

**EDUCACIÓN, SUBJETIVIDAD Y OTREDAD**

YESSICA ALEXANDRA GÓMEZ ZULUAGA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOANÁLISIS  
MEDELLÍN  
2019

**EDUCACIÓN, SUBJETIVIDAD Y OTREDAD  
FORMAS DE INCLUSIÓN- EXCLUSIÓN  
EN EL VÍNCULO PROFESOR - ALUMNO**

Aproximaciones desde la Pedagogía y el Psicoanálisis.

YESSICA ALEXANDRA GÓMEZ ZULUAGA

Monografía para optar el título de:

ESPECIALISTA EN PROBLEMAS DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

ASESOR

ELADIO HUMBERTO ACOSTA MESA

Magister en Ciencias Sociales

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE PSICOANÁLISIS  
MEDELLÍN

2019

## Tabla de contenido

## Tabla de contenido

Introducción.....	4
1. Planteamiento del problema.....	6
2. Pregunta de investigación.....	7
3. Objetivos .....	8
3.1 General.....	8
3.2 Específicos.....	8
4. Capítulo primero: ¿a qué se llama Educación Inclusiva?.....	9
5. Capítulo segundo: Relación psicoanálisis-pedagogía .....	13
6. Capítulo tercero: ¿por qué el psicoanálisis habla de particularidad y no anormalidad? 20	
7. Capítulo cuarto: El malestar docente y el fracaso escolar de la Otredad. ....	29
Consideraciones finales: Hacía Una ética de la Educación Inclusiva .....	40
Referencias .....	45

## **Introducción**

En el presente trabajo monográfico, indago y reflexiono sobre los aportes de la teoría psicoanalítica a la Educación de la Otridad (sujeto con “discapacidad”) y algunos elementos que influyen en el malestar docente; desde la cual resalto la importancia de estas contribuciones en el porvenir de incorporar una Educación Inclusiva efectiva la cual brinde información sobre la subjetividad del niño, que tome en cuenta la historia, el sufrimiento, la capacidad simbólica, intelectual e imaginativa de cada niño en particular y en su singularidad, los diversos modos de ser y estar en el mundo.

En consecuencia, la razón de ser del presente trabajo monográfico radica en analizar, desde una perspectiva psicoanalítica, la infancia actual, desmarcándome completamente de los criterios psicopatologizantes, medicalizantes y excluyentes de la infancia.

En el primer capítulo planteo, a groso modo, la conceptualización de lo que es la educación inclusiva y algunas concepciones sobre la educación de la infancia anormal o con discapacidad.

En el segundo capítulo, expongo diversos aportes teóricos sobre la relación entre psicoanálisis y educación, describiendo los modos de enseñar y aprender; pensando la escuela como institución que atraviesa y conforma subjetivamente y como “tarea imposible”.

En el tercer capítulo, describo ideas centrales sobre la medicalización y patologización en la infancia como modos actuales para transitarla, que simplifican la complejidad de la vida psíquica infantil, en la cual se considera al diagnóstico como portador de cierta “etiqueta” que estigmatiza y violenta la infancia, el cual construye y conforma así su subjetividad. Principalmente, profundizo sobre el principal “descubrimiento” de este trabajo monográfico y es por qué el psicoanálisis habla de singularidad y no de anormalidad.

En el cuarto capítulo, El malestar docente y el fracaso escolar de la Otridad, es fundamental remitirse a los estudios sobre el malestar planteados por la teoría psicoanalítica, como punto de partida para comprender los conflictos que habitan al docente.

El análisis de los mencionados apartados me permitió concluir que en la contemporaneidad hay poco

lugar para la escucha y para la aceptación de la Otredad. Es por esto que reflexiono acerca de la patologización de ciertas cuestiones propias de la infancia que resultan en etiquetamientos que categorizan y condicionan al niño, sin buscar el sentido del padecimiento, sin pensar al síntoma como representante de una verdad que debe ser escuchada, sin reconocer que detrás del sufrimiento existe una historia singular y subjetiva.

Cuestiono la transformación de ciertos comportamientos y conductas infantiles en enfermedades psiquiátricas que se “solucionarían” mediante la administración de ciertos psicofármacos, patologizando y medicalizando la subjetividad.

## 1. Planteamiento del problema

En los diversos escenarios educativos en los que me he desempeñado como Licenciada en Educación Especial, me encuentro con una generalización de discursos y prácticas excluyentes en relación con los procesos de enseñanza–aprendizaje de los individuos con discapacidad (anormales); no he contado con una hegemonía, claridad conceptual y teórica para fundamentar las prácticas pedagógicas inclusivas, y he debido trabajar con una perspectiva multiparadigmática, en la que existe una mayor cantidad de enfoques de comprensión/explicación del individuo (biológicos, evolutivos, desarrollistas, sociales, culturales, políticos), que generan, una desarticulación conceptual y pragmática en el marco de referencia para abordar la formación de estos individuos.

Transitamos rápidamente de un modelo pedagógico a otro. Por un lado, los modelos comprensivos de la discapacidad (Médico, social, psicológicos en diferentes perspectivas); de otro lado, modelos educativos (Educación especial, integración educativa, inclusión educativa, enfoque de derechos y educación inclusiva). No obstante, se evidencia en los escenarios educativos, que continuamos transitando el modelo médico- psicológico; patologizando, etiquetando, y anormalizando la infancia y la adolescencia. En este sentido, los modelos médicos y pedagógicos se basan en patrones e ideales de ser y estar en lo cultural y lo social, que nos va ingresando a la relación con el otro, edificando ideales de inclusión en ella, las normas resultan generalmente “estandarizadas” y no tienen en cuenta la subjetividad personal.

Si bien, la sociedad tiene necesariamente una función de transmisión de su patrimonio cultural, es decir, siempre se produce un cierto grado de “normalización”, el sujeto debe ser objeto de una “socialización”, de una “inserción” en este mundo social, de una cierta “domesticación”; pero igualmente frente a las normas, aparecen posibilidades de “desviación”, “marginalización” o “exclusión”, que serán distintas, según las épocas y sociedades, y que serán más o menos toleradas, dependiendo de la heterogeneidad del colectivo social y de su tolerancia a las opciones individuales y subjetivas.

La escuela como escenario de normalización, cumple su función de sostener la cultura y de incluirnos como individuos, a través de la incorporación de normas, que es una fuente del desarrollo de capacidades y de adquisiciones importantes para el futuro adulto; normalizan ciertas actitudes, conductas, aspectos de la personalidad y del hacer que si no se logran generan unas exclusiones y esto en sentido: moral, social, cognitivo, afectivo, etc.

Por la fuerza de los hechos, históricamente hablando, los individuos con discapacidad se ven condenados a permanecer al margen de la sociedad y excluidos en muchos sentidos de ella. Los progresos de la pedagogía avanzan en el sentido de una adaptación, de un bienestar para el sujeto con discapacidad, pero dentro de los límites que el Otro cree posible. Políticamente hablando los derechos están dispuestos, aun así, el discurso político no se articula con eficiencia con lo social y lo pedagógico no hay un lugar significativo en el sistema educativo formal para las personas con discapacidad o anormales.

Por múltiples razones, algunos individuos no se incluyen bajo los parámetros de la norma o lo esperado, pues, la escuela formal estandariza la norma y los logros que se adquieren, no tiene en cuenta las condiciones particulares. Cuando se presentan estas otras formas o manifestaciones no deseadas del individuo en la escuela, lo no deseable alude a lo que no está en la norma o la pauta esperada y producen, entre otras, el fracaso escolar.

Actualmente, en el proceso de elaboración de un diagnóstico intervienen muchos profesionales: el médico, el psicólogo, el maestro; desde que se plantea un diagnóstico preciso, se le fija e instaura en un rol y los adultos (padres y maestros) le ayudan a no olvidarlo de muchas maneras.

Encuentro gran potencial, aproximarme a una mejor comprensión de la infancia, más allá de todo factor de organicidad, me propongo a develar al sujeto perdido, olvidado históricamente. Por ello, buscaré analizar algunos conceptos y teorías psicoanalíticas que me permitan interrogar e identificar, otras formas de interpelación y desnaturalización, del sujeto con discapacidad; ya que, en las sociedades contemporáneas la exclusión y el fracaso escolar del sujeto con discapacidad se vivencian como una problemática vigente.

Así las cosas, no es mi intención negar, ni cuestionar el valor de la Educación, intentaré aproximarme desde el esclarecimiento psicoanalítico a la educación, un camino para tener en cuenta otras dimensiones u otras maneras de proceder, para que, en algunos casos o circunstancias, sea menos lesiva la educación del sujeto con discapacidad y su relación con el otro.

Por tanto, teniendo en cuenta esta breve presentación del problema se desprenden algunas preguntas cuyas respuestas se orientarán a responder contando con el Psicoanálisis como eje central.

Entonces, será correcto pensar que ¿la noción de sujeto normal y deseable que se permea en la Educación contemporánea desconoce la dimensión pulsional que el psicoanálisis, desde sus inicios, ha revelado es la base de la constitución subjetiva?

## **2. Pregunta de investigación**

¿Qué caracteriza las reacciones de intolerancia en el maestro, por qué patologiza, clasifica y excluye un gesto, una reacción, una conducta?

¿Cuáles son las reacciones y actitudes más frecuentes de los maestros frente al alumno con discapacidad?

¿Pueden enunciarse algunas hipótesis desde la teoría psicoanalítica sobre la posibilidad de abordar una educación inclusiva?

### **3. Objetivos**

#### **3.1 General**

Caracterizar la influencia de las relaciones subjetivas entre maestro- alumno en el proceso de aprendizaje de los sujetos con discapacidad y su contexto.

#### **3.2 Específicos**

- Analizar experiencias sobre el malestar docente y su relación con la presencia de sujetos con discapacidad.
- Determinar hipótesis desde la teoría psicoanalítica sobre la posibilidad de abordar una educación inclusiva que contemple la subjetividad de los sujetos.

## CAPÍTULO PRIMERO:

### ¿A QUÉ SE LLAMA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

Un significante en falta de significación

El objetivo de este capítulo es presentar algunas cuestiones generales en torno a los discursos que instauraron el concepto “discapacidad” y sus múltiples adjetivos, como forma clasificatoria y excluyente de mirar, comprender y relacionarse con la particularidad.

En 1990, la UNESCO realizó una conferencia en Tailandia, donde se reunieron varios países (sobre todo anglosajones) y propusieron la idea de “una escuela para todos”. Específicamente querían complementar y extender los alcances de lo que anteriormente se llamaba “educación especial”, pero no se limitaron a discutir las condiciones de exclusión en las que se encontraban las personas con discapacidad, sino que reconocieron muchos otros contextos de vulnerabilidad en los que se encuentran muchas personas.

En este trayecto, y sobre todo, a partir de que la educación empezó a ser concebida como un derecho universal, surgió un paradigma que defiende, que todos y todas debemos acceder a la educación formal, independientemente de nuestro género, origen étnico, discapacidad o condición socioeconómica. Este paradigma es el de la Educación Inclusiva.

Para configurar la significación, del significante de Educación Inclusiva, se hace necesario volver a los primeros pasos de este fenómeno. Inició con la llamada Educación Especial, la cual surgió como una herramienta para asegurar que las personas con discapacidad, en algunos contextos llamadas personas con necesidades especiales, pudieran acceder a la educación formal. Se llamó “Educación Especial” porque se dio por hecho que hay personas que tienen problemas o necesidades particulares que la educación general (no especial) no tiene la capacidad de atender, así que fue necesario crear una forma distinta de educar y de atender esas necesidades.

Posteriormente, floreció la integración escolar, que permitió el ingreso de las personas con discapacidad al sistema educativo formal, como una simple visibilización y estancia social por las instituciones. Como tampoco fue suficiente, en la Conferencia de Salamanca, 88 países llegaron al acuerdo de que la Educación debía tener una orientación inclusiva, es decir, que no debe limitarse a garantizar el acceso a la educación, sino que además debe garantizar que esa educación sea eficaz y eficiente y progresó hasta lo que hoy llamamos Educación Inclusiva, que, por su parte, no considera que el problema son las personas, sino la propia educación, que difícilmente reconoce la diversidad de formas de funcionar, que coexisten entre los seres humanos, con lo cual, lo que había que hacer no era una “educación especial” para “personas especiales”, sino una sola educación capaz de reconocer y valorar las diferencias, particularidades y atenderlas

en igualdad de condiciones.

La inclusión entonces, es un fenómeno social que desde hace casi tres décadas se ha puesto en el centro del debate sobre la educación, lo que ha generado y expandido todo un movimiento inclusivo, que no se limita a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, pero sí ha permitido cambiar el modelo del asistencialismo y la rehabilitación por un modelo de accesibilidad en la atención a la discapacidad, donde los problemas ya no se buscan en la persona sino en las condiciones del entorno.

Es decir, La Educación Inclusiva, es un concepto que implica, ofrecer una educación de calidad a toda la población estudiantil, independientemente de sus condiciones personales o sociales; hoy día constituye el mayor reto que deben enfrentar los sistemas educativos, sin importar que sean países desarrollados o en desarrollo (Acedo, 2008). La Educación Inclusiva representa un proceso que goza de amplia aceptación en su vertiente ideológica o de los derechos humanos (Rambla, Ferrer Tarabini y Verger, 2008). Cuando pasa al terreno pedagógico tiene menos aceptación entre los docentes, pues sin duda les representa un esfuerzo para el que muchas veces no se sienten lo suficientemente preparados (Croll y Moses, 2003).

Una de las cuestiones que preocupan a los profesores de las escuelas regulares y a los profesionales de Educación Especial, es la cuestión relacionada con la terminología (García, 2010). Parece estar de moda hablar de Educación Inclusiva, que también implica usar algunos términos que están asociados con esta: barreras para el aprendizaje y la participación.

Esta preocupación por la terminología no es nueva. En talleres organizados por el Banco Mundial (BM) en Brasil y en el Cono Sur, una de las principales preocupaciones de los profesionales de la Educación que participaron fue aclarar qué quieren decir los términos, para facilitar la comunicación. Incluso, pidieron que se abrieran espacios dedicados exclusivamente a discutir este tema (Pacheco, 2004; Camisao, 2003; Aznar y Castañón, 2004).

Además, no resulta tan extraño que la terminología de la Educación Inclusiva, cambie de país a país, pues depende de la historia de la atención a la diversidad, de los recursos que dedica cada gobierno a la Educación, del avance en la observancia de los derechos humanos, de la trayectoria que ha seguido el subsistema de educación especial, de las regulaciones a que está sometido el profesorado y de la participación de la familia, entre otros.

Ya lo mencionaron Naicker y García Pastor (1998), “en el plano filosófico y como construcción teórica, la Educación Inclusiva significa el derecho de todos a la educación. Sin embargo, en la dimensión práctica variará de contexto a contexto”. O, en palabras de Sales y Moliner (2011), la Educación Inclusiva ha tenido un gran avance conceptual en los últimos años, pero se ha quedado estancada en la teoría. La importancia de

conocer la terminología, en el sentido de aclarar las distintas definiciones dadas a los mismos conceptos, radica en que su precisión no solamente ayudará a mejorar la comunicación, sino que también contribuirá a comprender y mejorar las prácticas.

Asimismo, se ha promulgado que la Inclusión debe considerar las mejores condiciones de desarrollo para todos los estudiantes, rescatando especialmente aquello que los hace diferentes y diversos (Marulanda y cols., 2013). En lo que toca a la discapacidad puede afirmarse que, desde la perspectiva de la Educación Inclusiva, no se busca homogeneizar ni uniformar a los estudiantes con discapacidad para acercarlos a los desempeños de aquellos denominados “normales”, sino, justamente, reconocer sus particularidades, diferencias y necesidades propias.

En palabras de Stainback y Jackson (1999), la Educación Inclusiva es aquella que parte del hecho de que todos los estudiantes pertenecen y forman parte del sistema educativo y, por tanto, “todos pueden aprender y desarrollarse en la vida normal de la escuela y de la comunidad. Lo que cuenta es la diversidad; se parte del hecho de que la diversidad ofrece mayores oportunidades de aprendizaje a todos sus miembros” (p. 26).

Además, en la Educación contemporánea, difícilmente se detectan las barreras en el aprendizaje y la participación, porque con frecuencia, la actividad pedagógica está centrada en las necesidades del profesor (en el tiempo que tiene para enseñar, en la cantidad de estudiante, los múltiples formatos para diligenciar, la poca o nula corresponsabilidad familiar, los bajos salarios, etc.), y los problemas están centrados en los estudiantes, lo que además promueve en muchos contextos un exceso de diagnósticos psicopatológicos (por ejemplo, los sobre-diagnósticos de TDAH).

A pesar de lo anterior, sigue siendo una preocupación latente el hecho de que la Educación Inclusiva sea reconocida solo si en el contexto escolar hay estudiantes con discapacidad. Por ello, diversos autores han hecho un llamado importante a reconocer que la inclusión debe ser un atributo propio de lo educativo, que promueva la presencia, la participación y el aprendizaje exitoso de todos los estudiantes (Valdez, 2009; Marulanda y cols. 2013, 2014; Echeita y Ainscow, 2010).

Atendiendo a lo anterior, la educación inclusiva hace referencia a todas aquellas habilidades para reconocer, favorecer, impulsar y valorar la diversidad, con especial atención a las situaciones de vulnerabilidad, cuyas acciones comportan el respeto a la diferencia, vivir con otros y garantizar la participación equitativa de todos los miembros de la comunidad (Marulanda y cols., 2013, p. 17 y ss.). Una educación inclusiva debe trascender lo propiamente académico e identificar aquellas barreras para el aprendizaje y la participación.

En resumidas cuentas, la educación inclusiva es la puesta en práctica del paradigma de la inclusión en todos los ámbitos relacionados con la educación formal (por ejemplo y principalmente en los colegios, pero también

participan las organizaciones e instituciones gubernamentales y no gubernamentales así como las políticas públicas).

Finalmente, aunque la Educación Inclusiva frecuentemente se asocia de manera directa a la intención de incorporar a las personas con discapacidad en los sistemas educativos, se trata más bien de reconocer las barreras para el aprendizaje y las barreras para la participación que se ponen por razones no solo de discapacidad, sino de género, culturales, socioeconómicas, religiosas, etc. Aunque es un proyecto muy comprometido con los derechos humanos y con muy buenas intenciones, así como con muchos casos de éxito, la realidad es que continúa siendo un proceso complicado, en el sentido que se le atribuyen múltiples significaciones gramaticales y pocas pragmáticas. Gradualmente, la Educación Inclusiva se ha colocado en la agenda de los sistemas educativos del mundo como una prioridad. Sin embargo, a pesar de utilizar una terminología común, no parece haber acuerdo con respecto al significado de conceptos centrales. Es un significante más, en falta de significación.

## CAPITULO SEGUNDO

### RELACIÓN PSICOANÁLISIS-PEDAGOGÍA

¿Es pertinente esta relación?

En este capítulo propongo recuperar el sentido de lo que se hace en Educación, pero con una perspectiva edificante; en este sentido Freud se nos revela con respecto a esta relación como un pedagogo, aunque la Educación no haya sido lo más sustantivo de su obra.

El psicoanálisis y la Educación tienen una historia de encuentros y desencuentros: por un lado los docentes y pedagogos han sido uno de los públicos más abiertos y receptivos a las producciones psicoanalíticas. Por otro lado, muchos psicoanalistas, a partir del mismo Freud, se han ocupado de las cuestiones de la Educación. Estos intentos han transitado por diferentes lugares: desde la intención, por ejemplo, de Anna Freud de establecer una pedagogía basada en el psicoanálisis hasta la propuesta de Sigmund Freud, sobre el final de su vida, referida a la imposibilidad y pertinencia de esta relación.

En un primer momento Freud, plantea puntos de encuentro; en la Conferencia 34 (Freud, 1932/1979) nos dice que la Educación tiene que buscar su senda entre la “Escila de la permisividad y la Caribdis de la denegación” (frustración); en este encuentro se ofrece a la Educación un papel protagónico, para que la cultura se proponga, se simbolice, se recree y fortalezca, entonces, el aporte de Freud a la Educación no es tanto en reprimir, que ciertamente es necesario, sino en abrir los caminos para que haya expresión, tal como la metáfora de “Escila y Caribdis<sup>1</sup>”. Se trataría de transitar por el estrecho margen entre la interdicción y el dejar hacer.

En un segundo momento en “La moral sexual cultural y la nerviosidad moderna”, Freud sostiene que una de las principales funciones de la Educación consiste en la edificación de la cultura, “... sobre la sofocación de las pulsiones. Cada individuo ha cedido un fragmento de su patrimonio, de la plenitud de sus poderes de estos aportes ha nacido el patrimonio cultural común de bienes materiales e ideales” (1908[1976]: pp. 167-168).

En este momento de su elaboración teórica, acusa a la Educación de la formación de neurosis, por los excesos de la exigencia social y cultural, mediante las prácticas educadoras o formadoras que lleva a

---

<sup>1</sup> Aluden a dos figuras míticas monstruosas y amenazantes ubicadas en unos peñascos que dejarían un estrecho y agitado desfiladero para la navegación en el sur de Italia, entre Sicilia y el continente.

los niños, jóvenes y adultos a la sofocación de la vida pulsional, a un límite superior al de sus posibilidades reales. La sofocación o represión de las pulsiones, se entiende aquí, como la Educación o formación de lo humano, con propósitos positivos, para la conservación, renovación y transformación de la conquista de lo humano, a través de la edificación cultural; pero pasado los límites, la Educación se manifiesta en contra por así decir, de la formación de lo humano y aquí se hace necesario volver al aporte del primer momento.

Un tercer momento de esta relación, es un compromiso expresado por el mismo Freud; en el que sustentó que hay “múltiple interés por el psicoanálisis” con esto ejemplificó que el psicoanálisis está abierto a otros discursos y campos disciplinarios, tales como la pedagogía. En este trabajo, Freud se dirige a especialistas de otras disciplinas, no tanto para convencerlos del psicoanálisis, sino para exponer los alcances e implicaciones que conllevan sus descubrimientos, Strachey, sostiene en la nota introductoria al texto, que “es la única descripción amplia de las aplicaciones no médicas del psicoanálisis” (1913: [1976]. pp. 167)

Hasta aquí, se observa que la interrelación entre psicoanálisis y pedagogía tiene antecedentes casi tan antiguos como el nacimiento mismo del saber freudiano. Apenas iniciado el registro del contenido de las reuniones de los miércoles, la cuestión pedagógica hizo inmediato acto de presencia en dichos enunciados. Por tal motivo, se hace necesario resaltar que esta relación entre los dos saberes no fue ni un fenómeno tardío ni un efecto de la recepción de la disciplina psicoanalítica.

Para Freud, -al menos en ese momento de su construcción- el psicoanalista, en su trabajo clínico, “educa” al analizante, pero esta expresión no se puede, ni se debe entender, en el sentido que la racionalidad científica otorga a la Educación; y aquí radica una contribución que la pedagogía hace al psicoanálisis.

Mientras el proceso psicoanalítico trabaja con el saber -inconsciente- del analizante, el saber pedagógico que sí viene de afuera y se presenta como una enseñanza, es producción humana ajena al estudiante, que irá apropiándose para su propia formación, a través de una acción didáctica que puede estar centrada en una actividad o en una recepción pasiva. El proceso psicoanalítico y el proceso pedagógico tienen como referente saberes teóricos, que tanto el psicoanalista como el pedagogo y el maestro conocen desde su propia formación, pero no es el propósito de la práctica clínica y educativa, que el analizante y el estudiante conozcan o se apropien de las teorías.

El saber del psicoanalista, es un saber teórico y práctico de su campo, pero no un saber acerca del inconsciente particular del analizante; su función no es hacer corresponder la teoría con el decir y la singularidad del analizante, pues éste no accedería mejor a su saber inconsciente apropiándose del saber teórico del psicoanalista. Asimismo, el saber del maestro es un saber teórico y práctico de su campo, asociado a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como a los contenidos disciplinares del currículo, pero al alumno no tiene que saber didáctica para aprender mejor.

En un cuarto momento, Freud sostiene planteamientos antagónicos a los expuestos, en “Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis”, reconoce que es inevitable y hasta necesario, que las instituciones realicen el sofocamiento de ciertas pulsiones. “Por tanto, la Educación tiene que inhibir, prohibir, sofocar, y en efecto es lo que en todas las épocas ha procurado hacer” (1933 [1976]: pp. 138). Se trata de otro momento de su trabajo teórico, afirma que la institución Educación, realiza una acción represiva necesaria, para la constitución del sujeto, en cuanto sujetado a una ley simbólica, para la formación de lo humano, mediante las prácticas educadoras, para conseguir la edificación de la cultura y la vida social.

Reconocidos los principales momentos de encuentro en la teoría psicoanalítica, de la relación pedagogía-psicoanálisis; me propongo identificar las más importantes contribuciones que se conocen del campo psicoanalítico aplicado a la pedagogía, y viceversa.

Por un lado, discurso psicoanalítico y discurso pedagógico; dos campos del conocimiento, con diferentes objetos de estudio pero con algo en común: ambos operan con sujetos y con la palabra. Los primeros encuentros entre psicoanálisis y Educación se establecieron a propósito de los denominados “trastornos de aprendizaje”. Fue el síntoma el que convocó la mirada psicoanalítica, tratando de articular las ideas de Jean Piaget, del constructivismo con las del psicoanálisis, predominando una propuesta asistencial ante la demanda de la institución Educación, invocando al psicoanálisis como auxiliar de un “aprendizaje eficaz”. A partir de aquí numerosos autores han abordado el fracaso escolar desde sus referentes teóricos, incluyendo intentos de integración psicopedagógica, educativa, inclusión educativa, hasta el enfoque contemporáneo de Educación Inclusiva.

En tal sentido, podemos corroborar que lo que se aprende es diferente de lo que se enseña, espacio que, retomando la metáfora freudiana del desfiladero entre Escila y Caribdis, será por un lado, el terreno de los problemas del y en el aprendizaje que ya mencionamos, pero por otro, el universo de la creatividad, la originalidad y el cuestionamiento crítico; trazándose así el punto claro de encuentro

y los aportes más significativos para este trabajo.

A partir de estos primeros encuentros, se originó la “pedagogía psicoanalítica”, lo que para Anna Freud, fue el sentido del psicoanálisis en la Educación; su propósito fue, extrapolar la clínica a la práctica educativa. Usando la teoría psicoanalítica para comprender y mejorar los procesos educativos; así mismo, se propone una intervención psicoanalítica con base en la formación del maestro como “psicoanalista educativo”. La mayoría de los trabajos y experiencias de la “pedagogía psicoanalítica”, hacen trabajo profiláctico, se derivan del psicoanálisis de niños, con el propósito de cambiar la educación infantil; tal es el caso de Anna Freud, quien se dedicó a plantear a los educadores, cómo les podría servir la teoría psicoanalítica, para comprender mejor a los alumnos, así como hacer un buen manejo de la autoridad y propiciar la libertad de expresión. Su influencia se extendió en la psicología del yo en los E.U., con gran impacto en las prácticas educativas. En Inglaterra, por otra parte, el trabajo de Melanie Klein, en torno al psicoanálisis de niños, influyó también en el campo de la Educación.

Esta contribución del psicoanálisis a la pedagogía, llevaron a algunos pedagogos a proponer “escuelas libertarias”, también conocidas como “anti-autoritarias”, que en general buscaron suprimir la autoridad de los maestros. Ejemplo de ellas fue la escuela rusa “Yasnaia Poliana”, inspirada por Tolstoi; este movimiento de escuela antiautoritaria tuvo a Ferrer I Guardia como máximo representante español; en el contexto europeo cabe destacar la contribución de A. S. Neill fundador de “Summerhill” (la cual se basó en dos principios fundamentales: la bondad del niño y la felicidad como fin de la Educación).

Este es un importante aporte del psicoanálisis a la pedagogía, si bien es cierto que las propuestas pedagógicas libertarias o anti-autoritarias, se derivaron del psicoanálisis, también es cierto que lo hicieron de una interpretación equívoca o parcial del campo, así como desde cierto desconocimiento de la pedagogía, subordinándola al saber psicoanalítico.

Posteriormente, para el pensamiento psicoanalítico, es irrealizable e ilusoria la pretensión de las pedagogías libertarias o anti-autoritarias, de ejercer la práctica educadora o formadora sin restricción alguna, a la manera de Summerhill, así como igualar, la autoridad del maestro y el adulto a la condición del alumno, sea en lo individual o en el grupo-clase, a la manera de la pedagogía institucional. En Francia, proliferaron múltiples trabajos de intervención psicoanalítica en el campo educativo, como los de Francois Dolto y Maud Mannoni. Particularmente, Dolto propuso una

“pedagogía curativa” con base en el psicoanálisis, echó mano de las experiencias difundidas en el Centro Claude Bernard, creado en 1945, por George Mauco; el tratamiento psicoterapéutico de niños y adolescentes, buscaba principalmente que el maestro comprendiera mejor al alumno, con base en los conceptos de “identificación” y “transferencia”.

Finalmente, la Educación expresa en sus aspiraciones, escenarios, métodos, alcances, estancamientos y fracasos; todo ello constituye un lenguaje que la pedagogía tendría que descubrir para hallar su sentido social, político, económico, cultural, pero pareciera ignorar intencionalmente el sentido de la singularidad de los implicados. Así como el psicoanálisis devela el sentido de las instituciones sociales y culturales, entre ellas la escuela y la familia, también el sentido de ciertos comportamientos y actitudes poco deseables en lo singular que también es social: el síntoma, el sueño, los actos fallidos, se ponen en cuestión, entre paréntesis y se construyen certezas, se construye sentido.

Estos sentidos están asociados con la obra o el modelo con certidumbre, que el maestro coloca como horizonte realizable, mediante el artificio pedagógico, que lleva al alumno a formarse o educarse desde tales referentes. Pero esta Educación crítica/tradicional, no sería posible sin que el maestro y el estudiante se encuentren con su propia subjetividad, sin que pasen por un saber de sí, que se va construyendo desde la propia implicación, con lo humano. A lo cual Freud, expresó qué los excesos de la Educación, amenazan la plenitud y la vitalidad humana singular, así como los propósitos de la misma Educación, asociados a la edificación de la cultura humana, que tienen que ver con la dicha y la seguridad del género humano.

Aquí encuentro otra contribución del psicoanálisis a la pedagogía, por lo menos a la que hace de su objeto una Educación científica y racional; cuestiona el logro real de esta acción sofocadora de la pulsión sexual, que lleva a cabo la escuela y las instituciones de la cultura. Esta es una crítica muy importante que el pensamiento de Freud hace a la modernidad; se colige de dicho cuestionamiento, que es precisamente a las prácticas educadoras, que se derivan de la racionalidad científica, así como a la imposición de un programa para todos por igual, para alcanzar la ilusión de la felicidad.

Desde esta perspectiva, el psicoanálisis, la pedagogía y la cultura, no tendrían por qué someterse, porque su sometimiento sería otro mito-ilusión, en este sentido, el psicoanálisis y la pedagogía cumplen deseos como cualquier otra producción científico-cultural o artística. Por tanto, siempre quedará algo que permanece incomprendido de la condición humana, como posiblemente habrá siempre algo incomprendido de la Educación, y cuánto más cerca e importante sea una institución,

como la escuela y la familia, menos comprendida será.

Esto resulta particularmente importante para la relación y diálogo, no implica el compromiso del contenido disciplinario de uno de esos campos del conocimiento, en el contenido del otro; sino un enlace en el que se juegan las condiciones de posibilidad de cada disciplina y las condiciones para relacionarlas. En este sentido, el compromiso y resultado de la relación referida, genera tensión, ya que cada uno de los campos disciplinarios, produce su propio discurso, con el que define tanto su contenido de saber, como las condiciones de posibilidad de dicho saber.

Entonces, hasta aquí, la Educación es la formación que hace a lo humano y esta tenderá siempre a sujetar al sujeto al orden establecido, aunque para ello tenga que ejercer un poder más o menos explícito, para frenar o filtrar las tendencias destructivas; aquí tiene que buscar su senda entre la “Escila de la permisón y la Caribdis de la denegación” ya que pasados los límites se manifiesta en contra, es decir, el psicoanálisis plantea que cuando la Educación se sirve del castigo, de la represión, de la exigencia exacerbada, franquea los límites, en los cuales la pulsión no pueden ser dirigida, a la preservación, conservación, transformación y creación de lo que nos configura como humanos a través de la edificación cultural.

Para concluir: “enseñar y psicoanalizar como tareas imposibles” La célebre frase freudiana acerca de que educar, gobernar y psicoanalizar son tareas imposibles (Freud, 1937/1980) merece una mirada. Imposible no quiere decir irrealizable, sino que alude a que no hay palabras ni representaciones que puedan cubrir enteramente la tarea de educar, a que no hay indicaciones; ninguna formación ni estudio académico basta para ejercerla correctamente. Solo en un tiempo a posteriori se podrá decir si hubo o no acto docente, por sus efectos.

Para hacer posible esta relación entre pedagogía y psicoanálisis, se tiene que decir, primero, que cada discurso disciplinario articula supuestos de fondo más amplios, donde se busca saber, qué hay del campo pedagógico en el psicoanalítico que haga contribución al psicoanálisis y a la Educación; y qué hay del psicoanálisis en la pedagogía que le contribuya y que aporte a la comprensión y transformación de la Educación.

Entonces, por bien que se le ejerza, siempre habrá algo no logrado; en consecuencia, siempre quedará algo en falta y por ende habrá fallas en la adecuación; es algo ingobernable, algo que no se puede cubrir totalmente y que constituye una falta, un vacío que es necesario que esté y exista de este modo,

porque es justamente la que permite que aflore el deseo y por lo tanto la movilidad y lo singular del sujeto. (Parafraseado por Argüello, M; Rucker, S; Niemtsoff, L; Aguerreberry, L; Laszewicki, M; Castro, C; Strasberg, P y Cabrera, M. (2010, p.6).

En tal sentido, Follari (1997, pp. 49) afirma:

Estamos convencidos de que el psicoanálisis no incluye una teoría del aprendizaje por razones sanitarias: está alejado de la urgencia institucional que exige el rendimiento y repele el deseo y el goce. Es claro que no está ‘en contra’ del aprendizaje, y que incluso puede aportar elementos para incrementarlo...; pero es cierto que el psicoanálisis enclava en otra parte, atiende a otra cosa, se sitúa en otra escucha y otra búsqueda. Toda la cultura se pone del lado de la renuncia y la imposición; pongámonos nosotros en el territorio de la subjetividad y el deseo tantas veces negados.

Al respecto, Kovadloff (1993) resalta que la idea de que la Educación no sea posible —y por eso se la puede llevar adelante— es muy antigua. El eje vertebrador de la Educación clásica para los griegos era la poesía cuya función era dejar ver lo oscuro, no para iluminarlo, sino para que la oscuridad pueda ser percibida. “La poesía tenía para los griegos la función de dejar ver la impenetrabilidad de lo real...” (pp. 48). O sea, no echar claridad sobre lo oscuro de tal modo que lo oscuro se diluya, sino iluminar lo oscuro para que la oscuridad pueda ser percibida.

Para finalizar, un lugar posible, para el psicoanálisis en relación con la Educación es de colaboración, de aporte, uno más, no como ciencia instructora o catedrática, sino desde una perspectiva interdisciplinaria, a partir de sus conceptos fundamentales, promueva puntos de interrogación y reflexión, proporcionando modos de invención y comprensión del proceso educativo en tanto se considere al Sujeto del inconsciente. Se propone, por tanto, recuperar el sentido de lo que se hace en Educación, pero con una perspectiva crítica que considere a la subjetividad; se sostiene además que es preciso que sea de esto de lo que se haga cargo la pedagogía. En este sentido, no se trata de desesperanza, ni de libertad absoluta y aislada sin sujetarse a ningún simbolismo, sino que para poder fisurar los mitos de armonía y felicidad y abrir las puertas para que la Educación logre posibilitar la expresión transformadora de la pulsión sexual y finalmente trazar posibles caminos creativos en esta “tarea imposible”.

## CAPÍTULO TERCERO

### ¿POR QUÉ EL PSICONÁLISIS HABLA DE PARTICULARIDAD Y NO ANORMALIDAD?

#### Avistamiento de porvenir en la Educación Inclusiva

El objetivo de este capítulo es presentar grosso modo, cuestiones en torno a los discursos que instauraron la concepción excluyente de anormalidad/discapacidad que se nos viene presentando históricamente con múltiples adjetivaciones, donde se otorga una posición de excepción, por una diferencia que adjudicó una separación de origen con relación a otros; y algunos interrogantes freudianos sobre la singularidad y la particularidad como rasgo inmutable e innegable del estatus de los sujetos, replanteando así, una mirada incluyente de lo humano.

El discurso capitalista apoyado en la ciencia, privilegia el cumplimiento de modelos que determinan el éxito, de esta manera “expulsa” y cercena con el lenguaje de la pasión del adulto a quienes no logran mantener el ritmo impuesto, lo más perverso de este discurso es excluir la institución Educación, quien finalmente se permea por su influjo y hasta ella, llegan los requerimientos de este discurso, ella “hace parte constitutiva de esa sociedad que se incomoda con la dificultad y concretamente con la aceptación de la diferencia” (Aguirre, S. 2013, p.11).

En este sentido hay dos tipos de personas en este escenario, las que transforman el deseo de matar en conservar y las que simplemente no le importa la vida y la cultura; la libido entonces, queda libre de su carga sexual o de su carga agresiva y se convierte en un elemento creador y esa es la Educación que propone el psicoanálisis, no la libertad absoluta, sino la creatividad, dejar ser, permitir ser y ofrecer alternativas, no un juego de binomios (bueno-malo; bello-feo; capaz-incapaz, etc.) que determinan una suerte de lo humanamente deseable y aceptable.

El para “todos” tiende a suprimir la singularidad, de allí su origen excluyente. Todos tienen derecho a la misma Educación. Se parte entonces del ideal impuesto desde la Educación y esto sume al estudiante en la igualdad, en la posibilidad que todos tienen que aprender de la misma forma. Bourdieu (2002, citado por Muñoz, L y Duarte, 2007, pp.77) viene a decir en relación a lo anterior que: La escuela excluye y conserva en su seno a quienes excluye. De ello, se deduce que esos excluidos del interior están condenados a moverse, sin duda en función de las fluctuaciones y oscilaciones de sus sanciones, entre la adhesión entusiasta a la ilusión que propone y la resignación a

sus veredictos, entre el sometimiento ansioso y la rebelión impotente.

La escuela como institución compleja en donde se producen encuentros, casi siempre fallidos, entre las personas que allí se reúnen (estudiantes, padres, docentes, directores, profesionales de distintas disciplinas). Ella como institución, también ha sufrido los cambios de la posmodernidad y ha tenido que enfrentar los desaciertos y las soledades de una cultura que impone formas de ser y hacer lejanas a la posibilidad real de los seres humanos.

Así mismo, Freud, propone qué, quién se encargue de la tarea de educar debe conocer la singularidad del que aprende, en este sentido las acciones que emprende el “condiscípulo” en busca de su satisfacción son un momento más hacia la conformación de un sujeto social (acciones que el mismo adulto alguna vez emprendió también). Así lo refiere cuando enuncia que: Sólo puede ser educador quien es capaz de compenetrarse por empatía con el alma infantil, y nosotros los adultos no comprendemos a los niños porque hemos dejado de comprender nuestra propia infancia. Nuestra amnesia de lo infantil es una prueba de cuanto nos hemos enajenado de ella. (1913: pp.191)

Es por ello, que desde la teoría psicoanalítica se explica con contundencia que no hay un devenir armonioso, ni lineal, pero si hay cosas que más o menos son esperables. El infante es una estructura psíquica en proceso, en creación, en construcción, en la que no hay cabida para la proliferación de cuadros estereotipados frente a algo que produce extrañamiento a quienes le rodean, porque ese infante anda en un proceso de estructuración, ese devenir tiene una cantidad de impases, de aquí que, hay que diferenciar trastornos en la constitución del aparato psíquico y manifestaciones que ponen en el plano manifiesto dificultades en el camino hacia la subjetivación.

Ya que estos, son efectos de movimientos defensivos contra (miedos, angustias, temores, confusiones, entre otros) de los cuales el niño necesita defenderse, es decir, no encuentra siempre la salida expedita a sus miedos, al empuje de la pulsión, y entonces aparece el trastorno, que el deber ser que aporta el psicoanálisis es comprenderlo más como un movimiento de carácter defensivo que se expresa y se hace latente en el niño “anormal” y en tanto esa estructuración sigue caminando, el trastorno va desapareciendo, evolucionando y presentando otras cosas; dicho de otra manera, los niños son unos locos, pero no se les puede diagnosticar de locos porque se van volviendo cuerdos. Entonces los diagnósticos de discapacidad, desde el punto de vista del psicoanálisis, no se deberían realizar en con un único fin, como lo es la asignación de rótulos inamovibles, pues estos rótulos, terminan siendo la identificación totalizante y el niño se queda ahí.

Guiado el maestro por la falacia de “todos pueden” se sumerge en una encrucijada ante aquellos que no logran el cometido, generándose de esta manera un no deseo de enseñar ante el panorama que se revela en su práctica educativa. Parreira, M. y Santiago, A. (2011), comentan que la expresión del fracaso de la institución Educación, proyectan a un sujeto aniquilado, carente de brillo, sin ese poder agalmático que pudiera terciar en la relación con el Otro y el saber mismo. Opinan que el deseo es el motor que aviva al sujeto pero, cuando la falta de deseo impera el sujeto está apagado. La supresión del deseo de enseñar vela la presencia de su función y obnubila todo a su alrededor.

En este sentido Voltolini, R. (2001) manifestó que, cuando la educación se convirtió en una cuestión del Estado (educación formal) fueron necesarias medidas para convertirla en una empresa gobernable. Así por ejemplo, las aprobaciones y desaprobaciones son más una necesidad administrativa que de la institución misma, pues esto en realidad no es algo inherente al acto educativo. De esta manera el significativo fracaso escolar es la consecuencia de exclusión y segregación que adquieren las dificultades de aprendizaje respecto del ideal homogeneizantes, totalizador y normalizador de cada época.

Dentro de la misma perspectiva, Velizan, (2005), da continuidad a lo dicho, al declarar que, la escuela sigue buscando la perfección y los que no logran el cometido “son agrupados en un mismo lugar, entonces, donde todo goce es permitido, la homogeneización pareciera tomar sus riendas, excluyendo todo lo que sea diferente”.

La institución Educación se lee de acuerdo a esta lógica, lo que significa que se aprovechan los procesos de enseñanza y aprendizaje y el desarrollo natural de los estudiantes. O como enuncia Zerbino, (2007), “La educación especial, siguiendo los mandatos de la psiquiatría y la psicología del desarrollo, supone que determinados individuos necesitan ser especialmente estimulados en sus capacidades madurativas, proponiendo así una intervención ajustada a cierta interioridad orgánica poco desarrollada.

Así, solo se deben emplear buenas técnicas y elegir el método correcto para desarrollar lo que aparentemente ya se encuentra como germen y cuyo contenido se extrae de diferentes teorías catalogadas de “punta” para nombrar al sujeto de la actualidad. De esta forma la escuela y el profesor se desimplican del acto educativo y nominarán como una forma de justificar las dificultades que enfrenta la infancia y que se salen de la norma idealizada. (Dos Reis, E, 2012).

Instituciones como la Educación se han convertido en ese espacio elegido para descubrir, y en su caso diagnosticar y abrir la posibilidad de la medicalización a cualquier extrañeza. Brignoni (2010), alerta sobre las consecuencias de esta degradación y enuncia que con esta acción lo que se genera es que las personas se conviertan en unidades contables bajo determinados perfiles tanto psicopatológicos, como sociales.

Los “síntomas” en ámbitos educativos vinculados al saber, pasan por procesos de evaluación y por otro lado, aparecen de manera muy insistente los síntomas que mueven el cuerpo, calificados como deficitarios y banalizado como “no tiene interés”, representaciones de buen y mal niño, aquello que Bourdieu (1975), llama las Categorías del Juicio Profesor. Denunciando de este modo la dimensión de control social en juego. “Es allí, en ese lugar vacío, donde se ubican actualmente las exigencias homogeneizadas en los manuales diagnósticos y la carrera farmacológica como solución final a lo que no se colectiviza”. De este modo, se pasa a importar al aula de clase las etiquetas y los modos de clasificación oriundos de ese saber “psicopatologizante”, a fin de explicar lo que no salió como se esperaba en la relación enseñanza-aprendizaje; esto en clave con el discurso capitalista, vende al ideal de un sujeto completo, que es capaz de aprender todo si pone un poco de dedicación y cuidado.

La otra cara de esta moneda es la idealización del estudiante reflejada en el ideal de niño que define el maestro. Filloux (2000, citado por Rolando, 2006) señala que los profesores terminan reflejando en sus estudiantes el deseo de reparar su propia infancia, y proyectan en estos una imagen maravillosa idealizada de ellos. Siendo así, demandan las fantasías que llevan de sí mismos; esto porque el vínculo profesor-alumno está permeada de deseos inconscientes.

La idealización de la infancia y la Otredad, debe verse desde dos puntos de vista.

1. producto del discurso capitalista –materializada desde la ciencia como la pedagogía- que plantea un niño capaz.
2. desde la idealización que el maestro hace del ideal de niño, es decir desde el deseo de reparar su propia infancia.

Al respecto, Schiavetta (2013) enuncia que, las particularidades de cada época, han dado lugar a nuevas formas de vínculo social, y en ello se advierte que ante la cascada de demandas y objetos teniendo a suplir la falta, el profesor queda ubicado como un todo cerrado que debe trabajar con lo

inclusivo, con un sujeto todo, completo, esa idea de todo completo necesariamente segrega a quien no responde o no ingresa a esa categoría.

Pero esto no es así, cuando el maestro entra en este circuito, de todo se puede, planifica su trabajo bajo esta consigna, acto seguido advierte que con ello no puede responder lo anhelado, porque hay algo que resiste. Esto se torna difícil y el maestro se paraliza ante la diferencia, ante lo desconocido, ante lo no posible, ante la falta, ante la singularidad. Entonces ese resto que molesta, que hace parte de su incompletud estructural aparece, no hay forma de buscar nuevas alternativas para reinventar el vínculo. (Tizio, 2005, citado por, Schiavetta, L, 2013).

En este sentido Bomfim, (2008), sostiene que se remiten al estudiante para que responda desde un lugar de perfección con la ilusión de cubrir la falta. Se genera un ideal de homogeneización pedagógica, lo cual proyecta un lugar de impotencia que lleva al docente al sin saber cómo acceder ante aquellos Otros que no cumplen con lo soñado. No obstante, la dificultad de comprender que esto está en el orden de lo imposible, termina por sentirse culpable de no haber logrado cumplir con su misión.

Así mismo, Souza (2007) enuncia que, las limitaciones del profesor, remitiendo movilizan una suerte de castración simbólica, desde siempre soportada por representar una herida narcisista. Cuando esto sucede, se desconecta de su deseo y delega el destino de la transmisión a Otro: al niño considerado problema, a las familias, a la cultura, entre otros.

Ahora bien, poder comprender la infancia, ya no como ese significante vacío por significación, sino entendiéndola desde la significación que el psicoanálisis ingresa y que es ese devenir, construcción, aparato psíquico, con voltaje inestable, es decir, una infancia en la que no se trata de una evolución armoniosa, sino que se trata de una infancia llena de impases que, produce trastornos o produce síntomas, y esa infancia que si bien le va aportando a ese pequeño ser (alegrías en el encuentro, en la ligazón, en la inscripción intrapsíquica, por lo que ocurre afuera y adentro, tendencias a romper esas alegrías, sentimientos) en esa construcción, tenemos elementos interviniendo de manera decisiva a los otros, y de una manera general, todo es de todos, pero, a su vez, no todo llega a ser para todos, pues se ignora y olvida esa singularidad humana.

En este sentido, la primera advertencia que encuentro es que, si hay un psiquismo en construcción, en constitución, no se pueden plantear cuadros, tipos, rótulos; vale la pena insistir en ello, por el abuso

que hay de los cuadros, es decir, si hay un psiquismo constituyéndose, no podemos decir, ni mucho menos afirmar que estamos frente a un niño que muestra unos signos, que equivaldrían exactamente a determinado cuadro, trastorno inamovible; no es que no hayan síntomas, estructuras y cuadros en la infancia, por supuesto que los hay, en lo que se llama la atención, contando con el psicoanálisis, es que no siempre lo que vemos corresponde a lo que ocurre, si el síntoma es multicausal como lo afirma Freud, el trastorno también podría ser multicausal y ahí es donde se empieza a transitar en una cierta circularidad.

Entonces, cuando se mantiene clara la significación de qué es eso llamado infancia en la perspectiva del otro y de la pulsión, se entiende porqué hay una condición azarosa de ese devenir y las posibilidades de que prevalezcan una serie de condiciones para que un niño se organice psíquicamente, pero al mismo tiempo la cantidad de contingencias, de circunstancias azarosas, que pueden hacer que el niño no se organice bien, es decir, hay unas constantes que producen unos efectos relativamente duraderos y fijos, por exceso o por defecto, aquí el termino de cantidad siempre tiene mucha importancia, no es lo mismo como se dice popularmente, no es lo que dijiste, es el tono, y el tonito puede variar, entonces lo que tenía y coincidía con el niño, con el lenguaje de la ternura, termina pareciéndose más al lenguaje de la paz humana, es decir, allí el concepto de cantidad es fundamental, pero es claro que, en muchos sentidos son asares, contingencias de las cuales es imposible que ni un educador, ni un padre, ni una madre, ni una abuela, ni nadie pueda controlarlas todas, porque inclusive se pueden producir en un momento en el cual no hay posibilidad de resguardar al niño ni de protegerlo.

Es así, como desde la teoría psicoanalítica, el trastorno implica una movilidad, una circunstancia, una interacción de ese devenir psíquico en construcción, pero no es una permanencia, a diferencia del síntoma que es una transacción donde ya de alguna manera hay una constitución psíquica y de alguna forma la represión está haciendo su trabajo para que el síntoma emerja. La palabra trastorno es utilizada más en un sentido de una alteración de un proceso que deviene, aquí la palabra trastorno, degrada a su etimología y a su significado, implica una alteración, pero en el movimiento, es decir, en ese devenir armonioso puede aparecer un trastorno, pero sigue en movimiento, en cambio en el síntoma hay una reificación, porque ya es un conflicto intrapsíquico con una perdurabilidad.

Lo que se supone del trastorno como movimiento es, que, aunque aparezca, no es síntoma, ni es cuadro, es trastorno, es decir, es trastorno, una alteración en movimiento, eso es lo que quiere significar. Hay otras cosas que empiezan a ser como síntomas o cuadros y pareciera ser que lo que lo

rodean lo incorporan como al ser del niño, en cambio el trastorno porque sorprende más. Pero si el niño empieza a mostrar algo que supuestamente ya estaba resuelto es bueno prestarle atención y tratar de solucionarlo, por eso cuando aparece un índice de trastorno, lo viable es tratarlo, pero eso no hace un cuadro, pero no significa que sea un síntoma instituido y constituido, los trastornos a veces aparecen como signos que hablan, el síntoma no habla, sino que grita, el trastorno es como si hablara en esa movilidad o inestabilidad de lo psíquico.

El síntoma es una transacción entre el retorno de lo reprimido y la represión, la expresión de un conflicto interno, esta es una definición que Freud hace, una satisfacción sustantiva ya que la pulsión no puede llegar a feliz término y si llegará a feliz término resulta amenazante para el sujeto, entonces aparece el síntoma y siempre tendrá que ver con la represión. El síntoma está, íntimamente ligado a la estructura psíquica más o menos definida, es decir, tiene que haber una separación entre adentro y afuera, tiene que haber ya una separación entre consciente e inconsciente, es decir, el síntoma no se estructura en tanto no haya una estructura psíquica que lo soporte, el trastorno no.

Se supone que, con la disolución del complejo de Edipo, la estructura del superyó, que implica a su vez la estructura del yo, porque el superyó sería más bien, más que una instancia independiente, una instancia correlativa a la formación del yo, y por el otro lado ya hay una cierta posibilidad de que la representación cosa, se haya vuelto una representación palabra, es decir, que el lenguaje tiene un efecto.

El primer momento del desarrollo lo que empieza a dar es pasar del yo placer al yo realidad, es decir, a la distinción del adentro y del afuera, hay trastornos, como productos de las dificultades de la diferenciación del adentro y del afuera, les correlaciona un movimiento de lo psíquico con los trastornos que pueden ocasionarse allí. El adentro y el afuera tienen que ver con la libido y su constitución, sino hay un afuera, se dirige toda al yo, pero cuando el objeto empieza a aparecer, y los dos principios del acontecer psíquico que es lo que nos muestra que va constituyendo al niño, el principio de realidad que es el afuera.

Lo que uno ve ahora es que todos los niños tienen que llegar a un punto, como si todos fueran iguales o como si todos desearan lo mismo, entonces el ideal es un motor para la existencia, pero un ideal que se convierte en imposible, que tiene el sello de lo imposible se termina por convertir en un auténtico martirio en una constante y permanente falta en cero y entonces el sujeto se vivencia permanentemente en cero, ese es el melancólico, el depresivo, el que no sabe para dónde caminar etc.

Porque siempre está en falta, nada de lo que haga está bien, porque el ideal es demasiado alto, entonces el ideal es un problema porque falta, porque no se ha constituido o el ideal es un problema porque se vuelve en el ideal de otro.

Acudir a la teoría psicoanalítica para develar otras comprensiones, remite a pensar qué hubiera pasado si los sistemas educativos se hubiesen cuestionado a sí mismos por producir los fracasos escolares de sus alumnos. (Cordié, 1989) analiza esta cuestión, indaga que genera el fracaso escolar y la expulsión de la escuela común a los niños que tienen discapacidades, problemas afectivos o trastornos de la personalidad. Esta autora propone un abordaje centrado en la valoración del deseo de aprender de los niños y del deseo de enseñar de los docentes, como un componente indispensable para no perpetuar la exclusión, la anormalización y el fracaso escolar en la institución Educación.

En los retrasados no existen, es clara la tesis: “No existen, se los hace existir”. El llamado que hace el psicoanálisis de alguna manera al hablar de singularidad y no acudir a la adjetivación de la discapacidad es que, los retrasos ya no deberían radicarse en los niños. pone el acento en la inhibición intelectual para señalar que incide en las dificultades de integración escolar de diferente tipo. Señala al mismo tiempo que se trata de otra de las formas que tiene sujeto de expresar un malestar. En la perspectiva de esta autora, el deseo de aprender ocupa un lugar de privilegio, tanto más que nada ni nadie puede forzarlo o sustituirlo por una obligación. “... nada ni nadie puede obligar a alguien a desear”.

Sin embargo, la permanencia e inclusión de la singularidad en la Educación siguen siendo problemas “incómodos”, que, a veces, aceptamos tolerar pero que los sistemas no resuelven más que por vía de excepción. Cada uno de los actores en la comunidad educativa debe aportar articuladamente para aprender y para enseñar a cada sujeto,

Tal como nos señala las enseñanzas de Freud, debemos explorar los motivos inconscientes de ese malestar, para reconocer un sufrimiento psíquico detrás de una situación de fracaso; en referencia a la crisis que atraviesa para la resolución edípica, en las etapas obligadas del desarrollo.

La curiosidad, el placer del descubrimiento, son espontáneos en el niño desde el comienzo de la vida. Sus primeras manifestaciones pasan por la exploración del propio cuerpo, a la manera de un juego que irá luego extendiéndose, integrando paulatinamente los objetos del mundo que lo rodea. Se abre así el camino que, en condiciones de un desarrollo satisfactorio, aun con sus discontinuidades,

posibilitará las adquisiciones escolares. Los accidentes en ese recorrido, son los que corresponden interrogar toda vez que la inclusión escolar se muestre problemática.

Esta alternativa abre un escenario donde es posible apreciar que el saber acerca de algo, es siempre y ante todo el saber de un sujeto que busca saber o que quiere saber, incluso si no sabe lo que busca. El trabajo de la Educación, consiste en abordar ese pedido implícito en el imperativo "aprende" que la autora citada señala, como una razón frecuente de la inhibición en el aprendizaje, en su relación respecto de su rendimiento escolar. Se consideran las perspectivas del deseo, los intereses, las motivaciones del niño articulados al contexto cultural y social, precisamente por tratarse de un deseo, su puesta en marcha y sus producciones no pueden obedecer a una orden.

La problemática institucional, la atención a las dificultades de aprendizaje y a los ajustes propuestos por las políticas de la Educación inclusiva, se han convertido en una demanda que obliga a mantener una actitud particular para trabajar con los estudiantes de manera diversa, respetando las necesidades educativas de cada uno. No obstante, estas políticas inclusivas aún adolecen de una estructura que permita unas condiciones de trabajo oportunas.

¿Cómo hubiese sido la historia si cada escuela hubiera deseado que todos sus alumnos aprendiesen con sus propios tiempos, junto a sus compañeros, en sus barrios y con las ayudas necesarias? ¿Cómo sería la escuela de hoy, si la escuela en lugar de expulsar a los niños "con" fracaso escolar, hubiese expulsado a quienes no sabían enseñarles? Es incómodo imaginar que a los docentes se los hubiese enviado a un sistema paralelo y marginal por su condición de no saber o no poder cómo enseñar. Eso les pasó a los niños y niñas retrasados.

A los profesionales de la educación hay que brindarles tiempo, apoyos, acompañamiento y recursos. Seguro aprenderemos a abordar la singularidad, la particularidad o la diversidad que habita. Todo llega, lo que no llega si no se lo agencia, es el deseo. Pero, de eso se trata; de poner en juego el deseo de enseñar y el de aprender. Me uno al deseo frente a este fenómeno perpetuador de sufrimiento para todos los actores del acto de enseñar y es que todos sean especiales, para dejar de estar retrasados.

## CAPITULO CUARTO

### EL MALESTAR DOCENTE Y EL FRACASO ESCOLAR DE LA SUJETO OTREDAD

Para comprender los conflictos que habitan al docente es fundamental remitirse a los estudios sobre el malestar planteados por la teoría psicoanalítica, en este caso siguiendo la ruta propuesta por Freud, en su texto “El malestar en la cultura” (1930), postulados que sirven como punto de partida y de llegada ineludibles para el desarrollo de este capítulo.

Para Freud, (1979 [1930]), el malestar se constituye como un conflicto capital de la cultura, que se renueva en cada retoño de la humanidad. El malestar alude a un estado de insatisfacción que presenta cada ser humano adscrito a la civilización, pero, también se establece como una deuda simbólica que tiene sus raíces en la herencia ancestral del Nombre-del-Padre; herencia que implica un estado de sometimiento. El malestar se relaciona con las pulsiones y con la relativa renuncia pulsional en pos de la convivencia, leído en los síntomas de cada sujeto en singular; y en el malestar social leído en el desencuentro entre los individuos de la cultura que se ha erigido como efecto del mismo sufrimiento; el cual se ha instituido a partir de la imposibilidad para encontrar la tan anhelada satisfacción.

Así lo plantea Freud, en El malestar en la cultura. El malestar consiste, precisamente, en que no hay objeto. No se encuentra. Está perdido. Está fallado, obturado, desplazado. Por eso la angustia. Que es angustia de muerte. Entonces, ese vacío se llena de normas, de violencia... o de otro deseo (transgresor).

En consecuencia, el malestar se concibe desde adentro, y se expresa en los vínculos intersubjetivos. Ser civilizados es la razón del malestar. Lo que lleva a pensar que, el ser humano podría ser mucho más feliz si renunciara a lo que ha instituido y se guiara por el principio del placer para retornar al huevo, a lo cálido y confortable; en palabras de Zuleta, (1996) y como lo enuncia Freud, a condiciones de vida más primitivas. Por lo tanto, la cultura pasa a ser la causante del sufrimiento humano y se convierte en refractario del sujeto y de sus congéneres. Entonces el malestar se constituye para todo ser humano como una renuncia, con todo el displacer que ello implica; como contraparte el sujeto asegura el amparo y la protección. En estos términos, lo que Freud, revela es que la pulsión persigue es la recreación de una vivencia primaria de bienestar, pero dada su posibilidad se producen satisfacciones sustitutivas tales como los síntomas. Cualquiera que sea su naturaleza los síntomas “cobran valor de formulación, de reformulación, de insistencia inclusive, de esa pregunta... no son

sino un material, indudablemente favorable, que utiliza el sujeto para expresar su pregunta” (Lacan, citado por Leivi, 2001).

El maestro, al instituirse como mediador de la cultura, adquiere un saber sobre los contenidos de la pedagogía y la didáctica. En la configuración que ofrece el psicoanálisis, el magisterio no se trata sólo del contacto con lo social y la trasmisión de contenidos, sino además, de la trasmisión de una suerte de lazos afectivos-simbólicos que permiten “seducir” al sujeto niño a la cultura. En estos términos, lo que él entrega de sí no solo da cuenta de un saber de la ciencia, sino también, un saber no sabido sobre su humanidad. Dicho de otra manera, en el acto educativo suceden encuentros que activan escenarios íntimos, individualidades, historias familiares donde se reactiva la mismidad de los implicados. Se revisa la función que cumple el maestro en el vínculo educativo teniendo claridad que esta va encaminada como lo propone Freud, S.(1992) desde los procesos transferenciales, como condición de partida para que se vehiculice el proceso de aprendizaje.

Para Freud, la educación y, en especial, los maestros desempeñan una función importante en el proceso de organización yoica, es decir, en el fortalecimiento de funciones protectoras respecto del entorno y en la dominación de las tendencias pulsionales a partir de las acciones referentes a la introducción de ideales y a la búsqueda de la consolidación de la ley cultural. Es decir, la educación permite afianzar la función paterna.

En su texto Sobre la psicología del colegial ([1914] 1992) Freud, destaca la importancia de los profesores en la vida de los alumnos: “No sé qué nos reclamaba con más intensidad ni qué era más sustantivo para nosotros: ocuparnos de las ciencias que nos exponían o de la personalidad de nuestros maestros. Lo cierto es que esto último constituyó en todos nosotros una corriente subterránea nunca extinguida, y en muchos el camino hacia las ciencias pasaba exclusivamente por las personas de los maestros; era grande el número de los que se atascaban en este camino, y algunos -¿por qué no confesarlo?- lo extraviaron así para siempre”. (pp. 248)

Freud, S. (1914) considera al docente como el sustituto de aquellos primeros objetos con los cuales el sujeto se relacionó en épocas tempranas (padres, hermanos...). Estas relaciones originales quedan fijadas en el psiquismo como una huella imborrable, las cuales se convierten en arquetipo para los vínculos que se entablen en el futuro. El vínculo con el padre es fundamental en la vida psíquica del sujeto (estudiante) y las futuras relación se construirán a partir de este lazo. En la escuela el docente viene a ser entonces otro que recibe esta herencia que sustituye al padre. “Trasferíamos sobre ellos el

respeto y las expectativas del omnisciente padre de nuestros años infantiles, y luego empezamos a tratarlos como a nuestro padre en casa.”. (Freud, S. (1992 [1914], pp. 78).

Desde este lugar el maestro está sujeto al “amor y al odio, a la crítica y a la veneración. El psicoanálisis llama “ambivalente a ese apronte de opuesta conducta” (pp.77). Se deriva de lo dicho por el autor que, un profesor puede ser escuchado cuando está engalanado por su alumno de un valor especial.

Según Quintero (2008) la transferencia en el proceso educativo se convierte en el escenario donde operan las identificaciones con la figura del docente. Estas 48 identificaciones, asegura, son secundarias en tanto, contribuyen a la formación de la instancia del ideal del yo, la cual se revierte como función ordenadora y normalizante que surge como precepto de la cultura.

Gutierra (2003, citado por Fonseca, 2009) asevera que es necesario tener en cuenta su importancia, ya que la relación transferencial está presente, para ambos, puesto que ninguno de los dos escapa de estos procesos. Para el Psicoanálisis, el aprendizaje cobra relevancia si y solo si, existe transferencia, más que un saber científico impartido, pues es a través de este proceso que se favorece o no el aprendizaje, independiente de los contenidos de cualquier asignatura. Esta condición precede al acto pedagógico y requiere que tanto el maestro como el estudiante ocupen estos lugares estratégicos.

En este sentido, Freud, S. (1992) asevera que la transferencia puede ser el motor, pero también puede verse como obstáculo, en cuanto a la posibilidad dirigida a un deseo de saber. Por lo tanto se hace ineludible que el Otro contenga la marca de falta del saber.

El docente como sustituto de las figuras paternas encarna un lugar de saber que trasmite inclusive hasta aquello tocante a su personalidad. Lo que él signifique para los enseñantes tendrá peso en la formación de los estudiantes. En relación a esto, dice Cordié (1998): El docente se expone como personaje real y carga al mismo tiempo con el peso de los afectos motivados en su posición de maestro. Está en el cruce de dos coyunturas indisociables e indiscernibles, está ahí como él mismo con su estructura de sujeto y su personalidad, pero también en el lugar de otro, a causa de la transferencia que genera. Será juzgado por lo que trasluce de su persona a través de su enseñanza, pero soportará también el juicio emitido sobre su función. (pp. 279).

Lo que en esencia viene transmitiendo el maestro es su deseo de saber, transmisión de la posición del sujeto en relación a su castración. El deseo de saber se aferra a la figura del maestro supuesto saber,

por el mecanismo de transferencia. La autora expresa que si se traslada este concepto a la relación maestro-alumno, se obtiene un lazo que se origina cuando el estudiante le consiente al maestro un saber. “Así, “sujeto supuesto saber” es una función que el maestro puede llegar a encarnar” (2008: pp.195).

Alcanzada la condición del sujeto supuesto saber, el maestro toma ventaja de esta situación creada por el estudiante para que sea la transferencia de trabajo, la que permita la producción. Este encuentro implica, dos sujetos en falta anhelantes que se preguntan por lo no-sabido en ellos, así se abren espacios académicos donde el saber se somete a prueba un saber de la ciencia y un saber del ser de tal suerte que pueda ser comprendido, revisado, criticado.

Esta postura aviva el espíritu científico, lo que redundará en una actitud crítica fundamental en el proceso educativo, que sin lugar a dudas alimentará el deseo de saber. En el aula de clase se ubica al docente como portador de un saber no sabido, pero, no “significa que el docente no tenga un saber. “Claro que lo tiene. Y es su misión entregarle a los neófitos ese legado que le ha dado la cultura. Pero no para dejarlo intacto; es preciso que se puedan reconocer también las fisuras de esos legados” (Mejía, 2008, p. 195), en estos términos, el docente, acepta su no saber. Al presentar el conocimiento decantado históricamente, se parte de que este puede ser susceptible de revisión, pues es importante que se reconozca que este no es algo acabado y que puede comportar falencias. “Entonces, el estudiante podrá interlocutar, debatir, proponer y poner a prueba eso que recibe como legado del Otro, con el fin de formar un espíritu científico, es decir, un sujeto con deseo de saber” (pp.196).

No obstante, él no puede ocupar el lugar de aquel que lo sabe todo. Por ello, debe entender que esta posición de supuesto saber es ficticia, pero que es necesaria para crear el vínculo. Fracasaría la relación si el maestro en vez de situarse en el supuesto saber adopta la posición del saber mismo. Entonces como condición fundamental para que el proceso educativo llegue a feliz término, es imprescindible que el maestro de principio a fin sepa que “el saber” es causa de su deseo y no renunciar ante este compromiso. La pregunta es fundamental, pues posibilita que los saberes no se agoten. En esta apertura la falta debe ser el motor que guíe la búsqueda impidiendo así que se genere una sensación de completud. Cuestionar se convierte en el móvil que conduce el proceso, es decir que se permita pasar de la ilusión de la certeza a un saber susceptible de ser revisado, pues es importante que se reconozca que el conocimiento no es algo acabado y que puede comportar falencias.

Para comprender lo que lleva al sujeto maestro al malestar y su relación con la presencia de sujetos

con “discapacidad” la literatura revisada remite al discurso capitalista, pues cada época, como ya se ha enunciado, actualiza el malestar, entonces una lectura acorde no es posible considerarla sin determinar los conflictos que acaecen en cada época.

En el recorrido realizado es claro que el malestar resulte connatural al ser humano; situación invariable para cualquier sujeto de la cultura y que atravesará su existencia. No obstante, en la contemporaneidad las formas de aliviar este sufrimiento han cambiado y por ende la forma de relacionarse con él. En este sentido, para comprender la complejidad de lo que le ocurre al maestro debe ubicarse el contexto en el cual confluyen diversas problemáticas sociales, culturales, políticas, entre otras; que invaden el espacio educativo.

El maestro allana el camino para que la función paterna se ejerza. Enuncia Gutierrez, (2003, citado por Fonseca, 2009) que, los profesores que logran realizar convenientemente su función, lo hacen debido a sus particularidades subjetivas. Es decir, si obra la transferencia como componente central en la relación maestro- alumno; este último recibirá cada palabra, cada situación, atravesado esto por los encuentros establecidos con sus padres, hermanos o sus primeros cuidadores. Para Freud, los primeros seis años de vida son fundamentales, en tanto se constituyen en el primer encuentro con las figuras parentales que serán evocadas en los demás encuentros intersubjetivos.

Freud, al final de su vida, era consciente de que "un día los avances en la farmacología impondrían límites a la técnica de tratamiento para el habla". Para Freud, en el futuro, las enfermedades del alma podrán ser tratadas con medicamentos, sin embargo, un equilibrio entre los tratamientos con fármacos y psicoanálisis sería necesario. Eso no es lo que pasó, porque mientras que la farmacología y los conocimientos médicos dominan estos tratamientos y son más a menudo tratados como enfermedad orgánica y la palabra del sujeto que sufre no es escuchada. (pp.66)

La primera publicación con amplia difusión mundial es el libro “El malestar docente” del investigador español José Manuel Esteve, publicado en el año 1987. El autor fundamenta su pesquisa en las condiciones sociolaborales de los maestros y lo relaciona directamente con el desencadenamiento del estrés laboral. Esteve, considera que este padecimiento resulta perjudicial para los procesos de enseñanza y puede operar como un mecanismo de defensa y “protección” frente a la frustración en el trabajo. Así mismo desde la psicología, la sociología y los análisis organizacionales proponen nombrar como síndrome de Burnout al “estrés laboral crónico”, relacionado directamente con las

demandas que desde lo laboral se le hacen al empleado.

Posteriormente, Anny Cordié (1998), en Francia, publica su obra “El malestar en el docente”, trabajo que se constituye en un hito fundante para comprender desde la perspectiva psicoanalítica esta problemática. Refiere la autora que el malestar no debe identificarse solo como el resultado de una serie de eventos y situaciones que emergen por fuera del sujeto. Agrega que, verlo desde ese panorama exige al docente de toda responsabilidad e impide comprender el problema en su compleja dimensión. Señala que, la idea del estrés como fuente última del malestar implica una posición pasiva de parte del sujeto.

Al respecto expresa: Si no superamos este dilema, el malestar del docente será considerado como manifestación reactiva a una situación dada (estrés), el sujeto no se hará cargo de él, no saldrá a relucir la noción de síntoma y la dimensión subjetiva quedará obturada. No habrá llamada a Otro del saber sino demanda de reparación (...) A la inversa, si nos acantonamos en una visión exclusivamente analítica, podemos llegar a descuidar aquel aspecto del síntoma que forma lazo social, hace signo al Otro”. (pp. 71-72).

Esta problemática que inicialmente se reporta en los países europeos ha sido de igual manera identificada en Latinoamérica y por supuesto en Colombia. Como correlato se puede decir que el malestar que manifiesta el docente en nuestras aulas de clase, es el mismo malestar que se percibe alrededor del mundo. En mi caso como maestra formadora de formadores vinculada a la Unidad de Atención Integral de Medellín así lo he vivido. El malestar no es asunto de maestros rurales, ni urbanos, ni de escuelas privadas, ni públicas o de otros países. Además, he podido registrar que los maestros han respondido de diferentes formas ante las múltiples exigencias que traen consigo las transformaciones esperadas para lo que se ha denominado “calidad del sistema educativo”.

La preocupación por las metodologías y el trabajo con los niños siempre está presente en el discurso del docente. Sin embargo y con mayor fuerza se presentan otras inquietudes que se precipitan cuando se propone realizar algún tipo de cambio teórico, metodológico y estructural, para cualificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y hacerle campo a ese otro que reta la capacidad y comprensión del Otro.

Los profesores enuncian las dificultades que enfrentan en los primeros años de carrera, cuando se confrontan con una realidad presente en el universo escolar para lo cual afirman no han sido

preparados “no nos enseñaron a enseñarle a los que no aprenden” es una frase ilustrativa de esa situación. Este es un choque con lo real. (Fonseca, 2009, pp. 80)

En una palabra, el discurso del docente revela una gran soledad en el desempeño de su labor. Por ejemplo, reclaman a la secretaría de educación y concretamente al Ministerio de Educación (en adelante MEN), unas herramientas que les permita enseñar a leer y a escribir de manera más práctica. También consideran que las propuestas ofrecidas por las universidades, por el Ministerio y la Secretaría de Educación, aunque valiosas e importantes, desconocen los contextos específicos y no responden a las necesidades concretas de los niños y de la institución; lo cual impide su permanencia y éxito en la escuela.

Asunto que consideran como obstáculo, pues terminan en un “activismo” y por supuesto con pocos espacios para la reflexión de las prácticas. De igual manera, se evidencia descontento por la función que cumplen los directivos. Por ejemplo, opinan que desde la coordinación de las escuelas se insiste en la realización de cursos de actualización, pero, los coordinadores tampoco tienen el saber pedagógico. En relación con las exigencias, normativas y las orientaciones de instituciones como el (MEN), las Secretarías de Educación y las universidades, consideran que estas son incoherentes, puesto que, no ven la conexión entre lo que dicen y lo que hacen.

También, cuestionan al (MEN) frente a la implementación de propuestas venidas de otros países con el ánimo de ser replicadas en un país como Colombia, con tantas dificultades sociales, económicas, políticas y culturales. De igual manera, aseguran que el problema de las ofertas de formación para cualificarse, resultan poco explícitas e insuficientes quedándose en la teoría. También se muestran descontentos frente a las dificultades para encarar los problemas de índole social, político y económico, con los que tienen que lidiar día a día casi que “con las uñas”.

En fin, esta mirada que presenta el maestro reduce su problema y lo ubica desde los vínculos que entabla con los demás tal y como se ha percibido a nivel mundial, es decir la responsabilidad del docente queda por fuera de su dominio, dejando a los otros como causantes de su malestar.

Con base en todo lo planteado hasta el momento, es innegable que en las sociedades del capitalismo desarrollado no se prohíbe a los sujetos gozar, al contrario, en ellas, el goce lejos de ser una prohibición se ha convertido en un imperativo: el imperativo de gozar de los objetos de consumo, el

imperativo de gozar de la sexualidad convertida ella misma en objeto de consumo. Los productos que brinda el mercado se ofrecen al sujeto como una vía hacia la posibilidad de acceder a un goce pleno y total.

Cada época segrega sus patologías en función de aquello que queda excluido de los ideales que en ella imperan. La escuela moderna, nacida bajo los imperativos de homogeneización y universalización produce también su resto inasimilable. Resto que crece en la medida en que, en la actualidad, dinero y éxito social son los valores que el discurso capitalista impone. Es así como el malestar en la cultura del que se habla al comienzo, tiene actualmente una de sus manifestaciones más evidentes en el campo de la enseñanza, siendo el fracaso escolar uno de los nombres de dicho malestar.

Las fuentes de malestar en el docente están vinculadas a varios factores personales y producto del trabajo en instituciones educativas. A continuación, retomo las principales quejas reseñadas por autores Latinoamericanos<sup>2</sup>:

- ✓ Falta de colaboración de las familias (Lesme D, 2011; Fonsêca, A. C 2009; Da Silva, E 2012);
- ✓ Diversidad de necesidades educativas (Lesme D, 2011);
- ✓ Sentimientos de desconcierto e insatisfacción ante los problemas reales de la práctica de la enseñanza en abierta contradicción con la imagen ideal que de esta los docentes tienen y de la tarea que querrían realizar;
- ✓ Dificultades de aprendizaje de los estudiantes, (Rolando, R y Almeida S. 2006; (Nunes, R y Parreira, M, 2012);
- ✓ Problemas de disciplina de los alumnos, ( Lesme D, 2011; Rolando, R y Almeida S. 2006; Da Silva, E 2012);
- ✓ La responsabilidad civil de denunciar las situaciones de abuso y maltrato, aun las que se producen fuera de ámbito escolar, a lo que se suma la impotencia debido a que las instituciones que deberían hacerse cargo de la problemática, están colapsadas y no funcionan (Fonsêca, A. C. 2009);
- ✓ Falta de reconocimiento social (Lesme D, 2011);
- ✓ Escasez de recursos materiales (Lesme D, 2011); Fonsêca, A. C. (2009);

---

<sup>2</sup>Recuperado de: [http://www.infeies.com.ar/numero1/bajar/Investig\\_Zelmanovich&Molina.pdf](http://www.infeies.com.ar/numero1/bajar/Investig_Zelmanovich&Molina.pdf)

- ✓ Sobrepoblación estudiantil (Da Silva, E 2012); — Actividades asistencialistas como: atención de comedores escolares- reparto del complemento nutricional, distribución de materiales- cuadernos, uniformes, etc. (Fonsêca, A. C, 1009;Díaz, B, 1986;Da Silva, E 2012);
- ✓ Conflictos entre compañeros (Lesme D, 2011); — Implantación de las nuevas tecnologías (Da Silva, E 2012);
- ✓ Sobrecarga de trabajo (Lesme D, 2011; Da Silva, E 2012);
- ✓ Poca o nula participación en la toma de decisiones (Lesme D, 2011);
- ✓ Maltrato proveniente del nivel jerárquico de las autoridades, de los padres y de los alumnos (Sangenis, M. I,2009);
- ✓ Dificultades financieras (Lesme D, 2011; Brignoni, S. (2010);
- ✓ Ausencia de espacios de autocuidado; (Lesme D, 2011); 127
- ✓ Implementación de nuevos programas pedagógicos (Da Silva, E 2012);
- ✓ Situaciones de violencia generadas en el ámbito laboral y fuera de la familia- (Sangenis, M. I, (2009), Rolando, R y Almeida S. 2006);
- ✓ Condiciones de trabajo desfavorables (Fonsêca, A. C, 1009); — Inadecuada planta física de las escuelas públicas (Nunes, R y Parreira, M, 2012);
- ✓ Inseguridad en el desarrollo de programas escolares, (Nunes, R y Parreira, M, 2012); — La evaluación, (Nunes, R y Parreira, M, 2012);
- ✓ Normas y reglas ya establecidas, (Nunes, R y Parreira, M, 2012); — Se sienten poco preparados contra los frecuentes cambios de métodos de enseñanza que hacen desaparecer cualquier referencia. (Nunes, R y Parreira, M, 2012);
- ✓ Falta de planificación, la necesidad de formación para adaptarse a las realidades locales de enseñanza (Ferraz, C y Diniz, M, 2012).

Ante tales mudanzas producto de la globalización desmedida, el maestro comienza a exteriorizar su malestar ¿Cuál es la salida? ¿Cómo exterioriza el problema? ¿A qué Otro u otros lanza su grito de auxilio? ¿De qué se queja y por qué? Para comprender esta situación, a continuación, se desarrolla la siguiente tendencia que apunta a identificar estas dificultades exteriorizadas en quejas.

La teoría freudiana plantea considerar la existencia de una sexualidad infantil, cuya base se instaura en las primeras relaciones del infante con la madre y, posteriormente, con sus sustitutos. Freud, S. (1914, citado por Anselmo, A. C, 2011), considera que el ser humano tiene inicialmente dos objetos sexuales: él y la mujer responsable de su cuidado. El narcisismo en estos primeros momentos de la vida anímica del sujeto se caracteriza por un investimento libidinal volcado hacia su propio yo, momento en que el infante se tiene a sí mismo como un objeto sexual, como un objeto de amor. En

este sentido el amor ofrecido al hijo “no es otra cosa que el narcisismo redivivo de los padres, que en su transmutación al amor de objeto rebela inequívoca su prístina naturaleza” (Freud, citado por Anselmo, 2011, pp.56).

En la medida que el yo se desarrolla va desapegándose del narcisismo primario, lo que trae como consecuencia la búsqueda de objetos sexuales externos. (Anselmo, A. C, 2011). Sin embargo, dice Freud, que: el hombre se ha mostrado incapaz de renunciar a la satisfacción de que gozó una vez. No quiere renunciar a la perfección narcisista de su infancia, y si no pudo mantenerla por estorbárselo las amonestaciones que recibió en la época de su desarrollo y por el despertar de su juicio propio, procura recobrarla en la nueva forma del ideal del yo (Freud, citado por Anselmo, 2011, pp.57-58).

Lo que ocurre es una búsqueda de satisfacción narcisista perdida, la cual se dará por medio del establecimiento de un ideal que se puede denominar ideal del yo construido a partir del conjunto de exigencias externas; por tanto, el ideal del yo deberá ser recuperado por el sujeto con el fin de no privar a la perfección narcisista de la infancia. La satisfacción irá ahora a ser conquistada por medio de la realización de ese ideal. (Anselmo, 2011)

Lo que se devela es un maestro sin soportes, angustiado, desbordado sin el amparo de las leyes simbólicas, con su función en desmedro, con el caos réinate, con su propia falta en ser, avasallado por el discurso capitalista. Al perder de vista la multiplicidad de determinantes de su quehacer docente, el sujeto asume como una falla personal no alcanzar los objetivos que se proponen o que les impone la institución en la que está adscrito.

Según los estudios de Ferrari y Araujo (2005) enunciados por Nunes y Miranda, (2012), demuestran que el malestar del docente y la violencia de sus estudiantes, apuntan a la frustración de los primeros, frente a las conductas de los segundos. El maestro se siente ignorado sufre por el desafío de la indisciplina estudiantil que los lleva a sentirse disminuidos, sin importancia y utilidad, impotentes en esa relación. Aflora el malestar que induce a actuar de forma reactiva, desviándose o esquivando las actitudes que lo autorizan en su lugar.

Todos estos factores mencionados anteriormente lo sumen en la impotencia situación que lo paraliza y, por ende, lo deja en evidencia, adjudicándose la culpa. Al no cumplir con los ideales su fracaso pasa a ser una herida narcisista. La escuela como institución también ha entrado en crisis, hoy por hoy se le atribuyen funciones que sumadas a las básicas como educar, la obligan a responder y a

apropiarse de responsabilidades resultado de las demandas sociales en el ámbito del declive institucional (Estado, familia, la escuela). Estas demandas y el sufrimiento psíquico inherente a la condición humana juegan un papel importante para comprender el malestar en la escuela (EOI, 2005).

Finalmente, me aventuro a pensar, que el fracaso escolar no tendría nada que ver con ciertas singularidades de los estudiantes sino con: la complejidad de las situaciones que éstos están atravesando. Es decir, mientras que la Educación inclusiva sitúa atributos particulares en los estudiantes, la intervención sobre situaciones complejas supone una multiplicidad de variables, individuales, familiares, escolares, sociales, económicas, culturales, etc., que confluyen obstruyendo la posibilidad de que el acto educativo tenga lugar éxito.

## Consideraciones finales

Ratifico que las concepciones contemporáneas de la Educación Inclusiva de la infancia anormal o con discapacidad, promueve una comprensión y formación que enclava bien en el sistema implacable de producción que hace *tabula rasa* de lo extra-humano, lo que trasciende al hombre, el Otro, la naturaleza, el resto excluido, el olvido del ser.

Sin embargo, la línea de tensión que genera la incógnita de lo humano, del más allá de lo humano, de lo demasiado humano, pone en cuestión la función de la educación y nos orienta a repensar las formas de enseñanza, aprendizaje, comprensión del Otro y la generación de sentido y significado.

Con la singularidad, el Otro, lo otro, entramos al tema del ser y del tener. ¿Qué se entiende por el sujeto en tanto ser? Lo anterior me conlleva a la pregunta por su constitución, su identidad, de cómo se instituye el sentido de su vida y su existencia.

Desde esta vertiente del ser, de la identidad, ¿cómo se constituye un sujeto con discapacidad? La discapacidad es un término que culturalmente define un daño, un perjuicio (Assoun, 1999). El daño puede aparecer como físico, psíquico o social, sin embargo, pareciera existir una confusión entre lo real de la infancia en tanto devenir y el significado cultural que se le atribuye a éste.

Algo en lo real puede estar comprometido, pero lo realmente importante, es cómo se asume a nivel cultural y cómo repercute en lo familiar y en lo particular. Sin duda la infancia se encuentra en el centro de la relación con los otros, es casi imposible vernos inmiscuidos dentro de la relación sin una historia propia, si fuera así, tal vez seríamos espectadores de ella, pero no promotores de la misma, la infancia, nos da ese poder, el de interferir en la construcción, relación, en el otro, ser generador y parte de ella.

Desde el orden del tener, implica un sujeto "con" capacidades, habilidades, potencialidades, etc., espiral ascendente de desarrollo, y por lo tanto se privilegia el tener. Implica una premisa de ir asumiendo funciones o posibilidades en diversas dimensiones: motriz, simbólica, lingüística, afectiva, etc. En lo pedagógico y educativo se privilegia este eje y se trata de elaborar las estrategias más viables, para que el sujeto pueda acceder a las habilidades, potencialidades, capacidades que se aprueban dentro de una normatividad social predominantemente productiva.

Sin embargo, cuando uno se adentra en el terreno de las prácticas, se observa que la atención a niños con “discapacidad” se percibe como algo que rebasa los límites de lo que se esté dispuesto a dar, “la entrega exclusiva”, ¿Qué quiere decir ver el otro lado, de los niños?, ¿implica lo otro, lo extraño, el lado oscuro? El costo de atender a niños con “discapacidad” parece ser muy alto, aunque se exprese minimizado, “me está costando un poquito” pero que, al mismo tiempo, se requiere de un sostenimiento para soportar eso, el otro lado, lo extimo (extraño y al mismo tiempo tan próximo) para lo cual es preciso estar centrados, enraizados, pues se corre el riesgo de caer.

Así, lejos de una demanda de capacitación, el acompañamiento y función de sostén requiere ser considerado como soporte al proceso de inclusión. Hacer función de soporte no atraviesa por el eje pedagógico sino por las coordenadas de la existencia. No resulta sencilla dicha tarea.

Bajo estos dos postulados: El Ser en términos de identidad, y el tener, la infancia con discapacidad es atravesada por la mirada del Otro, quienes como “normales” tienen clara su identidad, además avalada por una cultura constituida, desde la cual los “excluyen” pero a la vez los “incluyen”, dándoles oportunidad de que asuman una “identidad”, (discapacitados, locos, anormales...) y ante la cual se estará muy pendientes de que no se desvanezca.

En el caso de la escuela, ésta se muestra compasiva y busca integrar a niños con discapacidad, pero siempre reafirmando, a través de acciones, programas, estrategias y especializaciones, la falta del otro y su supremacía para cubrirla. Sin embargo, en el acercamiento a las prácticas educativas, al ámbito de las relaciones, a mirar hacia dentro de la relación, en el intercambio de subjetividades, es sorprendente cómo a pesar de todo, en la relación el Sujeto tiene posibilidades de “desmarcarse”.

Por ello, es que, en estas consideraciones, propongo un posicionamiento teórico diferente, que lleve a la reconsideración del concepto de sujeto y discapacidad. Resulta imprescindible estudiar a fondo qué tipo de identidad se constituye a partir de la posición de perjudicado en el que se encuentran los sujetos.

Entonces, si la discapacidad ha sido constituida, desde un referente de exterioridad, como signo de diferencia, alteridad o extranjería y si la discapacidad no está en el sujeto, sino que se ha inscrito, pronunciado y enunciado en la trama histórica-social de la modernidad, cabe preguntarse si no se requiere otra aproximación para revertir la posición de “discapacidad” como falta y carencia de algo sustancial en la que han quedado inscritos una diversidad de niños y personas.

Asimismo, ¿no se requerirá otra manera de intervenir institución Educación para abordar la "alteridad", la "diferencia" tanto en ellos mismos como en los Otros? ¿No se trata de empezar a trabajar desde la subjetividad, reconocida siempre, pero no abordada como punto medular de toda relación humana?

De todo esto, me surge la urgente necesidad de resignificar los actores de las prácticas educativas, donde se retome su experiencia vital, su trayectoria profesional-personal en las diversas funciones que han desarrollado.

Si bien la intencionalidad positiva hacia la diversidad es un hecho contundente en el discurso de todos, su implementación en las prácticas es, y sigue siendo, paradójica, "un hueso duro de roer" como una de las voces de los docentes de escuela.

El pre-judicio de la Otredad, produce la rasgadura y separación entre los unos y los otros, los unos que no reconocen la singularidad en otros, por no reconocerla en sí mismos. Con esto, se apuesta por introducir la subjetividad y abordar la alteridad que se produce en todas sus dimensiones. Abrirse a la diferencia, a la alteridad, es permitirse la interrogación, sin intentar suturar la desgarradura y separación que produce la diferencia tanto en unos como en otros; implica un riesgo, un abrirse a lo desconocido, a lo innombrable e intentar de nueva cuenta apalabrar lo real y soportar lo imposible de ser simbolizado.

Se trata de introducir una noción de sujeto más allá de las líneas teóricas del desarrollo, de la rehabilitación, del constructivismo y cognoscitivismo, hoy más que nunca el psicoanálisis, tienen mucho que aportar.

Sería una apuesta digna de aventurarse. Sobre todo, porque la pregunta por el ser tiene que ver con el lenguaje, es decir con el "nosotros" y si se vislumbra el problema como un nosotros, se está en posibilidades de gestar una apuesta por salidas, por disertar, discurrir, imaginar y apostar por un movimiento entre los propios instituyentes de las prácticas, es decir los propios agentes de las mismas, tomarán su papel como corresponsables, como verdaderos actores y gestores del cambio propuesto por ellos mismos. La apuesta es intentar subvertir el funesto destino de la exclusión de los sujetos con "discapacidad". El compromiso por un nosotros, no por ellos, bien podría indicar una puerta, una ventana, una mirada que interroge de nuevo todo y nos haga intentar, de nuevo otro camino.

Tratando de puntualizar, sin con ello minimizar o dar como terminado lo reflexionado y expresado en este trabajo monográfico, me aventuro a decir que:

1. El sujeto singular-Otro se constituye de origen como posicionado desde un prejuicio originario que coloca a un sujeto (niño-hombre) en una condición de perjudicado, con un daño y con un destino prefigurado de consecuencias.
2. En el orden de lo simbólico. ¿Qué relación guardan prejuicio y perjuicio? ¿Es el sujeto el perjudicado por lo real de su constitución? ¿Lo real constituye el perjuicio originario? ¿O somos nosotros los testigos de dicho perjuicio? Desde estas inquietudes, se requiere abrir una investigación en la construcción de la polifonía de significados de la posición del perjudicado, "que habla, vive, en, con y desde la discapacidad", ¿habla él o es hablado? Si sobre él recae el perjuicio, ¿cómo asume y se identifica con el daño, vivirá como testimonio de un síntoma cultural?
3. El origen de la singularidad. Es importante la pregunta por el proceso de constitución de cómo una diferencia se constituyó en una separación, un estar "fuera de". ¿En qué consistió el origen de la condición de estar "fuera de"? ¿Cuáles han sido sus figuras y sentidos que dieron por resultado la exclusión, la discriminación, patologización, anormalización o marginación?
4. El concepto de discapacidad y el prejuicio. Ejemplifica la deuda histórica y simbólica que los conceptos tienen sobre su origen y cómo, al omitirlo, pone en suspenso la comprensión de los mecanismos de exclusión constituidos.
5. La eficacia de los mecanismos de exclusión: "estar fuera" o "estar dentro". Cómo se constituyen los mecanismos de identidad. En la construcción de las prácticas educativas, es notable los mecanismos polimorfos de exclusión en la vida cotidiana.
6. La infancia anormal se encuentra posicionada como "unos" cuando la relación entre los niños es eso: atraviesa entre ellos una relación lúdica, de solidaridad y no de asistencialismo, de compartir experiencias varias. Para el docente será un niño como todos, cuando deje de pensar que lo que requiere es fortalecer el vínculo y reconocer la singularidad, a reconocer la diferencia desde el plano de la semejanza y no del abismo indescifrable.

Por último, el psicoanálisis trabaja a partir de la subjetividad en el caso por caso, demarcándolo así de la posición de objeto de cuidados para el Otro. De igual manera el trabajo tanto con la familia, como el ámbito social y cultural que rodean al niño son sumamente importantes ya que en la actualidad son las familias de estos sujetos las que de alguna manera se encuentran sostenidas en el rol de familias cuidadoras de enfermos. Interrumpiendo así y bloqueando la responsabilización del sujeto sobre su posición.

Esto es muy importante porque ayuda a comprender y a estar más atentos a que las cosas son cambiantes, que no todo lo que sucede que produce un extrañamiento tiene la forma de un síntoma, porque el síntoma implica ya de alguna manera una estructura intrapsíquica que empieza a generar una permanencia de algo que puede ser observado, esto es muy importante tenerlo en cuenta; entonces, la mirada y el “diagnóstico” será diferente, si mantenemos claro que, el niño viene con unas disposiciones, un organismo, pero este no determina el devenir psíquico, está presente, porque está determinado en gran medida por el Otro, que lo que es instinto lo transforma en pulsión; lo cual significa, que aunque haya una disposición biológica, esa disposición no hace a la vivencia psíquica del encuentro con el Otro, es el encuentro con el Otro, el que va marcando de alguna forma ese devenir en el que pueden aparecer síntomas, enfermedades, que llama la atención, haciendo la diferencia, entre aquello que está permaneciendo y aquello que es transitorio; esta premisa hará la diferencia absoluta, la infancia es cambiante, es una construcción, por eso es necesario, analizar con suprema cautela y contemplar el espectro completo antes de asignar una patología sin retorno.

## Referencias

- AA. VV (2009) La educación ante la inclusión del alumnado con necesidades de apoyo específico. Monográfico. *Revista de Educación*, 349, 15-242
- Ainscow, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea
- (2005b). La mejora de la escuela inclusiva *Cuadernos de Pedagogía*, 349, 78-83.
- Ainscow, M y Miles, S. (2009) Desarrollando sistemas de educación inclusiva. ¿Cómo podemos hacer progresar las políticas? En C. Giné (coord), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, (pp. 161- 170). Barcelona: Horsor.
- Assoun, P.- L. (1999). *El Perjuicio y el ideal*. México, DF: Nueva Visión.
- Echeita, G. (2006) *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones* Madrid: Narcea
- (2008) Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. *REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2008, 6 (2), 9- 18, consultado el 6/05/10
- Aguirre, S. (2013). Más allá del fracaso escolar. Recuperado de [http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/1185/1/M%C3%A1s\\_All%C3%A1\\_Fracaso\\_Aguirre\\_2011.pdf](http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/jspui/bitstream/10819/1185/1/M%C3%A1s_All%C3%A1_Fracaso_Aguirre_2011.pdf)
- Anselmo, A. C. (2011). *Psicanálise e educação: o mal-estar do professor universitário na atualidade*. (Tesis de maestría, Universidad Federal de Paraná, Brasil) Recuperado de <http://www.humanas.ufpr.br/portal/psicologiamestrado/files/2011/03/Trabalho-de-Disserta%C3%A7%C3%A3o-Aline-Cristina-Anselmo.pdf>
- Cordie, A (1989). “Los retrasados no existen. Psicoanálisis con fracaso escolar”, nueva Visión.
- (1998) “Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis”, Nueva Visión, 1998.
- Cortés, M. (2005) “Sobre la psicología del colegial. O una teoría freudiana sobre el maestro como sujeto”, *Cuadernos Pedagógicos*, Medellín, Universidad de Antioquia, núm. 26, pp. 97-108.
- 2006a, “La indisciplina, también efecto de un maestro angustiado”, *Revista Letra a Letra*,

Medellín, núm. 3, oct., pp. 85-89.

Freud, A. (1992) El desarrollo del niño. Observaciones. En *Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente*. Barcelona: Paidós, 11-26.

— "El conocimiento psicoanalítico y la crianza". En *El psicoanálisis y la crianza del niño*. Barcelona: Paidós, 1980, 11-20.

— Introducción al psicoanálisis para educadores. Buenos Aires: Paidós, 1948.

Freud, S. (1913). El interés por el psicoanálisis. En *Obras completas*, Vol. XIII. Buenos Aires: Amorrortu, 1990.

— (1914). Sobre la psicología del colegial. En *Obras Completas, Vol XIII*, 165–92. Buenos Aires: Amorrortu Editores

— (1921): Psicología de las masas y análisis del yo, *Obras completas*, Tomo XVIII, Buenos Aires: Amorrortu, 1984.

— (1932). Conferencia 34. En *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*. En *Obras completas*, Vol. XXII. Buenos Aires: Amorrortu, 1990.

— (1932/1979). Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis. En S. Freud, *Obras completas* 22 (p. 138). Buenos Aires: Amorrortu editores.

— (1937/1980). Análisis terminable e interminable. En S. Freud, *Obras Completas* 23 (pp. 222-251). Buenos Aires: Amorrortu editores.

Follari, R. (1997). *Psicoanálisis y sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Giraldi, Graciela. "Educación y Psicoanálisis. Aprender, querer aprender y no aprender en la escuela", Ed. Homo Sapiens, 1998.

Giraldo, J. (2005) "La singularidad en el acto educativo", *Cuadernos Pedagógicos*, Medellín, núm. 36, pp. 173-182.

Guillaume, M., & Baudrillard, J. (2000). *Figuras de la alteridad*. México, DF: Taurus.

Kovadloff, S. (1993). Lo posible y lo imposible en educación. *Cuadernos Sigmund Freud*, 16, 45-62.

- Lajonquière L. (1996). De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes. La psicología entre el conocimiento y el saber”, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires-Argentina.
- Mannoni, M. “El síntoma y el saber” (2da. ed.) Barcelona: Gedisa, 1992.
- Sierra, G.L. comp. El niño hoy. Trastornos y exclusión, Medellín, Corporación Ser Especial, pp. 25-37.
- Skliar, C. (2005). *¿Y si el otro no estuviera ahí?: Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Terigi, F. (comp.) Diez miradas sobre la escuela primaria. Fundación OSD Y Siglo XXI Editores, Argentina, 2006.
- Toscano, A y Molina, Y. (2010). La era de la apatía: formas del malestar en la escuela. Revista Scielo, Actas de la octava O declínio dos saberes eo Mercado do Gozo. Recuperado
- United Nations (2006) Convención para los derechos de las personas con discapacidad.  
Nueva York: Naciones Unidas
- UNESCO (1994). Informe Final. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.
- Urbina, C. Simón, C y Echeita, G (2011) Concepciones de los profesores acerca de las conductas disruptivas: análisis a partir de un marco inclusivo. *Infancia y Aprendizaje* 34(2), 205-217
- Velizan, I. (2005). Dos imposibles freudianos (psicoanalizar y educar) en la contemporaneidad. *En Vigencia de los conceptos psicoanalíticos. I Jornada de psicoanálisis Freud I*, (pp 258-260).
- Zelmanovich, P y Molina, Y. (2012). Estudio exploratorio sobre las Figuras y formaciones del Malestar en la Cultura Educativa actual en espacios educativos latinoamericanos, desde la perspectiva de los profesionales. *Revista Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es)* Año 1 No. 1.
- Zerbino M. (2007). Intervenciones en situaciones de alta complejidad. Recuperado de [http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/mat\\_educativos/textos/zerbino.htm](http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/mat_educativos/textos/zerbino.htm)