, Nueva Visión.

DEVALLE DE RENDO, A. y V. VEGA (1999). *Una escuela en y para la diversidad*. Argentina, Aique.

FOLLARI, R. (1992). *Práctica educativa y rol docente. Crítica del instrumentalismo pedagógico*. Buenos Aires, Rei Argentina S.A.-Instituto de Estudios y Acción Social-Aique Grupo Editor.

----- (1997). *Psicoanálisis y Sociedad: Crítica al Dispositivo Pedagógico*. Buenos Aires, Lugar.

- FREUD, S (1913). “Múltiple Interés del Psicoanálisis” en *Obras Completas. Tomo III*. Lección: LXXV. Cuarta edición. Madrid, Biblioteca Nueva, 1981.
- GONZÁLEZ, L. (2000). *¿Discapacidad? Una mirada psicopedagógica a lo ‘especial’ en la escena familiar y educativa*. Córdoba, Del Boulevard.
- GUYOT, V., J. MARINCEVIC y A. LUPPI (1992). *Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes*. Buenos Aires, Lugar.
- MANNONI, M. (1979). *La Educación Imposible*. México, Siglo Veintiuno.
- TELLEZ M (Comp.) (2000). *Repensando la educación en nuestros tiempos*. Buenos Aires, Novedades Educativas.