

Revista RUEDES, Año 2- N° 4- 2013, ISSN: 1853-5658, p.29-39

## Inclusiones en el mundo y la escuela. Sobre la transdisciplina

Horacio Belgich<sup>1</sup>

### Resumen

El texto aborda experiencias de inclusión escolares e institucionales a partir de una concepción transdisciplinaria, en tanto se considera al equipo integrador como un equipo nómada, que interviene en la institución de manera no tradicional.

### Palabras clave

*Inclusión – Escuela - Transdisciplina - Nomadismo*

### Abstract

This report focuses experiences of school and institutional integration from a transdisciplinary conception, while the team is considered as a team integrating nomadic institution involved in non-traditional ways.

### Keywords

*Integration – School – Transdisciplinary - Nomadism*

Recepción: 24 de mayo de 2012

Aceptación: 29 de mayo de 2013

---

<sup>1</sup> Psicólogo y Dr. en Psicología

Douchan Gersi, investigador de origen checoslovaco, relata en su libro *Vudú, Magia y Brujería. Sabidurías de lo Invisible*<sup>2</sup>, que intentando cruzar el desierto del Sáhara, un informante le sugiere un guía que conoce el territorio como ninguno; a la espera del contacto, decide entonces no solicitar ninguna otra información. Cuando el guía se hace presente -un hombre perteneciente a la tribu nómada llamada pueblo tuareg-, nota el investigador que el guía es ciego, el mismo guía lo confirma, aclarando que lo es desde hace ya muchos años. Cree entonces que es una broma, y desliza su pensamiento a una conclusión trágica: ¿cómo confiar en un guía ciego?, ¡Y en el desierto!

Acepta -no sin incertidumbre- porque le confirman que es el mejor, aunque el guía no ha nacido sin visión, en sus cincuenta años de vida, ha podido ver el desierto en treinta de ellos, conoce su mundo. Al partir, le pide el guía viajar en el capó de la camioneta, con asombro le otorga ese lugar riesgoso. Desde el comienzo, el guía olfatea el aire con fruición, por momentos hace detener el vehículo y se arrodilla en la arena y hace deslizar los granos por sus manos, sintiendo el calor y la textura de la arena. En otros momentos decide cambiar de rumbo pues no le convence la orientación del viento, sobreviven a tormentas de arena, a noches gélidas, y sin embargo la ruta, su trazado, era el correcto, siempre.

La cultura tradicional de los tuareg, pueblo ágrafo en parte, se cimienta en la transmisión oral, y desde pequeño este guía se va convirtiendo en un adulto formado por las experiencias de la vida nómada. De generación en generación, la educación y socialización de los niños se afirman en esa comunidad en los relatos que los adultos transmiten, en sesiones y rituales organizados al modo de una escuela. Y esto tiene un origen ancestral, pues este pueblo que vivió desde siempre cruzando el desierto -por ejemplo, no tienen una palabra para denominar el mar, la mayor aproximación al mismo es decir: agua salada- conoce su territorio como ninguna otra tribu.

Esta introducción quiere compartir algunos sentidos, por un lado, comprobar cómo una cultura determina el valor de las diferencias; y es necesario ser precisos en este punto, estas diferencias son calificadas, jerarquizadas de acuerdo a cada cultura, sin embargo, es notable cómo el investigador europeo, que tiempo después residirá en EEUU, puede registrar los saberes incorporados por este guía en su infancia y juventud, en tanto los relatos describían las rutas posibles -las más peligrosas y las menos peligrosas-, desde su infancia. Su ceguera no fue un obstáculo mayor para su pueblo, eso lo intuimos por el relato, los otros sentidos fueron instrumentos de orientación.

Creo que ello se debe a las valoraciones acerca de las diferencias, pues verdad y valoración son dos caras de una misma moneda. Lo que se valora y se desvalora se convierte en verdad y no verdad. Así, un niño- joven —adulto ciego en la cultura occidental, no puede ser reconocido en su diversidad sensorial, en su dimensión múltiple de estar en el mundo, por sus sensibles modos de estar orientado, no ya en una ruta, sino en la vida. ¿Por qué? Pues la cultura occidental cree necesariamente en la razón, en la racionalidad, y ello se enlaza a la verdad de una época; y esa razón y verdad nos muestran que al

<sup>2</sup> Gersi, D.; (1994). *Vudú, Magia y Brujería. Sabidurías de lo Invisible*. Biblioteca Fundamental. Año Cero. Madrid.

parecer no hay otros saberes, guiados por otros sentidos, por otras sensorialidades, por otras culturas. Afirma que sólo hay un modo.

Sin embargo el guía ciego nos dice a través de Gersi que otras culturas valoran otras potencias, entendidas éstas como capacidades de hacer, pensar y percibir signos -a esto le llamamos sensibilidad-. Si hay una sola Verdad como modo de conocer, el resto de acciones y pensamientos es impotencia, según esa Verdad. A esas valoraciones de potencias yo le llamaría transdisciplinareidad, que ha diferencia de la especialización profesional y académica que propone la formación científica occidental, las diferencias no son desjerarquizadas en este caso.

Pues la práctica transdisciplinaria implica salirse de los excesos de especialización, de las visiones recortadas de las disciplinas, implica ceder las seguridades que éstas provocan desde sus teorías cerradas y rigores metodológicos como formas de producción de conocimiento verdadero y soportar la incertidumbre, la trama compleja de las situaciones que se presentan, el imprevisto y la acción del azar y, principalmente, implica reconocer un cuerpo que vibra ante la sensación, para conectarse con las complejas manifestaciones de lo humano. El profesional que la practique se anima a un mundo de experimentación que no significa improvisación irresponsable, sino la creación de conceptos para nombrar las experiencias existenciales que suponen el contacto con lo humano y su análisis, guiado más por lo que sabe que no hay que hacer que por las certezas de teorías universales. Se va dando un proceso de heterogénesis en lo conceptual y en la acción, en el trabajo conjunto con otros, en una multiplicidad de saberes que es en verdad una construcción colectiva que “permite transitar el malestar, provocando el desequilibrio para seguir el camino”<sup>3</sup>.

Esas sensorialidades diversas son calificadas en nuestra región (América latina y occidente) como no científicas, y por ello no reconocidas, pues no pueden dar cuenta de pruebas que se deben sobrepasar desde paradigmas creados en occidente. Pensemos en las pruebas de inteligencia educativas, por ejemplo. Y ello no sólo remite a teorías, sino que también nos conduce al modo de sentir que generan las nociones teóricas, y algunas de estas últimas cargadas de ideología y afectaciones que excluyen lo diverso en algunos niños y niñas, ya sea por poseer sentidos singulares para orientarse o bien por pertenecer a familias conformadas de manera distintas a las tradicionales, o también por sentir y entender a ciertas formas de educación como capturas.

Creo que nunca el análisis de un pensamiento que se considera científico debe separarse del contexto histórico social e ideológico en el que vive aquel que lo enuncia, y me incluyo en esta sugerencia.

## **Educación y afectos**

---

<sup>3</sup> Citado del Documento *Volver a pensar al sujeto de la Escuela Especial*. (2010) Pcia de Santa Fe. Dirección de Educación Especial. Autores: Dr. H. Belgich; Psp.. Ma. A. Martinelli; Dra. Ana Sagües. pg. 71

Asistimos a una aceleración de las transformaciones, en múltiples aspectos, por ello educar significa educar para una vida futura que desconocemos; sin embargo podemos conocer de manera más aproximativa la realidad actual en la que vivimos. Sobre esa realidad y las dificultades de inclusiones de niños y adolescentes a un mundo que les otorgue un lugar que, al mismo tiempo que los interpelaría, les permitan constituirse con una subjetividad sana y lúcida. Estamos hablando entonces de territorialidades, es decir, de un espacio y un tiempo que es necesario armar para toda subjetividad, ese territorio no es definitivo, sino que sirve para consolidar cierta economía libidinal, cierto posicionamiento en la vida y ello implica tener siempre en consideración los mundos que caben en el mundo.

Por ello, cuando hablamos de inclusión hacemos referencia al modo en que las subjetividades en la realidad contemporánea pueden construirse un territorio de salud, de cierta seguridad subjetiva, en tanto somos parte de un mundo patologizante. Recordemos cómo nuestro signo de época -el pánico- que sucede ante la incertidumbre, se propaga. Por lo tanto es necesario, desde las instituciones educativas, realizarse una pregunta casi bíblica ¿si la sal ha perdido su sabor, qué hacer? Y ello nos remite a considerar que las esperanzas de cambios en las escuelas están dentro de la comunidad, en las transformaciones de sus instituciones y por supuesto, en los maestros jóvenes no por edad cronológica, sino en aquellos que expresan su juventud creyendo y creando lo posible, es decir, los que ya no soportan lo que antes se soportaba.

Pues cuando hablamos de educación no nos referimos a cuestiones técnicas, por lo contrario, nos remitimos a un hecho que para nosotros es indudable, y es que toda empresa humana no debe ser desafectada, es decir, no deben faltar las afectaciones ni el afecto. Por ello es necesario, para pensar en las inclusiones, reconocer el poder -y la impotencia al mismo tiempo- de los maestros actuales, ante los actos de niños y adolescentes con subjetividades fragilizadas, reactivos, violentos.

Sabemos claramente, por nuestra experiencia, que las instituciones desafectan, y no se trata de sentimentalismo, sino que hablamos desde nuestro maestro B. Spinoza —desde el siglo XVII- y su seguidor contemporáneo G. Deleuze, que los afectos, que son similares a pasiones, son tristes o alegres, pues las primeras disminuyen nuestra capacidad de hacer, decir, sentir, desear, y las segundas las aumentan. Si hablamos de inclusión, estamos haciendo referencia de la construcción subjetiva que se constituye con ética, es decir, una subjetividad que considera al otro como un semejante, y ello se corresponde con las pasiones y afectos alegres.

En el campo educativo es necesario la sensibilidad, en tanto la podemos entender como aquella capacidad de captar signos que no pueden ser verbalizados; y también se relaciona con un interés, una atracción ética por el otro, sea un compañero de trabajo en la escuela o un alumno.

Hay en este campo un discernir la curiosidad del otro, y esa curiosidad es de algún modo una forma de afecto de ese otro hacia lo humano, porque por un lado se relaciona con lo sacralizado, pero por otro, y esto es lo más importante, porque ese afecto se revela en qué se observa, en la firmeza de la observación, y ello conlleva la firmeza de los valores. Tomemos un ejemplo.

Un niño recién ingresado en una escuela cuya característica era su numerosa población de alumnos, desde el primer día de clase durante el recreo se refugiaba en la cocina, así lo describía su maestra, él venía de una pequeña escuela especial; uno de los objetivos que se proponían los adultos para su inclusión era el de su socialización con sus nuevos compañeros. Ante la situación, el equipo que dirige su integración visita la cocina y encuentra que una de las porteras de la institución es amiga de la madre del niño, y éste hablaba durante los recreos con ella, en verdad la portera descubrió que el niño la buscaba para encontrar un rostro y una voz conocida, ante lo que ella suponía era angustia y soledad.

En verdad su observación era acertada, pues lo que no previó el equipo interdisciplinario que integraba al niño era que el traspaso de una escuela donde tenía amigos y era reconocido por todos a otra donde seguramente padecía lo que podemos entender como angustia de anonimato.

Podemos encontrar en la portera una sensibilidad y una agudeza de observaciones poco comunes, asistiendo al niño a incluirse, pues ella misma colaboró para que el niño pueda integrarse con interés, atracción y afecto al acompañarlo a jugar con sus compañeros. ¿La portera forma parte del equipo en esa circunstancia? Sí, ese es un equipo nómada, pues no hay allí exceso de especialización ni idea de Centro y Saber depositados en miembros caracterizados de un equipo interdisciplinario; y ello no significa que los saberes profesionales no sean valiosos, lo son y mucho, pero en ciertas circunstancias el equipo debe ampliarse para reflexionar e intervenir. No necesariamente un equipo sólo se compone de sus miembros estables, sino que aquel que asume una tarea de intervención en relación a una sugerencia del equipo interdisciplinario -en tanto la recibe o la da-, en esa instancia forma parte de él. Es decir, es una extensión del equipo en intervención, como equipo transdisciplinario.

Además, no necesariamente el nomadismo del equipo se instala entre el mismo y un enseñante, un terapeuta, un directivo, sino también puede producirse una intercesión entre el equipo y la portera de una institución; esta búsqueda de un rostro familiar del niño era necesaria para él, en tanto se introdujo en un mundo extraño. Y se debía permitir ello, a pesar de los comentarios de algunos docentes sobre la imposición de límites y prohibiciones acerca de estar en la cocina. ¿Por qué debía respetarse esta conducta del niño? Porque era su modo de sentirse acompañado por un aliado momentáneo, gracias a ello después podrá jugar con sus compañeros, cuando sienta que ese lugar no es hostil o desconocido para él. El trabajo del equipo con la portera fue el de una intervención institucional, con objetivos preventivos, en tanto se le sugirió que ella misma hablara con él no ya en la cocina, si en el patio, que lo invitara a jugar con sus compañeros, y que le asegurara que ella estaría allí, mirándolo, y así ocurrió. Por momentos el niño necesitaba encontrar la mirada de la mujer, ese rostro conocido, hasta que gradualmente pudo ya conectarse con sus compañeros. Vemos aquí cómo el niño agenció un territorio nuevo, es decir, se desterritorializó del territorio cocina y se reterritorializó en el patio de la escuela. Aquí la portera con su intervención formó parte del equipo aportando su afectividad y su pensamiento.

En verdad todo pensamiento se liga al afecto, pues un concepto no es sólo un elemento abstracto, sino que genera afectaciones, y ello lo comprobamos en otro ejemplo, en el de una niña de origen paraguaya que casi no habla castellano, su madre lo hace muy poco al igual que sus hermanos, y al ingresar en una escuela en Argentina, es derivada a escolaridad especial, por su inhibición cognitiva; aquí encontramos que la extranjería con otra lengua materna de la niña -como concepto- genera una afectación, es decir, un modo de sentir que denota que esta niña no puede estar en escolaridad común de acuerdo al criterio de los adultos que la derivaron a la escuela especial.

Y aquí retomamos nuestra reflexión sobre las inclusiones, ya que para reconocer que éstas sean productivas para el sujeto, debemos tener en cuenta la composición subjetiva de ese sujeto, es decir, tener también en consideración desde luego su psiquismo, pero enmarcado en un contexto histórico social determinado, incluso puntualmente determinado. Si nos remitimos al ejemplo del niño y la portera, veremos que el modo de pensar y sentir del niño puede desplegarse en un territorio conocido, es decir, con un rostro y una voz -ese es un territorio por ejemplo- que conoce desde su barrio; se produce entonces una subjetividad, en tanto esa producción de su subjetividad le permite ser uno más en el recreo con sus compañeros.

Hablamos entonces de producción de subjetividad pues es necesario utilizar este concepto para no quedar atrapados en una urdimbre poco clara de conceptualizaciones. Ana María Fernández, nos aclara la noción de producción de subjetividad y se refiere a aquella que no es sólo sinónimo de psiquismo, nos dice: “que no es meramente mental o discursiva sino que engloba las acciones y las prácticas, los cuerpos y sus intensidades; que se produce en el entre con otros y que es, por tanto, un nudo de múltiples inscripciones deseantes, históricas, políticas, económicas, simbólicas, psíquicas, sexuales, etc.” El término producción supone lo subjetivo en proceso, en un tránsito que remite a una permanente mutación y no como algo dado de una vez y para siempre, y por lo tanto, ya establecido.<sup>4</sup>

### **Inclusiones en el mundo y en la escuela**

Hablamos de inclusiones verdaderas cuando el niño-a se encuentra en una situación subjetiva tal que les permite encontrar un tiempo y un espacio dónde pueden afirmar y acrecentar sus recursos subjetivos y simbólicos. Y adjetivamos como verdadera una inclusión porque no siempre los procesos de esta índole en las escuelas son verdaderos. Y no lo son algunos de ellos porque en ocasiones son forzamientos para insertar a niños-as en situaciones institucionales que de ningún modo los protegen. Sabemos de situaciones donde existen desprotecciones porque hay acuerdos, o desacuerdos, y los niños-as se hallan mal incluidos, es decir que se encuentran en espacios que no son propicios para su salud mental. Y recordemos aquí las palabras de Fernando Ulloa cuando describe al respecto: “Un psicoanalista - aquellos

---

<sup>4</sup> Fernández, A. M y cols. (2006) *Política y subjetividad. Asambleas barriales y Fábricas recuperadas*. Ediciones Tinta Limón, Buenos Aires, pág. 9.

comprometidos con el campo social- que pretenda trabajar en sectores sociales empobrecidos, habrá de operar sobre el tríptico salud mental —ética — derechos humanos”.<sup>5</sup> Pues sabemos cómo la educación posibilita (o no) el respeto a los derechos y a la salud mental. Y cuando hablamos de salud mental, de derechos y de ética, debemos aclarar que esa conjunción se ensambla con la educación, o mejor, con el sistema educativo y los responsables de su administración.

Por otro lado, los recursos subjetivos y simbólicos podemos interpretarlos desde un paradigma que ensambla el psicoanálisis con otras teorías, por ejemplo podemos comprender a estos recursos desde otra imagen del pensamiento.

### **Las miradas sobre la diversidad, los derechos y la ética**

Necesitamos entonces una nueva imagen del pensamiento, pues se requiere sentir pensar de otro modo. Hay nuevas imágenes de pensamientos que necesitaríamos tener los adultos, por ejemplo, para que un grupo de niños puedan crecer aceptando sus diferencias y se permitan incluir un niño con su diferencia y al mismo tiempo lo haga ese grupo con él.

Por ello creemos que se necesita componer otro pensamiento con otras imágenes, cuya primera obra consistiría en criticar una imagen dogmática del pensamiento y las configuraciones que ella sostiene; y deberíamos cuestionar la supuesta buena naturaleza de la relación del pensamiento con la verdad, porque parecería natural sus correspondencia; creemos en cambio que el pensamiento sólo funciona a partir de una violencia ejercida sobre él más allá de las significaciones ya existentes que lo impulsa a renunciar así a la imagen del pensamiento que le preexiste -(el pensamiento dogmático, afirma una única verdad)-. De este modo se separa de un pensamiento que se fundamenta en verdades preexistentes; verdades preexistentes que dicen que un niño debe repetir varios años de grado, y no hay explicación acerca del origen de esta repetición ni de por qué fracasa en la escuela, pues parece que necesita de la repetición y la continuidad de acuerdo a la Idea o Modelo que se ha construido sobre la significación Alumno; por ello se pliega a la imagen dominante, es decir, a la que más conviene al poder de un sistema educativo que no habilita a pensar, y si a reproducir lo pensado. Si las verdades preexistentes continúan, sin que existan interrogantes no hay potencia del pensamiento.

Cuando estas verdades no son interrogadas tenemos adultos que involucrados en estas tareas asimilan nuevos conceptos como lo ya sabido, lo ya conocido; o bien cuando frente a lo nuevo expresan ya lo hicimos, o bien lo pensamos siempre. El pensamiento que se propone es aquel que se construye en la experiencia, y eso compone la transdisciplina, en tanto se reconoce lo que se siente y se reflexiona, se rectifica o no, y recomienza la acción; esta acción

---

<sup>5</sup> Di Liscia, M.L; *Propuesta de Lineamientos de Salud Mental para el municipio de la Ciudad de Rosario*. (2006). Dirección de Salud Mental M. C. R; extraído de *Novela Clínica psicoanalítica* de Ulloa, F. Cap. “La salud mental, un desafío para el psicoanálisis en su siglo de vida” Versión digital.

significa crear algo nuevo, otro modo de sentir, pensar y hacer y conjugarlos. Es en este sentido en que el pensamiento propuesto es singular para cada situación, pues no es cerrado, totalizante, preexistente.

Intentamos construir otros modos de comprender la realidad de la escuela en relación a su población, a sus significaciones y tiempos de contactos, interacciones, con el sistema educativo; y al mismo tiempo, con otras sensibilidades para sentir las, a una y a otra. Es más, de acuerdo al pensamiento que proponemos como construcción, sería adecuado decir así: como creación, el modo de sentir precede al modo de pensar. Es necesario proyectar encuentros entre adultos, entre adultos y niños, que articulan la prevención de fracaso escolar con la intervención institucional y ello es una práctica transdisciplinar. Eso generaría un efecto que multiplicaría y ampliaría los modos de comprender acerca de qué le pasa a un niño-a que no puede aprender aquello que la escuela pretende enseñar. Por lo tanto esto significa concertar teorías sobre un mismo sujeto que aprende, en tanto se puede coincidir conceptualmente acerca de quién es el sujeto que aprende. Es necesario reflexionar junto a Deleuze quien sugiere que: “pensar consiste en llevar al hablar y al ver hasta su propio límite, hasta ese propio límite que, separándolos, los relaciona. Pensar es lanzar los dados: introducir un poco de azar, algo del Afuera” (el Afuera sería lo no contado, aquello en germen, no narrado aún y en estado de experimentación, lo no existente todavía en plenitud, que es difícil de verbalizar hoy, ese es nuestro Afuera: una escuela inclusiva donde la portera interviene, por ejemplo). “Pensar es buscar ese afuera en el propio adentro, como lo impensado que esta incrustado en todo pensamiento...”<sup>6</sup>

¿Cómo se piensa? Se piensa por un signo, una fuerza que afecta al pensamiento desde el exterior, desde el Afuera y nos promueve a buscar nuevos sentidos; en esta situación el signo que nos violenta como fuerza, que nos impulsa a comenzar a darle lugar a la diferencia, de aquello que existe, es el sufrimiento de muchos niños-as que están fracasando en la escuela común, y que terminan su destino fuera de la escolaridad, sin necesidad de ello, pues podrían (deberían) continuar su recorrido -de otro modo quizá- en la escuela.

En ocasiones ese signo no se percibe porque existen protocolos instalados que con la intención de conocer a la niña-o, ya tienen codificados los lineamientos para que el enseñante responda una serie de preguntas, que conocemos como ficha de evaluación y derivación. Y en ese proceso se pierde la posibilidad de conocer la singularidad del niño-a. Y es un derecho del niño-a ser conocido en su singularidad, en su derecho a ser singular.

Pues bien sabemos que la salud mental se deteriora cuando se vulneran derechos, y al mismo tiempo se agrega la ética como práctica que conjuga desde cada profesión cada una de esas instancias. Recordemos lo ocurrido en una situación escolar donde un niño con síndrome de Down, en proceso de integración en 1º grado de una escuela común intenta hacer esto: mirar el rostro de su maestra, sentado en el primer banco, quiere mirar a los ojos a su maestra, y ésta mira hacia el fondo del aula, sin mirarlo a él, cuando la docente integradora ve la escena, le sugiere a la docente que si el niño quiere mirarla

---

<sup>6</sup> Deleuze; Gilles; (1987) *Foucault*; prólogo de Miguel Morey; Paidós. Bs. As. pág.19.



ella debe mirarlo, a lo que la maestra responde: “sé que él quiere mirarme, pero me pasa que yo no puedo mirarlo a él”

Y aquí encontramos que hay una respuesta ética, hay un afuera que insiste, y que está adentro, como nos enseña Deleuze, la docente sabe por qué no puede mirarlo; en este caso, el reconocimiento de los límites de esta maestra respecto de este niño, dice que no puede, aunque ella necesitó ayuda para ese reconocimiento de esa singularidad, de esos signos, y ello habla de su honestidad intelectual; y por otro lado, también, se daba cuenta que el derecho del niño estaba siendo vulnerado, pues comprendía que era un lugar posible para él, pero su actitud le impedía al niño que fuera ese el espacio-tiempo más adecuado, es decir, su inclusión verdadera. Entonces, la verdadera inclusión se relaciona con el trío de conceptos antes citados, pues cada uno sostiene una columna de la subjetividad, no hay salud sin derechos humanos y sin ética profesional. Por ello debemos estar advertidos respecto de nuestra posición ética como profesionales, intentando conjugar la salud mental con los derechos de cada uno, de cada adulto y de cada niña-o. Y aquí encontramos nuevamente la transdisciplina, pues hay saberes que se transversalizan en la ética profesional, la salud y los derechos.

Esa intervención promovió un encuentro de miradas, la maestra integradora percibió el signo -que quizá la violentó- e intervino, y esto es un indicador importante, porque volvemos aquí a la relación concepto-afecto, ya que el concepto normalidad remite a una estética y a un saber acerca de niños-as que deben estar en la escuela común o especial. Se siente lo anormal, pues se lo percibe como tal y creemos por ello que las resistencias a las inclusiones remiten más a su origen sobre lo afectivo y estético que sobre lo conceptual.

Por otro lado, cuando hablamos de los recursos simbólicos, hacemos referencia a la construcción de su imagen corporal, es decir, a la conformación de una percepción de la propia corporalidad que puede constituirse de manera sana o patológica; ¿de que depende una y depende la otra? Si una imagen corporal es sana es porque el sujeto percibe, siente y le revelan que es aceptado tal cual es. Con sus posibilidades y limitaciones propiamente humanas. No es sana cuando sucede lo contrario, esto es, que aprecia que no es amado tal cual es. Ese es un elemento, sin embargo existen otros, como el deseo, y aquí hablamos de producción deseante, que no se reduce al deseo propiamente dicho desde el psicoanálisis, sino que remite este concepto a producir deseo no sobre una falta, sino que es una construcción de flujos inconscientes y conscientes que orientan el deseo del sujeto. Por supuesto que también tenemos que tener en consideración las potencias cognitivas del sujeto, que siempre están enlazadas al modo de un entre con la corporeidad y con la producción deseante. Y no olvidamos al organismo, cuyo sustento material permite lo anterior. Daremos un ejemplo para ser más explícitos en esta problemática de los recursos simbólicos, pues estos elementos se ponen de múltiples modos en función.

## Los recursos simbólicos en la escuela

Es una reflexión sobre la violencia y el fracaso escolar. Es una situación muy singular acerca del poder de unos sobre otros, donde se ponen en evidencia el poder de unos sobre otros, y también como se combinan los elementos antes mencionado –deseo, imagen corporal, inteligencia y organismo y cómo se conjugan con la transdisciplina- es el de una niña de 6 años, miembro de una familia con carencias económicas, con escaso lenguaje y con severas inhibiciones afectivas y cognitivas, en cierto momento deja de hablar y de comunicarse, incluso con los niños. Existen interrogantes sobre la situación y desde la escuela común es derivada a escolaridad especial para confirmar un diagnóstico. Su historia es compleja pues lentamente fue presentando las inhibiciones en la escuela común, sin embargo, los informes de nivel inicial no denotan estas características, era una niña curiosa, y afectiva.

Por otro lado, desde la escolaridad especial se reconocen sus inhibiciones y en las entrevistas con los padres relatan que presenta además otros síntomas, dicen que la niña miente, y relatan un episodio llamativo, la niña pide como regalo una muñeca para su cumpleaños, codiciada por la niña por largo tiempo, con esfuerzo la familia logra comprársela; al día siguiente hallan la muñeca destrozada, le preguntan qué ocurrió, y la niña dice que no fue ella la que la rompió. La interpelan con severidad, y la niña insiste con su versión, ante la pregunta acerca de qué sabe de lo que ocurrió, hay silencio como respuesta.

Los padres se enojaron por un tiempo prolongado, sin dar crédito a la palabra de la niña; en verdad con inicio de una terapia psicológica se pudo saber que la niña era abusada por un familiar que vivía con su familia. Y el episodio de la rotura de la muñeca tuvo esta trama: el abusador por la noche rompe la muñeca, delante de la niña, y le dice que no le van a creer que fue él, sino que creerán que lo hizo ella, así como no le creerán si ella dice lo que él le hace abusándola. Además, le dijo que si hablaba le pasaría lo mismo que le ocurrió a la muñeca.

Y aquí tenemos una imbricación donde se transversalizan todos los elementos enunciados, pues la inteligencia que mostraba la niña en sus primeros cinco años de vida se inhibe ante el ataque, que se reitera, vemos cómo el deseo de saber se obtura ante el mantenimiento del secreto, porque hablar, dar a conocer los episodios de abuso la pondrían en riesgo ante el agresor, además, no le creyeron con respecto de la muñeca; en ese sentido se confirmó lo que el abusador adelantó. Si no puede hablar porque no será veraz su versión, y si un adulto la abusa y la entrapa forzándola al silencio, ¿cómo entonces creará en una palabra de adulto? ¿Será verdad lo que se transmite en la escuela? ¿Qué dice de su padecimiento las reglas de la escuela y sus rituales y su orden escolar? Y ello se relaciona con su imagen corporal, pues de acuerdo a F. Dolto, una imagen es sana cuando el sujeto siente que es aceptado como es: y aquí, el como es, significa creer en su palabra, que es también un elemento de transdisciplinabilidad, la palabra del otro y sus sentidos y sus valoraciones. Así, corporalidad, deseo e inteligencia se entrecruzan con el organismo para producir subjetividad.

Esta niña no padecía de ningún daño orgánico, su tramado subjetivo se enclava en el abuso y en la amenaza de muerte, y esto revela cómo la palabra de los niños-as son desvalorizadas; por ello, cuando hay síntomas de este tipo, silenciamientos, fugas del mundo, los recursos simbólicos se retraen, pues no hay dónde decir, ni qué decir porque no existe quien escuche -un equipo transdisciplinario intenta escuchar sin reservas ni preconcepciones-; aunque había mucho acerca de qué decir, si hubiese sido creída su palabra.

Y el organismo, sin mayores cambios, salvo por las repetidas alergias, por las gripes frecuentes que denotaban que algo no estaba bien en esa subjetividad era un elemento a tener en consideración, pero no como hipótesis causal de los síntomas como alguien pensó en algún momento.

Los recursos simbólicos se imbrican de manera compleja, y si se afianzan en la inclusión y se acrecientan nos encontramos entonces en lo que llamaremos inclusión verdadera, ya que ese espacio - tiempo institucional permite que el niño encuentre el mejor lugar para su conformación subjetiva. Y cuando hablamos de espacio no nos referimos necesariamente a lugares físicos, sino a lugares simbólicos, que determinan destinos; hacemos referencia por ejemplo a ciertas novelas institucionales que en las que se signan a ciertas familias de alumnos con mote o sobrenombres que denotan una actitud de exclusión. Como también el lugar simbólico que ocupan algunos niños-as con sus diversidades respecto de sus compañeros en referencia a sus tiempos de aprendizajes, a sus potencias cognitivas, a sus juegos.

Ese lugar puede ser tanto en la escolaridad común como también en la especial, y el tránsito de una a otra modalidad debe ser comprendida desde el concepto de entre, esto es, que se construye una composición en la cual las intercesiones, interacciones entre una y otra conforman ese lugar simbólico del cual el niño-a tomará lo que requiera para constituirse subjetivamente a partir de acrecentar sus recursos simbólicos y sus sentidos, tal como los tuareg con el desierto, los olores, las voces, el viento y las palabras.

### **Bibliografía**

- Deleuze; Gilles;(1987). *Foucault*. Buenos Aires: Paidós.
- Belgich, Martinelli, M.; Sagües, A. (2010). *Volver a pensar al sujeto de la Escuela Especial*. Santa Fe, Argentina: Dirección de Educación Especial.
- Fernández, A. M y cols. (2006). *Política y subjetividad. Asambleas barriales y Fábricas recuperadas*. Buenos Aires: Ediciones Tinta Limón.
- Gersi, D. (1994). *Vudú, Magia y Brujería. Sabidurías de lo Invisible*. Madrid: Biblioteca Fundamental. Año Cero.
- Ulloa, F. (2006). *Novela Clínica psicoanalítica*. Buenos Aires. Versión digital.