



EL HORMIGUERO Psicoanálisis ◇ Infancia/s y Adolescencia/s

LECTURAS SINGULARES EN EL ESCENARIO ESCOLAR

SEBASTIANA ANAHÍ CUEVAS ENCINA

Universidad Nacional del Comahue

Centro Universitario Regional Zona Atlántica

anahiencina@hotmail.com

Lecturas singulares en el escenario escolar

Resumen:

El presente escrito se enmarca en el Proyecto de Investigación (P.I.) V112 “Destinos de(s) subjetivación en infancia/s y adolescencia/s, intersecciones y comunidad” (CURZA-UNCo), dirigido por la Dra. Patricia Weigandt y codirigido por la Lic. y Prof. Marina La Vecchia. El mismo propone un recorrido por una institución educativa de nivel medio, que tomará como puntapié inicial el concepto de *trayectoria educativa*, para desde allí ir tensionando e interrogando acerca de la mirada singular que nos aporta el psicoanálisis y que consideramos puede contribuir a esta conceptualización. Mirada singular que podría aportar no sólo a la institución educativa sino primordialmente al trabajo con la/s adolescencia/s. Es por ello que pondremos especial atención en los relatos de la práctica que presentaremos y los aportes que nos han resultado significativos para las lecturas que recortan lo singular en escenarios escolares. Proponiendo un modo de intervención, que dé lugar a la posibilidad de movimientos subjetivantes en los/as estudiantes adolescentes a quienes nos encontramos acompañando en su/s transcurrir/es de vida y escolar.

Palabras clave: Singularidad; escenarios escolares; trayectorias; psicoanálisis.

Singular readings in the school setting

Abstract:

This writing is part of the Research Project (PI) V112 "Destinations of (s) ubjection in childhood / and adolescence / s, intersections and community" (CURZA-UNCo), directed by Dr. Patricia Weigandt and co-directed by the B.C. and Prof. Marina La Vecchia. It proposes a research about a medium-level educational institution, which will take the concept of educational trajectory as its starting point, and from there to go on stressing and questioning about the singular look that psychoanalysis gives us and that we consider can contribute to this conceptualization. Unique look that could contribute not only to the educational institution but primarily to work with adolescents. That is why we will pay special attention to the reports of the practice that we will present and the contributions that have been significant for the readings that cut out the singular in school settings. Proposing a mode of intervention, which gives rise to the possibility of subjective movements in the adolescent students whom we find accompanying in their passing / s of life and school.

Keywords: Singularity; school scenarios; trajectories; psychoanalysis.

Reseña Curricular:

Licenciada y Profesora en Psicopedagogía (UNCo-CURZA). En curso carrera de posgrado "Especialización en Asesoramiento Educativo (UNCo-FaCE). Integrante del Proyecto de Investigación V112 "Destinos de (s)ubjetivación en infancia/s y adolescencia/s, intersecciones y comunidad" (UNCo-CURZA). Asesora Pedagógica (desde 2016) - Consejo Provincial de Educación de Neuquén. Antecedentes: Integrante del P.I. 04/V074 (UNCo-CURZA) Período 2012-2013. Integrante del PI 04/V094 (UNCo-CURZA),

EL HORMIGUERO Psicoanálisis ◊ Infancia/s y Adolescencia/s

Período: 2014-2017. Integrante del Proyecto de Extensión (P.E.) N° 503 (UNCo-CURZA),

Período: 2012-2013. Integrante del P.E. N° 614 (UNCo-CURZA), Período: 2014-2015.

Lecturas singulares en el escenario escolar

“Lacan planteará que el sujeto no es algo producido. El psicoanálisis definirá mejor aquello que tenemos en común, que no es más ni menos que lo singular, la diferencia.”

(Weigandt; 2018 pp. 75-76)

El presente escrito se enmarca en el PI V112 “Destinos de(s)ubjetivación en infancia/s y adolescencia/s, intersecciones y comunidad” (CURZA-UNCo), dirigido por la Dra. Patricia Weigandt y codirigido por la Lic. y Prof. Marina La Vecchia.

En el mismo intentaremos ir entramando y desentramando algo de la complejidad que implica la tarea psicopedagógica en instituciones educativas de nivel medio. Cabe mencionar que en la provincia de Neuquén, los/as psicopedagogos/as accedemos a las tareas y *misiones* técnicas que engloba el cargo designado “Asesoría Pedagógica”. Los cargos se organizan por turno y dentro de la escuela, lo cual supone un abordaje psicopedagógico centrado en una población específica. Esto se diferencia de otras provincias, por ejemplo, la de Río Negro en la que los/as psicopedagogos/as acceden a cargos en equipos técnicos interdisciplinarios, que trabajan con distintas escuelas y son externos a las instituciones educativas. Cabe aclarar que se cuenta con el marco de acuerdos brindado por la Resolución CFE N° 239/14 de “Pautas federales para el acompañamiento y la intervención de los equipos de apoyo y orientación escolar que trabajan en el ámbito educativo”.

Hecha la aclaración, nos situaremos en uno de los puntos que consideramos fundamental para el trabajo psicopedagógico en instituciones escolares. Este remite a la posibilidad de articulación en las intervenciones o abordajes en pos del acompañamiento a

los/as estudiante/s, que transferencia mediante y desde un posicionamiento comunitario pueda producir alojamiento subjetivo.

Ahora bien, nos encontramos con diversas investigaciones sobre distintos aspectos de lo educativo y uno de los conceptos que ha tenido gran difusión e impacto es indiscutiblemente el de *trayectorias educativas* que, claro está, no se agota en la transitada por las escuelas. De las trayectorias educativas, se recortan aquellas a las que prestaremos especial atención: las *trayectorias escolares*. Terigi (2011) las define como: “Las trayectorias teóricas (“trayectoria ideal”) expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar” (p.3).

Aunque nos hemos encontrado con estudiantes que resisten a este formato lineal y con situaciones que Terigi (2011) conceptualiza bajo el término *trayectorias escolares reales* refiriéndose a “itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero reconocemos también [...] “trayectorias no encauzadas”, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes” (p. 3).

La tensión permanente que se produce entre las trayectorias ideales y las reales ha llevado a que muchas de las acciones que se realizan desde las escuelas sean para el sostenimiento y continuidad de los estudiantes en sus *trayectorias escolares*, dado que es una exigencia de garantía de derechos. En pos de este sostenimiento se han diseñado distintas propuestas y dispositivos para contrarrestar el abandono y la repitencia, de los/as estudiantes.

Estas conceptualizaciones resultan valiosas a nivel educativo y de diseño de política educativa. Por ello al retomarlas, también aportamos a otras lecturas de las *trayectorias*

reales o las no encauzadas, que se recorten de lo general que plantea dicha definición, dando lugar a la singularidad y a otros tiempos que no necesariamente defina el calendario escolar. Es decir, que dar lugar a lecturas singulares puede habilitar-nos a pensar, diseñar, planificar en un más allá de la permanencia o tránsito por la escuela, que claro está, no puede ser a cualquier costo para los/as adolescentes.

Nuestro desafío lo ubicaremos allí, en el acompañamiento a través de la escucha y articulaciones que den lugar a otras lecturas de los con-textos, lecturas que recortan lo singular, y que desde una perspectiva que implique a otros/as en el escenario institucional convoquen a los/as estudiantes como protagonistas. Apostando al lazo social y a los aprendizajes que, en definitiva, entendemos, constituyen la base de posibilidad para la *continuidad de trayectorias*.

En este punto queremos clarificar que con lazo social nos remitimos a la conceptualización lacaniana que remite “al acto con otros mediado por el lenguaje como instancia de transformación de la satisfacción pulsional” (Cuevas Encina, 2014, p.6). Lazo social que en la intervención es “vehículo por excelencia del aprendizaje, ya que el aprendizaje dice en el sujeto y la verdad adviene en el lazo que se establece entre él y aquel que pone en marcha el abordaje” (Cuevas Encina, 2014, p. 141).

En este punto quisiéramos aclarar que no se trata de pensar la singularidad ligada a la noción de individualidad, sino que nos remite a aquello que distingue, diferencia, que no es generalizable, ni estándar y que remite al sujeto del inconsciente, a las marcas subjetivas. Desde el marco teórico-metodológico psicoanalítico sujeto remite a:

[...] sujeto como dividido, un sujeto que no es gobernado por sí propio, en el que el Yo del humano no gobierna sus actos y el gobierno de esos actos proviene de un lugar que a él mismo le resulta desconocido. Y es justamente

en el entramado de lo inconsciente donde se dirimen singulares posiciones que pueden o no dejar al sujeto arrojado a las posibilidades de crear, aprender o arrojado a un padecimiento o afección muda [...] (Cuevas Encina, 2014, p.112)

Pensamos que la/s lectura/s singular/es en escenarios escolares podrían posibilitar otros textos y contextos desde y en pos del lazo social que genere efecto sujeto. En esta línea de pensamiento tomamos la siguiente cita de Weigandt y Van Cauwenberghe (2014) para seguir transitando nuestro recorrido y que nos oficie de trampolín para adentrarnos en algunos recortes de la práctica:

[...] Apuesta ética de suspensión y vaciamiento para poder generar de nuevo y allí, posicionamiento comunitario que va más allá (también en el sentido freudiano) y genera ese amor del que habla Galende que es en la polis. Con otros. Irrenunciable... allí se constituiría el lugar que promueve sujeto, más allá de la disciplina [...] Compromiso con el sujeto desde el inconsciente (del analista). Estar disponible nuevamente, cosa que im (posible) ocurre renovadamente (Jullien, 2013) tomando a los cuerpos con un goce menos obscuro. (Pp.18-19)

Primer recorte de la práctica:

Rosa¹, una estudiante adolescente que en aquel momento se encontraba cursando 4º año del secundario, a meses de haber iniciado las clases manifiesta que le falta el aire, que necesita salir del curso, ella decía “tengo síntomas de ataque de pánico”. Esto comenzó a preocupar a docentes, preceptores/as y a sus compañeros/as. La estudiante comienza a

¹ Nombre ficticio por resguardo de la identidad.

acumular inasistencias y plantea que sus ausencias a clases se deben a que está cuidando a su hija. Algunas de sus amigas se acercan a asesoría para hablar en privado y manifestar su preocupación por Rosa: “falta mucho, y es por eso que no puede estar en el curso”, “es como que se ahoga y se la pasa saliendo”, “la van a llevar a un médico para que la mediquen”.

Convoco a Rosa para que hablemos de las inasistencias y de ahí en más abrir la posibilidad de escuchar su relato sobre esto que aparece ligado a cierto padecer, e ir desplegando aquello que ubicaban como que “salía de lo común” en el aula. Rosa plantea que su vida había cambiado mucho, que no salía, que es madre, que tiene obligaciones, que su familia le ayuda para venir a la escuela pero que se complica porque todos trabajan. Ante mi pregunta por los tiempos que pasa con amigas/os o realizando tareas con compañeros/as, dice que casi todo prefiere hacerlo en su casa, “no soy una adolescente común, tengo obligaciones”.

La madre de la estudiante plantea que está preocupada, que Rosa está todo el día encima de su hija, que sólo sale a la escuela y que la llevarán a una consulta con un especialista para que no se atrase. Con respecto a esto último le solicito que no se apresure, que veremos qué podemos hacer desde la institución.

Comenzamos a vernos seguido, a veces hacía algunas actividades escolares mientras hablábamos. Fue en la medida que Rosa se habilitó a hablar y a angustiarse, que pudo comenzar a manifestar la necesidad de recuperarse como adolescente y también a salir.

Con respecto a la permanencia en el aula dice que es imposible, que prefiere faltar. Ante los significantes que resonaban, “casa-aula-falta de aire”, “todo en su casa”, “toda para la hija”, “no salir es su obligación”, propongo un espacio intermedio. Que en el aula se tradujo en una alternativa, la de abrir las puertas del curso y que ubiquemos su banco entre

el pasillo y el aula, donde pueda tomar la clase como sus compañeros/as y respirar. Planteando un “entre”: entre el afuera y el adentro, un salirse sin quedar por fuera, que oficiara de manera transicional. Dice rápidamente “no”, y agrega que todos le van a preguntar y los profes no van a querer. Le digo que si alguien le pregunta no tiene por qué dar mayores explicaciones, que solo puede decir que es una decisión de la asesora. En cuanto a lo que manifiesta de los profesores, le digo que lo podremos hablar y seguro estarán de acuerdo dado que eso significa que ella podrá estar en clases. También como su aula estaba cercana a mi oficina, podría recurrir a dicho espacio en los momentos en los que se sintiera mal y que los docentes ya estarían advertidos. Rosa acepta.

Luego de hablar esto con los equipos de dirección, preceptoría y profesores del curso comienza la “prueba piloto”. Rosa la primera semana me derivaba a todos/as quienes le preguntaban por qué estaba ahí. Les decía “la asesora sabe por qué, pregúntale a ella”.

Comienza a asistir a clases sin dificultades y la segunda semana ya tenía compañera de banco en el pasillo. Decían “acá se escucha bien y te sentís como en un espacio más grande”, “además en el recreo les muestro el libro de joyas que vendo a todos los que pasan por acá”. Los profesores/as al principio se resistían, decían que a veces se les dificultaba tener las puertas abiertas, que eso dispersaba la atención del grupo pero que de a poco esto fue mejorando, además se trataba de un grupo muy numeroso. Con algunos profesores/as y con Rosa fuimos haciendo algunos acuerdos. Por ejemplo, si había alguna proyección de video o explicación que requiriese que ella ingrese al aula por unos minutos, lo haría y luego volvería a su banco.

Espacio intermedio que también tuvo lugar en el trabajo con ella y con su madre y que fue generando movimientos que implicaron no sólo acompañamiento en la maternidad, sino también en su trascorrir como hija/ mujer/ adolescente. Rosa comenzó a salir con

amigas, hacer grupo de estudio en otras casas, a tener tiempo con su novio a solas y con su hija. Cabe mencionar que sus síntomas comenzaron a ceder.

Llegado el momento le planteo si consideraba que podría ingresar al aula, dijo: “sí, pero en una ubicación cercana a la puerta”; “pero no van a querer darme ese lugar”. Le decía que lo hablaríamos con el grupo, que no nos adelantáramos. Así lo hicimos y todos/as sus compañeros/as estuvieron de acuerdo. Dicha intervención generó un movimiento áulico, dado que todos/as tenían que cambiar de ubicación sus bancos, haciéndole lugar al de Rosa. Movimiento en lo grupal que se produjo enlazado a aquello que lo originó, a ese acontecimiento singular que generó grupo, inclusión. La estudiante me decía “tenías razón que dijiste que era progresivo, que de a poco iba a ir ingresando al aula”. Así sucedió, se ubicaron (con la compañera) cercanas a la puerta, que permanecía abierta. Finalizado el ciclo y al inicio del año siguiente Rosa ingresó al aula asignada para 5° año y se ubicó al frente y en la fila del medio. De ahí en más en nuestros encuentros sólo nos dedicábamos a hablar en el marco de orientación vocacional ocupacional, al igual que con todos/as sus compañeros/as que estaban prontos a egresar.

Algo de aquello del orden de lo singular había generado un efecto grupal. Rosa pudo tomar posición en el contexto familiar, áulico, grupal que ya no le resultaba asfixiante. Así como también habilitarse al lazo con sus compañeros/as y a proyectos que implicaban a otros/s, a sus sueños, al futuro.

[...] nuestra función es atender al sujeto, y el padecimiento y la cura se podrán ir inscribiendo en esa relación al lenguaje tan singular y en lazo transferencial con quien el sujeto pueda reestablecer-se, escucha mediante, en tanto sujeto del inconsciente, de deseo” (Cuevas Encina, 2014, p.132).

Segundo recorte de la práctica:

Mario² es un adolescente muy carismático y alegre, es el que siempre está haciendo bromas o disperso en el aula y apoyando las bromas de sus compañeros/as. En los momentos de recreo, es muy divertido escucharlos/as hablar, aunque siempre están empujándose. El curso del que es parte Mario es el que sale primero a los recreos apenas toca el timbre, a veces corriendo y a los gritos. En varias oportunidades hemos hablado con ellos/as por este tema y para prevenir accidentes. En cuanto a Mario, en lo referido a su trayectoria escolar en esta institución, ha tenido que ir sorteando dificultades visuales, que con acompañamiento pedagógico, adaptaciones de acceso y apoyo de su familia ha podido ir afrontando.

Pasado un tiempo, la madre del adolescente da aviso de que su hijo estaba pronto a acceder a la intervención quirúrgica oftalmológica que requería; lo que implicaba un largo proceso de cuidados y rehabilitación. Durante este periodo de espera, se informó a los/as profesores/as y nos anticipamos desde la escuela a garantizarle una beca de fotocopias para que su material estuviese adecuado y adaptado.

Una de las preocupaciones con respecto a Mario, en las que coincidíamos con la madre del estudiante, era el poco registro de cuidado respecto de su cuerpo: permanentemente se estaba empujando con los compañeros, “jugaban” muy brusco, se tiraban tizas, borradores y en las actividades físicas siempre participaba muy activamente. Decía la mamá: “me da miedo que se le abra la operación, pero él es muy porfiado”, “no quiere hablar del tema, lo tiene cansado”; “mi familia me ayuda, pero yo lo puedo cuidar cuando estoy con él, pero cuando no, no sé qué hace”.

² Nombre ficticio por resguardo de la identidad

Me resuena una palabra que no solo es utilizada por la madre, sino también por él: “yo soy porfiado”. Veamos que dice el diccionario: “Porfiado/a: *adjetivo/nombre masculino y femenino* [persona] Que es obstinado en sus opiniones o insiste pesadamente en una petición u otra cosa similar.” (RAE, 2020).

En el acompañamiento a Mario siempre intentaba que habláramos de otras cosas y de a poco ir introduciendo algo de lo que implicaba para él esta situación, siempre decía “si las huevadas que me pasan a mí a nadie le interesan, los pibes se ríen de todo” “es una boludez” “yo soy porfiado para cuidarme, eso me dicen, que no hago caso”. Nos preguntamos: ¿de qué se cuidaría Mario con ese descuido?

Muchas intervenciones las realizábamos con el grupo, en el marco de los acuerdos de convivencia³, eso era muy favorable para Mario porque lo que más le molestaba era según sus términos “ver que me tratan distinto a los demás”.

La operación fue exitosa. En el momento en el que retorna a la escuela, lo hace con alta médica, controles periódicos e indicaciones para su recuperación progresiva. Estas últimas las tradujimos a cuidados dentro de la institución y las sistematizamos en un escrito para que todos/as tuviéramos la misma información. También acordamos con él y su familia cómo actuaríamos, transitoriamente, ante distintas situaciones: clima, medicación, cuidados en actividades escolares y extraescolares, uso del pizarrón.

En cuanto al grupo de pares y previo al regreso de Mario (post operación) hablamos en conjunto con la dirección con todos/as los/as estudiantes del turno y con su grupo en particular, para que sepan cómo se encontraba Mario (sólo en términos generales, y alegrándonos de que todo estaba bien) y les propusimos que fueran manifestando acciones

³ Acuerdo escolar de convivencia: documento elaborado en cada escuela con la participación de toda la comunidad escolar, que gestionan la convivencia y los compromisos de todos para su cumplimiento.

en las que ellos/as podrían colaborar en el cuidado del compañero. Así cada curso iba planteando acciones en las que no tendrían que haber empujones, forcejeos, no tirarse tizas, ayudarlo a que se cuide porque a veces es él el que empuja, cuando hacen grupo intentar que lea otro/a, en los primeros meses llamarlo y no enviarle tantos mensajes de texto, incentivarlo para que haga las tareas porque si no tal vez no las hace, entre otras.

Su relación mediada por la palabra y el juego acotaba sus cuerpos a un modo de trato que no requería de pegarse: inventaban juegos en los que había más risas, chistes, juegos de cartas, gritos, pero nada de empujones. A veces cuando se les olvidaba, volvíamos a recordarles los acuerdos de convivencia. A diferencia de lo que Mario pensaba, su grupo de pares fue fundamental, ya que se regulaban para que él también lo hiciera.

Hablar con el grupo de pares sobre la situación de Mario significó realmente un acontecimiento que afianzó el lazo entre ellos/as. Esta posibilidad de construcción cooperativa y solidaria que tuvieron con el compañero estuvo cimentada en el respeto y el amor. Amor así desplegado, comunitariamente, que fue colaborando en la recuperación y cuidado de Mario, pero no solo de él.

Afortunadamente entre todos/as, incluido él principalmente, se logró una recuperación exitosa. A nivel pedagógico tuvo algunas dificultades que con apoyo de distintos profesores/as y espacios personalizados pudo superar. En este acompañamiento el espacio de entrevista con la madre fue fundamental, dado que ella tenía mucho miedo y estaba realmente muy angustiada.

Con Mario teníamos distintos momentos en los que hablábamos: en el curso, en los recreos, en la oficina de asesoría, cuando lo encontraba en la calle o en algún negocio. Algunos planteos eran para denunciar cosas que estaban mal en cuanto a su cuidado: “hoy

me llamaron cinco minutos tarde para colocarme las gotas”. Le decía: “es cierto eso de porfiado, ya que exigís, fundamentás, perseverás en lo que querés y creés. Me gusta eso”.

Para finalizar queremos dejar planteada la importancia que tiene el disponerse a aquellos abordajes que en sus intervenciones privilegian al sujeto y a su singularidad, desde un posicionamiento comunitario y de construcción artesanal. Ya que entendemos que es allí donde muchas veces se juega la posibilidad de quedar “encauzado o no” en una trayectoria escolar, entre otras trayectorias:

Sostenemos al trabajo comunitario como un posicionamiento posible, trabajo que, entre otras obras, re-inventan sujeto, propicia situaciones de vida, atravesadas por un deseo, que posibilita lazos a lo social y a un futuro (por) venir. Sujeto y palabra reconocidos en su singularidad. Apuesta ética. Sublimatoria si las hay. (Weigandt; Van Cauwenberghe, 2014, pp.18-19)

Referencias:

- Consejo Federal de Educación (2014). Resolución N° 239/14. ANEXO II: “Pautas Federales para el acompañamiento y la intervención de los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar que trabajan en el ámbito educativo. Disponible en: http://168.83.90.80/consejo/resoluciones/res14/239-14_02.pdf
- Cuevas Encina, A. (2014). El aprendizaje como espacio posibilitador de cura de las adicciones. Tesis de grado. Universidad Nacional del Comahue – Centro Universitario Regional Zona Atlántica.
- Real Academia Española. Actualizaciones 2020. Disponible en: <https://dle.rae.es/>

- Terigi, F. (2011). En la perspectiva de las trayectorias escolares. Sistema de información de tendencias educativas en América Latina- SITEAL. Disponible en: http://www.atlas.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/SITEAL_Atlascap3_20110916_Terigi.pdf
- Weigandt, P. (2018) La infancia masacrada. Estudio de la actualidad en Infancia/s y Adolescencia/s. Psicoanálisis, Universidad y Posicionamiento Comunitario. Buenos Aires. Editorial Letra Viva.
- Weigandt, P. & Van Cauwenberghe, C. (2014). Versiones de lo comunitario como posicionamiento (im) posible. Entre los bordes y la empuñadura. INFEIES-RM, núm. 3. Disponible en <http://www.infeies.com.ar>