

ÉTICA Y PSICOPEDAGOGÍA

Por Norma Filidoro

nfili@cgs.com.ar

Fundación Centro de Investigaciones para la Salud Mental (CISAM);
Fundación para el estudio de los problemas de la infancia (FEPI)

El hecho del que debe partir todo discurso sobre la ética es que el hombre no es ni ha ser o realizar ninguna esencia, ninguna vocación histórica o espiritual, ningún destino biológico. Solo por esto puede existir algo así como una ética: pues está claro que si el hombre fuese o tuviese que ser esta o aquella sustancia, esto o aquel destino, no existiría experiencia ética posible, y solo habría tareas a realizar.

Giorgio Agamben

La Comunidad que viene

Las preguntas acerca de la escolaridad como ¿qué escuela para este niño?, ¿debe repetir/hacer una permanencia?, ¿escuela común o escuela especial?, ¿qué hago con este chico que no para de moverse/que no entiende/que no aprende?, nos colocan frente a una cuestión esencialmente ética. Allí, la clínica, muchas veces, tropieza y trastabilla cayendo del lado de la tarea a realizar, esto es, ubicando al niño en *la escuela que corresponde a su condición*. Y ello, partiendo del equívoco de que existen, por un lado las escuelas y por otro, los alumnos... y que de lo que se trata es de que un profesional, un "experto", pueda, diagnosticar al niño para entonces indicar cuál es la escuela que se corresponde con su diagnóstico.

Ni el niño ni el alumno son algo que pueda ser alcanzado directamente, como si se tratase de realidades sustanciales presentes en alguna parte. El niño, el alumno, resultan del encuentro con los dispositivos en los cuales ha sido incluido (o excluido). Encerrado, diría Foucault. Claro que, en nuestro caso, aquello que *lo encierra* no es tanto la escuela como el diagnóstico.

Sin embargo, es necesario ser cuidadosos: no se trata de hacer como si el alumno, el niño, no existiesen, como si se tratara de puras creaciones discursivas. Sostener que el alumno y la escuela no puedan ser pensados uno por fuera del otro no implica la negación de la realidad ontológica ni debe llevar a desentendernos de la condición del niño, del alumno. La afirmación de que la relación entre la escuela y el alumno es imprescindible en tanto se definen mutuamente, es compatible con la aceptación de una dualidad en la que los términos (alumno/escuela) no se excluyen. Que el alumno no sea ni deba realizar ninguna esencia, ningún destino, es compatible con la afirmación de que alguna cosa debe ser. Una potencia, dice Agamben, otorgándole así los mayores márgenes de libertad.

La afirmación de que el alumno resulta del encuentro con el dispositivo escuela, intenta hacer visibles los procesos históricos y sociales que definen la experiencia de la cual el alumno emerge para, inmediatamente, interpelar y poner en cuestión. Es la experiencia misma, el dispositivo mismo, lo que constituye al alumno como tal. La escuela constituye al alumno y cuando ese alumno, por ella constituido, la interpela, interpela a la escuela, se ponen en funcionamiento mecanismos que tienden a preservar, a perpetuar al dispositivo, idéntico a sí mismo. Se trata de mecanismos de exclusión. Los conocemos bien: "este chico no es para esta escuela"; "acá no le podemos ofrecer lo que necesita"; "si lo atendemos a él, desatendemos al resto"; "es un peligro"; "no puede estar acá porque tiene..."; "tiene que ir a... porque es..." y, la máxima expresión del cinismo: "acá va sufrir porque esta es una escuela muy exigente".

En este contexto afirmo que las representaciones del alumno, inducidas o sostenidas desde los diagnósticos psicopedagógicos pueden cumplir la función de proveer elementos para un despliegue de lo idéntico que tiende a eliminar el riesgo del cambio. Definir a un alumno como no educable es el resultado de un mecanismo de exclusión. Los pronósticos de educabilidad, son mecanismos de exclusión. El etiquetamiento es un mecanismo de exclusión. La definición de *mal alumno* es el camino hacia el lugar de *no-alumno*. Los informes de los profesionales, especialmente, los informes de los psicopedagogos constituyen, muchas veces, el documento que certifica esas representaciones, esas definiciones que parten del discurso social y de las que la escuela se hace cargo¹. Los informes de los profesionales psicopedagogos, pueden devenir certificación experta que avale mecanismos de segregación y exclusión.

Entonces, y retomo la cita de Agamben, cuando partimos de que el niño, de que el alumno, tiene que serlo de una única manera posible, cuando ser alumno tiene algo de sustancial, los profesionales quedamos del lado de la tarea a realizar. La tarea a realizar puede tomar diversas formas. Voy a mencionar las dos más frecuentes: la primera consiste en re-educar, condicionar al alumno para que sea lo que el dispositivo demanda; la segunda, certificar su imposibilidad de ser alumno y habilitar (legalizar) así, el camino de su exclusión (que puede tomar las más diversas formas, aún la forma de un proyecto de integración, por ejemplo, con maestra integradora hasta para el recreo)

Es necesario advertir que, a veces, la tarea a realizar no se dirige al niño sino a la escuela: es allí cuando los psicopedagogos nos volvemos los docentes de los docentes, introducimos nuestro catecismo en las escuelas y nos dedicamos, con la mayor decisión, a evangelizar docentes, directores y supervisores, porque sabemos cómo debe ser la escuela para todos, sabemos qué debe hacer la escuela inclusiva. O sea, estamos en el mismo lugar pero del lado de atrás. Saber cómo debe ser el alumno es lo mismo, en tanto posición, que saber cómo debe ser la escuela inclusiva. En el primer caso negamos la diversidad de los modos de ser y estar en la escuela, es decir, negamos la posibilidad de que los alumnos se constituyan en tanto tales a partir de sus posibilidades y sus necesidades, en situación, en contexto. En el segundo, negamos la posibilidad de que cada escuela recorra caminos singulares en la creación, en la invención, de aquellas prácticas que le permitan incluir a su población de referencia.

La ética del psicoanálisis rompe con la idea del Bien Supremo privilegiando lo singular: lo bueno para cada uno, en cada momento. Se trata de ubicar *la verdad* en relación a un deseo. Y la verdad en relación al deseo de un sujeto, a veces, está muy lejos de una supuesta La Verdad. Si Verdad hay una, si modo de ser niño/niña hay uno, si modo de ser alumna/alumno hay uno, si escuela inclusiva hay una... Entonces no hay lugar para cada una de esas verdades pequeñas en las que nos enunciamos, cada uno en su semejanza y su diferencia con los otros unos; entonces, no hay lugar para otra verdad ni para otro niño, ni para otra niña, ni para otro modo de ser alumno ni para otra manera de estar en la escuela, ni para otras prácticas escolares que no sean las instituidas por el discurso hegemónico.

Cuando hablamos de los niños, de los alumnos, de las escuelas, solemos manejarnos con representaciones absolutas, a-históricas, descontextualizadas, a-políticas, a-sociales. Como si el niño que nace en la Villa 1.11.14 fuera el mismo niño que va a nacer en Barrio Parque. Como si el alumno del Nacional Buenos Aires fuera el mismo alumno que el del Liceo de Quimilí, Santiago del Estero. Como si el International Master Bilingual Kinder de Córdoba capital fuera el mismo jardín que el de Los Piletos del Bajo Flores.

Toda representación de alumno, toda representación de escuela es relativa a un tiempo histórico, a un espacio geográfico, a un contexto social y político, a una interpretación ideológica. Creemos que operamos con representaciones "científicas", neutras, teóricas, cuando en realidad no hacemos más que imponer una representación como si esa fuese La Verdadera... y por lo tanto, la medida de todas las cosas.

Dice Agamben que el otro es "el simple hecho de la propia existencia como posibilidad y potencia". Entonces, afirmo, no puede ser lo que yo sé, lo yo que dispongo, ni lo que yo diagnostico. Un joven, que alguna vez fue mi paciente, me contó que cuando él nació los médicos le

¹ Me parece fundamental resaltar el hecho de que la escuela no es la creadora de ese discurso sino su "vocera natural". Muchas escuelas, muchos docentes, no solo amortiguan sino que hacen oposición a ese discurso, debiéndose hacer cargo de las consecuencias que ello les acarrea: por ejemplo, pasar a ser *escuelas de bajo nivel académico* o *escuelas llenas de chicos con problemas*...

habían dicho a sus papás que no iba a caminar ni a escribir ni a leer y que tendría que ir a una escuela especial pero -afirma- se re equivocaron. Cuando le pregunto por qué cree que se re equivocaron, me explica con genialidad que *ellos no sabían que yo iba a querer ser un chico normal... Tampoco sabían que mis padres y mis hermanas me iban a ayudar tanto...* En esto radica la potencia: el sujeto puede elegir ser o no ser, saber o no saber, hacer o no hacer. No se trata de que no puede ser o saber o hacer... sino que puede no... Rodrigo pudo no ser *su destino médico...* ¡claro! Los médicos se habían olvidado que la verdad anuda con el deseo... el deseo de Rodrigo de *ser un chico normal...* Y también se olvidaron que, vía la neuroplasticidad, las relaciones sociales irrumpen en el campo de lo biológico provocando su ruptura: el contexto incide en un sistema destinado biológicamente a ser incidido por el contexto... en este caso, unos padres y unas hermanas que iban a ayudar tanto.

Entonces, la verdad no está toda en el conocimiento... en lo que conozco de ese niño, de ese alumno... algo de la verdad está en el otro... en el niño, en el alumno, en sus padres, en sus docentes... No se trata de la completud del conocimiento sino de la falta en mí... Falta en mí como condición de la existencia del otro. Desde esta posición me acerco a la escuela, a los niños, a los padres. Desde esta posición hablo. Parto de una pregunta, parto de un problema... Lejos de la certidumbre de saber qué le pasa a ese niño, por qué le pasa, qué escuela le conviene, qué adecuaciones debe tener, si debe hacer permanencia o debe ser promovido, si debe tener proyecto de integración, cuántas hora de maestra integradora, qué apoyo escolar, cuántas veces por semana de maestra particular... Lo que no me exime de conocer... no me exime de la obligación del conocimiento que como psicopedagogo debo disponer para ayudar a ese niño, a esa familia, a esa escuela. Pero lo que conozco no me da derecho a suponer que sé acerca de lo que sea su bien.

Decía más adelante que los psicopedagogos, a veces, operamos como si hubiese una sola infancia, una única manera de ser alumno o de ser niño, una única manera para que la escuela devenga inclusiva. Pero además, operamos como si esa infancia, ese alumno, ese niño, esa escuela, fuesen o tuviesen que ser los mismos en todos los tiempos pasados y futuros, en todos los contextos geográficos y sociales.

Ahí está Ariès para decirnos que el sentimiento de infancia es bien moderno. Que no existió siempre y que, por tanto, la infancia no es un hecho biológico que pueda ser pensado por fuera del lenguaje, por fuera de las acciones culturales. Actualmente, la neuroplaticidad confirma que hasta la constitución del cerebro es un hecho social, que el sistema nervioso central es una construcción y no algo dado de una vez y para siempre.

Pero resulta que, desde una mirada histórica no es posible deslindar niño y alumno. La familia nuclear, la infancia como sentimiento, la escuela moderna, son procesos paralelos. No se trata de que la escuela se crea para que los alumnos estén en el lugar que les corresponde sino que la escuela crea al alumno por el mismo acto en el que crea el lugar en el que *debe estar*. Y cuando la escuela se crea, creando en ese acto al alumno, lleva a cabo, a través de la pedagogía, un proceso de normativización en un intento de condensación de lo histórico, lo biológico y lo psicológico. Los psicopedagogos somos herederos de esta historia, podemos hacer con esa herencia lo que queramos o lo que podamos, pero no podemos dejar de reconocerla so riesgo de que opere en nosotros desde el desconocimiento (como obstáculo, como prejuicio, a la manera de aquello que retorna en tanto no tiene inscripción)

Por el 1600, Comenio, lanza al mundo su Didáctica Magna en la que comunica el ideal pansófico: enseñar todo a todos. Ahora podemos decir que ese ideal es normalizador, homogenizador, uniformador pero, en ese momento, ¿quiénes eran todos? El todos de la educación siempre deja afuera a los que, en cada época, son considerados como no-educables. Para Comenio, los no-educables constituían "una despreciable minoría de monstruos infrecuentes". Que se entienda bien, lo despreciable era el número, eran tan, tan, tan pocos que su número era despreciable...

Con la escuela para todos, la escuela de la modernidad, la escuela del siglo XIX, nace el test de inteligencia de Binet y el todos comienza a tornarse exclusivo... y la "despreciable minoría" aumenta tan dramáticamente que cuesta pensar el calificativo de *despreciable* se refiera al número. La intención es ubicar la herencia en la cual nos inscribimos... porque, recordemos, somos psicopedagogos y no podemos renegar de la pedagogía, aunque sí controlar los efectos de la pretendida objetividad y cientificidad que es marca de origen.

La psicopedagogía corre el riesgo de quedar ubicada en el lugar cumplir la función de identificación de los no-educables / malos alumnos / los alumnos que no son para la escuela común... O también, corre el riesgo de quedar ubicada en el lugar de cumplir la función de hacer de cada alumno, aquello que la escuela común demanda de sus alumnos... comunes... “¿Qué demanda la escuela común a sus alumnos? ¿Quién es un alumno común?”, pregunta Baquero, y responde que “no tenemos otra manera de definir a un alumno común más que como el alumno que cumple, mínimamente, los objetivos que la escuela se propone según los medios que la escuela dispone en los tiempos en que la escuela espera y de la manera en que la escuela tolera”. O sea que, la única manera de definir al alumno común es por su grado de adaptación al sistema que hemos definido como común.

¿Qué tiene que ver nuestra tarea con todo esto? ¿Cuántas veces vienen los niños derivados por las escuelas porque no se adaptan al régimen de expectativa y trabajo que la escuela propone? Los padres consultan porque la escuela sostiene que ese alumno *no tiene la capacidad para responder a las exigencias escolares; no dispone de las competencias cognitivas que el aprendizaje de los contenidos escolares demanda; porque ese niño tiene (porta) un déficit, falla, desviación que no le permite ser / hacer lo que se espera de ellos.*

Hay una psicopedagogía² que responde adaptándose tal cual a esta demanda, ocupándose de la certificación de la imposibilidad de aprender de esos *monstruos*, ahora no tan infrecuentes. Esta psicopedagogía certifica que (basta recorrer algunos informes psicopedagógicos) que Juana “presenta un CI por debajo de la media”; o que Bruno “muestra un Bender que corresponde a la edad cronológica dos años por debajo que la que le correspondería”; o que Celeste “se encuentra en el percentil... respecto de la posibilidad de atención... lo que habla de un déficit...”. Por no hablar de la chorrera automática de indicaciones (automática en tanto devienen automáticamente del nombre del diagnóstico), destinadas a las escuelas. Una psicopedagogía que se centra en un alumno sin contexto; una psicopedagogía que se desentiende de las condiciones de posibilidad que la escuela propone; una psicopedagogía que no ubica las barreras para el aprendizaje que la escuela produce; una psicopedagogía que piensa al alumno común como si se tratase de una determinación cognoscible con una existencia anterior e independiente de los contextos (dispositivos) de los cuales emerge.

En la segunda mitad del siglo XIX, la pedagogía se torna lasalleana y allí comienza un programa de categorización de los alumnos. Se trata de la creación de una tipología que ubica a cada niño en el casillero que *le corresponde*. Así los alumnos se vuelven “viciados, mal educados, naturalmente insolentes, livianos, obstinados, mimados, mentalmente deficientes, muy pequeños, recién llegados...” Ahora, ¡con nuestros conocimientos científicos!, podemos corregir esa clasificación inexacta e incompleta: bien sabemos que los alumnos pueden ser ADD, hiperkinéticos, disléxicos, TGD, TEL, negativistas desafiantes, marginales, desertores, repetidores, menores en riesgo, vulnerables, con NEE, bolivianos, de la calle, TOC, Asperger, espectro autista...

Hemos cambiado los nombres del encierro pero la operación es la misma: poner a cada alumno en el lugar que le corresponde según *su naturaleza*, esa naturaleza que el diagnóstico psicopedagógico nos permite, a nosotros, expertos, *descubrir* con la mayor claridad y objetividad... Por cierto, por si a caso, aclaro: estoy siendo irónica³. ¡No sea cosa que alguien recorte esta frase y la cite fuera de contexto!

Se trata de la imposición de un nombre que es un acto de institución de una identidad que produce efectos. No se trata de una descripción sino de una sentencia descriptiva que funciona como performativo, decir, un enunciado que no se limita a describir un hecho sino que por el mismo hecho de expresarlo, lo realiza. Se trata de la imposición de un nombre (ADD o deficiente mental) o de la imposición de una sentencia (“tiene un CI = 79”, o “muestra una capacidad descendida en el área de...”), que funciona instituyendo una identidad que explica (supuestamente, claro) porqué ese alumno no aprende, independientemente del contexto, de lo que la escuela le ofrece, de los recursos que la escuela pone a su disposición; independientemente de las representaciones de la escuela, del docente y de los efectos de estas representaciones en las producciones de sus alumnos; independientemente de las expectativas de las escuela, del docente y de los efectos que estas

² Sostengo que no hay una psicopedagogía sino “psicopedaogías”. Ver *Psicopedagogía para pediatras* (Filidoro: 2009)

³ Aquí estamos pensando los fundamentos éticos de la posición del psicopedagogo en el proceso diagnóstico. De todos permítanme ubicar que considero el proceso diagnóstico como un proceso de construcción de conocimiento a cerca de lo singular, nunca como un proceso de descubrimiento de algo que supuestamente se encuentra allí antes de la intervención clínica.

expectativas tienen en los modos de leer las producciones de los alumnos; independientemente de toda consideración de la posibilidad de introducir cambios en la escuela, en la prácticas docentes, en las prácticas pedagógicas⁴... como si estas fueran neutras, sin historia, como si no arraigaran en una geografía, en una población, como si no fueran efectos de políticas educativas sujetas a los cambios de los tiempos y los espacios, de las ideologías y de los discursos dominantes. Y como si las relaciones, en el contexto del aula, fueran exclusivamente imaginarias.

La psicopedagogía corre el riesgo de volverse tarea: tarea de hacer de ese niño, un alumno obediente, prolijo, quieto, eficiente. Tarea de hacer que ese alumno lea, escriba y haga matemáticas en los modos, los tiempos, los lugares que la escuela señala como condición para seguir considerándolo su alumno. No importa si para ello, esa alumna, ese alumno, tienen que dejar de ser lo que son, de pensar como piensan, de creer como creen, de hablar como hablan, de hacer lo que pueden hacer como pueden hacerlo. Porque de lo que se trata es de hacerlo como los otros, como la mayoría, como se debe. No importa porque lo que se busca es borrar la diferencia. De esto podemos ser cómplices los psicopedagogos... junto con las escuelas, con los padres y con los mismos alumnos.

Hasta acá, hablo de una posición en la que me ubico y desde la que miro y me miro. Pero creo necesario aclarar que si la clínica no es la transposición directa e inmediata de los principios éticos y teóricos que nos animan, tampoco puede ser el lugar para la renuncia. Creo que ese el límite de la intervención.

Qué pasa cuando una Ludmila, que tiene síndrome de Down, que está en 2° grado, con proyecto de integración, en una escuela común, no logra los contenidos de matemática de su grado. Qué pasa cuando la escuela pide, entonces, que la maestra integradora esté toda la mañana en la escuela, al lado suyo; pide que la saque en las horas de matemática para "adelantarla"; pide que "aproveche" las horas de plástica, educación física y música, "reforzando los contenidos del área de matemática"... ¿Se entiende? La escuela pide que no participe de esas horas (plástica, educación física y música) de manera que la MI se quede con ella, a solas, para que "llegue al nivel de los otros chicos". Qué pasa cuando la mamá, respondiendo al deseo legítimo, de que su hija sea como la escuela pide, no solo accede a este pedido sino que, además, me pide imperiosamente, que yo arbitre los recursos para responder absolutamente a esta exigencia de la escuela. Qué pasa cuando es Ludmila la que se niega a entrar al aula pidiendo, en cambio, estar sola con la MI en cualquier lugar que no sea el aula, ni con sus compañeros, evitando así compartir conocimientos, tareas, obligaciones. Qué, cuando la actitud de Ludmila es leída, por los padres y la escuela, como la corroboración de las propuestas en las que acuerdan... Dilemas como este atraviesan de manera permanente nuestra clínica.

Me parece que ahora resulta un poco más claro qué quiero decir cuando afirmo que los principios éticos y teóricos que nos sostienen y sostenemos no pueden transponerse sin más a la clínica: la clínica es el lugar de lo incalculable, de lo impredecible, es el lugar de lo singular, el lugar en el que el sistema pierde su poder de predecir. Quiero decir: las respuestas no están anticipada en ningún principio pero, a la vez, ninguna respuesta es posible por fuera de esos principios que sostenemos y nos sostienen. La renuncia a los fundamentos éticos es la renuncia a la posición y desde ese lugar, ese lugar de caídos, no es posible una intervención. Y aquí se hace necesaria una intervención clínica que les permita a Ludmila, a sus padres que la aman, y a la escuela que la quiere ayudar... encontrarse, cada uno, con la verdad de su deseo.

⁴ Las indicaciones que se derivan automáticamente del nombre del diagnóstico constituyen descripciones de acciones: en ningún caso se trata de prácticas que instituyen sentidos. Además, al ser indicaciones que apuntan a lo fenoménico y no a la significación, no son pensadas (coherentemente) en términos de transferencia.

BIBLIOGRAFÍA

Ariès, P. *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Madrid: Taurus, 1987.

Agamben, G. [1996] *La comunidad que viene*. Valencia: Pre-textos, 2006.

Austin, J. L. [1971] *Cómo hacer cosas con palabras*. Buenos Aires: Paidós, 2003.

Baquero, R. *La educabilidad como problema político. Una mirada desde la psicología educacional*, Serie Documentos de Trabajo. Argentina: Escuela de Educación, Universidad de San Andrés, 2003.

Castorina, J. A. y Baquero, R. *Dialéctica y Psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigosky*. Buenos Aires: Amorrortu, 2005.

Comenio, J. A. [1632] *Didáctica Magna*. México: Porrúa, 2000.

Filidoro, N. *Diagnóstico psicopedagógico: los contenidos escolares. La lectura*. Buenos Aires: Biblos, 2008.

“Psicopedagogía para pediatras” en Kremenchuzky J. et al. *El desarrollo del cachorro humano*. Buenos Aires: Noveduc, 2009.

Maturana, H. y Varela, F. *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen, 2003.

Narodowsky, M. *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aiqué, 2008.