



**Facultad de Psicología**

**Trabajo Integrador Final**

**Título: La inclusión educativa de personas con discapacidad. Lo singular y la diferencia en el para todos de la ley.**

**Modalidad de Presentación: Ensayo**

**Autora: Carbó, Valentina**

**Legajo: C-5570/1**

**Docente responsable: Wolkowicz, Diana**

**Año: 2021**

**Índice**

<b>Resumen y palabras clave.....</b>	<b>2</b>
<b>1. Introducción .....</b>	<b>3</b>
<b>2. El para todos de la ley. Normativas vigentes.....</b>	<b>4</b>
2. 1 Ley de Educación Nacional N° 26.206_.....	4
2. 2 Resolución n°174/12 del Consejo Federal de Educación.....	5

2. 3 Resolución 2703/10 de la Provincia de Santa Fe.....	5
2. 4 Alcances del discurso jurídico.....	6
<b>3. La pregunta por lo común.....</b>	<b>8</b>
3.1 Lo común en las políticas educativas.....	8
3.2 La escuela es lo común.....	9
<b>4. La patologización de los procesos vitales.....</b>	<b>11</b>
4.1 La patologización del aprendizaje.....	12
<b>5. La pregunta por lo singular.....</b>	<b>13</b>
4.2 La perspectiva del psicoanálisis.....	14
<b>5. Conclusiones.....</b>	<b>17</b>
<b>6. Bibliografía.....</b>	<b>19</b>

**Resumen y palabras clave:**

El fin del presente ensayo es dilucidar algunas de las dificultades que trae aparejada la inclusión educativa de personas con discapacidad en la provincia de Santa Fe en la actualidad. La complejidad de este tema es inabarcable, entonces, se parte de la elaboración de un problema, que surge de la lectura de las normativas vigentes en materia de inclusión e integración: ¿cómo hacer lugar a la singularidad, la diferencia, en el universal de la ley? La inclusión educativa pone de manifiesto que el sistema educativo en su formato moderno ha excluido a muchas personas. Sin embargo, en nuestro

contexto neoliberal, hacer una crítica al sistema educativo no puede dejarse arrastrar por los intereses del mercado. Entre el para todos de la ley y la singularidad de cada caso, es el recuperar la pregunta por lo común lo que permite sostener un encuentro con otros en el que las diferencias puedan desplegarse. En un contexto como el nuestro ¿qué sucede con las diferencias? Existe una relación directa entre la cultura neoliberal y la patologización de los procesos vitales. Frente a esta situación, en la cual los diagnósticos borran la singularidad del padecimiento, la perspectiva del psicoanálisis pone un freno a esta tendencia para repensar el malestar en claves subjetivas.

**Palabras clave:** Inclusión educativa, discapacidad, ley, lo común, lo singular, psicoanálisis.

*en el antiguo sistema de educación moderna, sin entregarlo a las aguas turbias del mercado. En la historia siempre hubo más de una solución posible.*(Puiggrós, 2018,p.23)

## **1. Introducción**

Para empezar es necesario aclarar que la complejidad que presenta la inclusión educativa de niños/as y adolescentes con discapacidad en la provincia de Santa Fe, Argentina actualmente es mayor a los alcances de este trabajo. Es por esto que la elaboración del siguiente ensayo se inició a partir de la elaboración de una pregunta principal, que movilizó la escritura del mismo, ¿cómo hacer lugar a la diferencia, a la singularidad, dentro del universal de la ley?

Para hacer frente a esta pregunta el ensayo se estructuró en cuatro apartados. En el primero se trabajó el tema del universal y el para todos de la ley a partir de una revisión de las legislaciones vigentes en materia de educación inclusiva y de proyectos de integración.

Como el para todos de la ley, el universal que se pretende no alcanza para hacer frente a la heterogeneidad con la que se presenta la existencia humana, este trabajo partió de la invitación del epílogo, de repensar aquellos aspectos de las instituciones modernas que han excluido en su constitución las diferencias, sin dejarse arrastrar por las aguas del mercado. Es por ello que en el segundo apartado se partió de repensar lo común como un lugar en el que las diferencias puedan desplegarse. Al hacerlo se volvió ineludible reflexionar acerca de los lazos sociales de la época y cómo el neoliberalismo arrasa con la posibilidad de que lo común pueda llegar a instrumentarse.

En el cuarto apartado se trabajó sobre la pregunta acerca de ¿qué sucede con las diferencias en nuestra época actual? Principalmente cómo son abordadas las diferencias que presentan las infancias en las aulas.

Por último se volvió al interrogante inicial, para trabajar la pregunta por la singularidad, desde una perspectiva psicoanalítica.

## **2. El para todos de la ley. Normativas vigentes**

En este apartado se detallarán normativas que se han dictado en razón de garantizar el derecho a una educación pública, inclusiva y de calidad; y algunos

interrogantes que surgieron a partir de la lectura de las mismas. Estas son: la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 174/12 y el Decreto 2703/10 de la Provincia de Santa Fe. La selección responde a la necesidad de dar cuenta de la situación educativa de aquellos niños/as, jóvenes y adolescentes que tienen una discapacidad, crónica o momentánea, que los lleva a tener necesidades educativas especiales y por ende a requerir de procesos de integración escolar en la actualidad en la provincia de Santa Fe.

### 2. 1 Ley de Educación Nacional N° 26.206

Desde el marco nacional, a partir del año 2006 rige en la Argentina la Ley de Educación Nacional N° 26.206. En su artículo 2° declara a la educación y al conocimiento como "(...) un bien público y un derecho social y personal, garantizados por el Estado".

La misma establece, entre los fines y objetivos de la política educativa nacional garantizar la inclusión educativa en su artículo 11, inciso e: "Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad."

Y, en lo que respecta a las personas con discapacidad suma a dichos propósitos, su inciso n): "n) Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos".

Por otro lado esta ley en su artículo número 17 define la estructura del sistema educativo nacional: cuatro niveles de educación (Inicial, Primaria, Secundaria y Superior); y ocho modalidades, entre ellas la Educación Especial. En el mismo artículo las modalidades son definidas como:

(...) opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

La modalidad de la Educación Especial se define y especifica en el capítulo VIII de la Ley de Educación Nacional. El artículo n° 42 afirma que la educación especial es:

(...) la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.

Esto quiere decir que la educación especial reviste una forma distinta a la que históricamente ha representado. Ya no sería más aquel lugar necesario para depositar aquellos cuerpos y mentes que no coincidían con las pretensiones del formato escolar moderno. Pero a la vez no deja de existir ya que aún, como se plantea en el artículo, existen situaciones que no pueden ser abordadas por la educación común. ¿Cuáles son esas situaciones? ¿Por qué no pueden ser abordadas por la educación común? ¿Significa esto que aquellos chicos/as que necesitan atravesar un proceso de integración,

queden por fuera de la educación común? ¿Cómo se garantiza una trayectoria escolar, una experiencia educativa para aquellos a los que no estaba destinada la educación en un primer momento? ¿Alcanza la ley para hacer frente a estos interrogantes?

## 2.2 Resolución n°174/12 del Consejo Federal de Educación

La educación como bien público, como derecho de todas las personas, se piensa en estas normativas desde una perspectiva de inclusión educativa. Que se utilice el significativo inclusión da cuenta de que el sistema educativo, tal como fue pensado en sus inicios, se llevaba adelante sobre la base de una pretendida homogeneización de los estudiantes, los métodos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, dando lugar a la exclusión de muchas personas, entre ellas, las personas con discapacidad.

En este sentido es interesante resaltar el punto número 4 de la Resolución n°174/12 del Consejo Federal de Educación que reconoce que:

(...) se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo escolar dificulta el trabajo con la heterogeneidad, excluye educativamente a muchos estudiantes y devalúa la propuesta escolar para el conjunto.

Sin embargo, esta misma resolución, que establece las “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación”; en su punto 14, a los fines de garantizar la continuidad de los procesos de enseñanza y la permanencia en la institución educativa, declara que para el nivel inicial el único criterio para pasar de una sala o año al siguiente sea el de la edad cronológica del niño.

14. La trayectoria escolar de niños y niñas en el nivel inicial no podrá ser alterada bajo la idea de permanencia o repitencia. Por lo tanto el pasaje de un año/sala/sección dentro del nivel no podrá exigir otro requisito que el de tener la edad cronológica para ello.

Esto trae aparejadas diversas dificultades a la hora de pensar el tránsito por el jardín de un chico o chica que presenten una discapacidad y que, al promover únicamente con su edad cronológica, se pierdan en el camino sus propios tiempos subjetivos de apropiación de los “(...)conocimientos legitimados públicamente” (Cullen, 1997,p.35). Este punto, ¿garantiza una trayectoria educativa o resuenan en el mismo parámetros propios de una escuela con pretensiones de homogeneización?

## 2.3 Resolución 2703/10 de la Provincia de Santa Fe

Dado que es labor de las autoridades jurisdiccionales disponer de las medidas necesarias para “(...) asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidades, temporales o permanentes”. Tal como se plantea en el artículo 44 de la Ley de Educación Nacional , cabe consignar ahora con qué instrumentos la provincia de Santa Fe cuenta para tal fin.

Desde el 2010, en Santa Fe, los casos de integración de niños/as, adolescentes o jóvenes con discapacidad y necesidades educativas especiales, se abordan teniendo como eje la resolución N° 2703/10, que establece las “Pautas de Organización y Articulación del Proyecto de Integración Interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad”.

Los proyectos de integración, de acuerdo a esta normativa, se llevarían a cabo por la Escuela Especial, los Servicios educativos del nivel o modalidad interviniente y el grupo familiar. La resolución detalla por un orden jerárquico las funciones de todas las partes

5

intervenientes y le asigna a las escuelas especiales el papel de núcleo en la conformación del Consejo de Integración Escolar. Esto implica que sus funciones sean:

- a. Participar de manera necesaria, imprescindible y complementaria de todo Proyecto de Integración Interinstitucional;
- b. Participar activamente en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto de Integración Interinstitucional;
- c. Colaborar en la definición de las Trayectorias Educativas Individualizadas;
- d. Participar en acciones conjuntas con la institución educativa del nivel o modalidad que correspondiera y con la familia del/la niño/a, adolescente o joven con discapacidad, tendientes a los mejores logros educativos;
- e. Participar en el cumplimiento de los Acuerdos Interinstitucionales y con la familia, contemplando las reales posibilidades de todas las partes.

En ese orden luego dictamina cuáles son las funciones de los Servicios Educativos del Nivel o Modalidad interviniente, en su papel de corresponsables de los aspectos organizativos y de gestión curricular de los procesos de integración escolar, y por último le asigna funciones de acompañamiento de estos proyectos a las familias a cargo de los/as niños/as, adolescentes o jóvenes con discapacidad.

Además el mismo decreto define que el ingreso de un/a niño/a, adolescente o joven con discapacidad a un proyecto de Integración Escolar puede ser solicitado tanto por las familias, como por la escuela especial o la escuela común en las que se encuentre cursando el niño/a o adolescente.

Se puede señalar que a pesar del carácter progresista de esta normativa, en la misma no se especifica en ningún momento cambios a nivel estructural. Se pretende lograr, con los recursos existentes, que se cubran las necesidades de todas las partes involucradas en los procesos de integración sin contemplar las carencias materiales y edilicias, y de recursos humanos que posean las escuelas especiales y las escuelas comunes que se espera, puedan alojar a estos niños, niñas y adolescentes.

#### 2. 4 Alcances del discurso jurídico

Volviendo sobre la pregunta acerca de los alcances de las normativas para hacer frente a la inclusión educativa, resulta ilustrativo un trabajo, publicado en el 2014, por Skliar y Pérez en el cual estudiaron la cantidad de veces que se nombraba la “diversidad” en la ley Federal de Educación y en la Ley De Educación Nacional que le siguió.

Llegaron a la conclusión de que con el pasar de los años la diversidad se nombraba más veces, pero ese significante era y sigue siendo utilizado como cualidad o adjetivo de cierto tipo de sexualidad, cierto tipo de origen y cierto tipo de cuerpo: quedan signados bajo el mismo vocablo los pueblos originarios, las sexualidades e identidades que no coinciden con un modelo heteronormado y las personas con discapacidad. Se traza entonces una línea divisoria, se enraiza y fortalece una idea de normalidad a pesar de las buenas intenciones con las que la palabra “diversidad” fue elegida. Los autores avanzan y se preguntan,

(...) ¿Es posible vivir sin el dogma jurídico, sin cierta previsibilidad o ciertas garantías inalterables, en un mundo tan complejo y cambiante como el que habitamos? ¿Podremos construir una ética distinta a la del derecho, una ética sin pretensiones de normativizar lo que cada uno debería ser y hacer?. (Skliar y Pérez, 2014, p.10)

Freud, en "El malestar en la cultura" (1930/1986) dice que "(...) la ley no alcanza a las exteriorizaciones más cautelosas y refinadas de la agresión humana" (Freud, 1930/1986, p.111) la agresividad es inherente a lo humano. En ese mismo texto Freud describe la naturaleza humana recuperando el pensamiento de Hobbes:

"(...) el ser humano no es un ser manso, amable, a lo sumo capaz de defenderse si lo atacan, sino que es lícito atribuir a su dotación pulsional una buena cuota de

6

agresividad. En consecuencia, el prójimo no es solamente un posible auxiliar y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer en él la agresión, explotar su fuerza de trabajo sin resarcirlo, usarlo sexualmente sin su consentimiento, desposeerlo de su patrimonio, humillarlo, inflingirle dolores, martirizarlo y asesinarlo". (Freud, 1930/1986, p.108)

La cultura pone todos sus esfuerzos en refrenar estas pulsiones agresivas, el sentido del desarrollo cultural, según este autor es la lucha entre Eros y Muerte. "Esta lucha es el contenido esencial de la vida en general, y por eso el desarrollo cultural puede caracterizarse sucintamente como la lucha por la vida de la especie humana" (1930/1986, p. 118).

Por lo tanto, a pesar de que la ley no alcance, a pesar de que en su discurso se cuecen estas mismas pulsiones agresivas, tal como lo marcan Skliar y Pérez, el que la ley exista y se modifique con el paso del tiempo y se pretenda con ella hacer una sociedad más justa, no hace más que manifestar esa lucha por la vida de la que Freud hablaba en 1930.

Esto no quita que la crítica sea válida, al hacerlo, se pone en ejercicio nuestro derecho como ciudadanos,

Quando, con razón, objetamos al estado actual de nuestra cultura lo poco que satisface nuestras demandas de un régimen de vida que propicie la dicha; cuando, mediante una crítica despiadada, nos empeñamos en descubrir las raíces de su imperfección, ejercemos nuestro legítimo derecho y no por ello nos mostramos enemigos de la cultura. Nos es lícito esperar que poco a poco le introduciremos variantes que satisfagan mejor nuestras necesidades y tomen en cuenta aquella crítica. (Freud, 1930/1986, p.112)

Sin embargo, cuando criticamos el sistema educativo, cuando se denuncia que aún falta mucho para que la escuela sea inclusiva, hay que estar atentos a no ser arrastrados por los intereses del mercado, como propone Puiggrós (2018),

La educación subordinada al mercado salvaje no está interesada en el progreso (...) La desigualdad es una de sus reglas. (...) La utopía de Ivan Illich es asumida por los cultores de la desescolarización, renunciando a transformar la herencia escolar, y descartando ambas metáforas: la educación común y la versión que resulta de su deslizamiento, la inclusión. ¿Es nuestra tarea demoler la educación moderna, o introducirla en sus significaciones, en sus metáforas, tratando de entender dónde estamos parados?. (p. 23)

Para entender dónde estamos parados es necesario hacer frente a las inconsistencias, a los malestares que se producen y lejos de acallarlos, convertirlos en problemas enunciados y entonces, plausibles de ser pensados.

Cada uno de los interrogantes que surgieron en el desarrollo de este apartado son más que derivados de un problema que los abarca y es la pregunta por ¿cómo hacer lugar a la diferencia, a la singularidad, dentro del universal de la ley?

Existe, como plantea Terigi (2020), un formato escolar que se ha instituido como única versión posible y es el del aprendizaje monocrónico (la lógica de la escolarización ordenada por edades), pero a la vez una necesidad epocal de romper con ese formato. Como plantea la autora, los docentes se encuentran en su formación frente a “(...) una vacancia en la producción de conocimientos para la enseñanza en condiciones organizacionales transformadas” (p.243), y frente a ella, en numerosas experiencias que ocurren y se diferencian de las prácticas usuales, se hace lugar la *invención del hacer*, término que Terigi utiliza para denominar aquellas experiencias de prácticas que comparten algunas características, entre ellas: “la orientación de la experiencia por el problema, por aquello que en la pedagogía está visto como problema, como lo que no sabemos cómo resolver” (2020, p. 243).

7

¿Puede ser que en esta invención del hacer exista una relación con el psicoanálisis?

En sus escritos técnicos, Freud define la escucha analítica como aquella que “(...) consiste meramente en no querer fijarse en nada en particular y en prestar a todo cuanto uno escucha la misma atención libremente flotante(...)” (Freud, 1912/1980, p.111); y advierte que

(...) tan pronto como uno tensa adrede su atención hasta cierto nivel, empieza también a escoger entre el material ofrecido; uno fija un fragmento con particular relieve, elimina en cambio otro, y en esa selección obedece a sus propias expectativas o inclinaciones (...) si en esa selección uno sigue sus expectativas, corre el riesgo de no hallar nunca más de lo que ya sabe (...). (Freud, 1912/1980, p.112)

La orientación de la experiencia por el problema y la atención flotante únicamente se pueden sostener si se fundan en un *no saber*. Ese no saber, que hace a la ética del psicoanálisis, lo que permite es que un problema pueda crearse y con él la invitación a pensar en múltiples soluciones, sin esperar resultados prefijados ni destinos anunciados, “(...) en la historia siempre hubo más de una solución posible” (Puiggrós, 2018).

### 3. La pregunta por lo común

Para seguir pensando la problemática de lo singular y el universal de la ley resulta interesante destacar que en la Ley de Educación Nacional se plantea que “La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas **que no puedan ser abordadas por la educación común** (....)”.

A partir de esta lectura surgen algunas preguntas: ¿qué quiere decir que haya situaciones que no puedan ser abordadas por la educación común?, ¿Aquellas situaciones que no pueden ser abordadas quedarían por fuera de la educación común?, ¿implica ello una contradicción con el propósito de la inclusión educativa?; pero primero es necesario preguntarse ¿Qué es lo común?

#### 3.1 Lo común en las políticas educativas

La especialista en políticas educativas Flavia Terigi (2012) sostiene que “la preocupación por la inclusión educativa es una de las fuentes de la pregunta por lo común” (p.209). Esta autora plantea que las políticas que estructuraron el sistema educativo le han dado a la inclusión educativa tres significados a lo largo de la historia:

1) la inclusión como acceso material a la escuela, todos a la escuela; 2) la inclusión como garantizar los mismos aprendizajes, todos aprenden lo mismo (Terigi, 2012).

Hasta aquí la inclusión se entiende como *lo mismo*, lo común para todos sigue

implicando lo mismo para todos. Pero, qué pasa cuando, a pesar de políticas de obligatoriedad escolar, a pesar de la creación de más escuelas, con las mismas condiciones materiales, a pesar de sostener prácticas de enseñanzas distintas para que todos accedan a los mismos conocimientos, ¿no alcanza?, no alcanza para que todos logren acceder, permanecer y egresar del sistema educativo.

Hay un tercer significado, que trae Terigi (2012), para seguir pensando el tema de la inclusión educativa: “todos aprendiendo lo común” (p.212). En este punto, la autora propone que se debe repensar lo común, lo común no es *lo mismo*. Introduce entonces la propuesta de Connell (1997) acerca de la *justicia curricular*.

Este término, aunque el autor lo advierta, puede rápidamente decantar en una suerte de proliferación de currículos cada vez más especializados, ¿currículos diferentes para personas diferentes? la idea es que esto justamente no pase, que lo común, en su propuesta pueda ser plural e “(...) incluir los intereses y las perspectivas de todos, incluyendo la de los menos favorecidos” (Terigi, 2012, p. 214). Pero, ¿cómo se hace?

8

Si se entiende que lo común del formato escolar y de sus contenidos es algo que se construye y está fuertemente ligado a condicionantes epocales y políticos, lo común puede cambiar y debe hacerlo si se pretende incluir a aquellos/as para los cuales la escuela no había sido pensada en un primer momento. Pero antes cabe preguntarse si, como propone Diker (2012),

(...) es posible sostener la pretensión de ofrecer al conjunto de la población experiencias escolares comunes sin que lo común mismo se traduzca en una norma que, lejos de eliminar, reintroduzca procedimientos clasificatorios y de jerarquización de los sujetos (...) que consoliden, una vez más, las desigualdades. (p.151)

En este punto es necesario recordar una de las banderas del colectivo de personas con discapacidad que luchan por sus derechos: *Nada de nosotros sin nosotros*. Por lo tanto si se repiensa lo común, si con ello se pretende incluir a todos y todas, este movimiento no puede excluir en su constitución la voz de aquellos y aquellas personas a las cuales el formato escolar clásico ha excluido.

### 3.2 La escuela es lo común

Desde una perspectiva histórica, Gabriela Diker (2012) plantea que lo común en la educación no se había pensado sino hasta el siglo XIX, con el nacimiento de la institución moderna escolar como derecho y obligación de todos los ciudadanos. Es en ese primer momento en el que la escuela introduce una novedad:

Así, la escuela (común, nacional y obligatoria), que termina de ensamblarse hacia mediados del siglo XIX, se constituirá en la única institución de la modernidad con el mandato de albergar durante un período muy significativo de la vida a toda la población infantil, de manera tal que *la escuela se termina postulando, ella misma, como aquello que el conjunto de la población tiene en común*. (Diker, 2012, p.149)

Este movimiento que crea una experiencia común puede ejemplificarse con la frase con la que Hannah Arendt (1996/2016) define la escuela como el lugar “(...) donde el niño hace su primera entrada al mundo” (p.48). La escuela queda así consolidada como aquella institución moderna que constituye el *entre* de lo privado del seno familiar y lo público del mundo social.

Siguiendo a Diker y su recorrido histórico, hacia finales del mismo siglo, con la educación instituida en su formato monocronico, homogéneo (y homogeneizante), lo

común deja de ser una novedad y pasa a ser una versión incuestionable, tan así que se vieron afectadas las prácticas educativas y de crianza: "(...) el modo en que el formato escolar ha permeado las prácticas de crianza, e incluso de socialización en instituciones no escolares, nos forma, de hecho, como sujetos escolarizables, aún antes del ingreso a la escuela" (2012, p.161).

De una forma similar Lewkowicz (2004) hace referencia a cómo la misma infancia (otra institución moderna) se consolida y moldea a partir de la escuela y la familia:

La infancia como institución –no los chicos, sino la infancia como institución–, como representación, como saber, como suposición, como teoría, es producto de dos instituciones modernas y estatales destinadas a producir ciudadanos en tanto que sujetos de la conciencia: la escuela y la familia.

Este mismo autor plantea que la escuela ha entrado en crisis, al igual que todas las instituciones estatales a partir de la posmodernidad. Esta crisis se visibiliza cuando aquellos supuestos que sostenían la lógica escolar ya no se encuentran en quienes llegan a la escuela.

Ocurre que las instituciones presuponen para cada caso un tipo de sujeto que no es precisamente el que llega. Siempre ocurrió que lo esperado difiere de lo que se

9

presenta, pero hubo un tiempo histórico en que la distancia entre la suposición y la presencia era transitable, tolerable, posible. No parece ser nuestra situación. Hoy, la distancia entre lo supuesto y lo que se presenta es abismal. Por su conformación misma, la institución no puede más que suponer el tipo subjetivo que la va a habitar; pero actualmente la lógica social no entrega esa materia humana en las condiciones supuestas por la institución. (Lewkowicz, 2004)

Esta inconsistencia, esta crisis, entre aquello supuesto y lo que llega, puede pensarse desde la operación que establece qué es lo común. Como plantea Diker (2012) esta operación se compone por un doble juego de inclusión y exclusión. Aquello que se define para todos a su vez hace que la universalidad que se pretende alcanzar, pierda su cualidad de infinitud y en ese movimiento se funde una *población escolarizable*, quedando por fuera de la misma otra población que no lo sea (Diker, 2012). La misma autora hace notar asimismo que "(...) esa pretensión de universalidad no hace otra cosa que representar siempre un recorte parcial que coincide, claro está, con las relaciones de dominación cultural y política de cada momento histórico" (p.168).

Propone entonces que si lo que se quiere es ampliar ese universo escolarizable, porque se ha entendido que el mismo exigía para sostenerse, la exclusión de gran parte de la población, la totalidad debe poder conservar su cualidad de incompletud.

Esta incompletud es señalada a su vez por Jorge Alemán (2012) cuando conceptualiza la "Soledad:Común". Este autor propone repensar lo común, término que, en su caso, extrae de la filosofía, desde el pensamiento lacaniano. Es así que entonces propone que lo común no puede sostenerse si no es desde la lógica del *no-Todo* y que en eso, la igualdad ya no puede ser pensada en la lógica del *Paratodos*, si lo que se espera es que las diferencias no queden excluidas.

Mientras la lógica del Todo y la excepción masculina siempre llaman a la restauración de un nuevo significante Amo que garantice el orden del "para-todos", el "no-Todo", que podría dar cuenta del momento emancipatorio, se constituye en una relación con los otros que solo retroactivamente, luego de la invención contingente de un nuevo límite, nos entrega su verdadero alcance transformador. En este arduo y problemático punto se nos permitirá sugerir que hasta ahora la igualdad ha sido siempre pensada en la lógica masculina del "Paratodos". Sin embargo, si admitimos que el Universal del "Paratodos" se sostiene siempre por

una Excepción que le hace de Límite, en esa Igualdad existirá siempre una exclusión. Cualquier totalidad encuentra aquello que la limita en lo que necesariamente excluye. En cambio, el llamado “no-Todo” de la lógica femenina, al carecer de límite que funcione como excepción, no excluye nada, y por lo mismo se presenta como el lugar propicio para pensar la Igualdad, como un ámbito distinto de la totalidad homogeneizante. Esta Igualdad, sería idéntica a lo que aquí llamamos el Común. (p.69)

La crisis de las instituciones de la que habla Lewkowicz (2004) puede pensarse desde este señalamiento de Alemán, desde que la lógica del *Paratodos* siempre encuentra sus límites en aquello que excluye. Sin embargo el autor encuentra otra explicación, que no reemplaza ni cancela la que se puede deducir al leer el texto de Alemán, sino que la complementa.

La crisis de las instituciones Lewkowicz (2004) la describe siguiendo los planteamientos de Zigmunt Bauman acerca de la *modernidad líquida*. Sostendrá entonces que esta crisis es consecuencia de que el Mercado ha sustituido al Estado en el papel de regulación de los vínculos sociales e institucionales. Esto quiere decir que aquello sólido que caracterizaba las instituciones modernas ahora se encuentra rodeado de un medio fluido en el que es más dificultoso seguir sosteniendo aquellos supuestos con los que las instituciones se habían fundado. En palabras del autor:

(...) la lógica de Estado, la lógica de las instituciones, es la lógica de lo sólido. Lo sólido es el estado privilegiado de la materia: ser es ser un sólido. (...) A un líquido

10

“le falta consistencia”, lo vemos como un sólido disuelto. (...) El Estado produce realidad al modo de instituciones: una institución, otra institución, otra institución son lugares dentro de un territorio. Hace unos años empezó a hablarse de flujos de capitales, flujos de imágenes, flujos informáticos. Bajo dos figuras exquisitas, la inundación y la sequía, la era neoliberal es la era de la fluidez. El paradigma de “lo que es” es lo que fluye y no lo que se consolida. La subjetividad estatal supone que la vida social está asentada sobre la solidez del territorio. El mercado produce realidad de otro modo: la subjetividad neoliberal no se asienta sobre lo sólido del territorio sino sobre la fluidez de los capitales. (Lewkowicz, 2004)

Susana Murillo (2012) eligió nombrar como *Cultura del malestar* a nuestro contexto neoliberal. La autora plantea que el neoliberalismo no es sólo una teoría económica sino también un modo de gobierno de los sujetos que configura modos de ser en el mundo. Una de las hipótesis que sostiene es “(...) que en la cultura neoliberal el sufrimiento psíquico se configura como forma de gobernar a distancia a sujetos y poblaciones” (p.2). Este sufrimiento psíquico sería la consecuencia de que en el neoliberalismo lo que se promueve es una libertad individual en términos negativos, y en eso, el otro queda reducido al lugar de objeto ya sea como obstáculo o como medio útil para alcanzar un determinado fin.

Esta libertad entendida como deseo materialista es una libertad negativa respecto del otro, del semejante que se le enfrenta como un cuerpo dotado de libertad también potente. Así entonces, el concepto de libertad individual remite a un medio vacío, a una ausencia de prójimos, pues requiere que no haya obstáculos que se interpongan ante la búsqueda de utilidad en todas las acciones. (Murillo, 2012, p. 2)

Cabe preguntarse si, en este contexto, es posible y necesario seguir repensando lo común. ¿Es posible sostener lo común en un contexto en el que los lazos sociales tienden fuertemente hacia su disgregación? Un contexto en el que la lógica mercantil ha moldeado de tal forma los vínculos que los otros quedan reducidos a un lugar de objeto. Tanto Diker como Alemán sostienen que la pregunta por lo común no debe ser

abandonada,

En tiempos en los que la idea misma de comunidad encuentra sus límites, y las identidades particulares, por otro lado, cambiantes, se multiplican, visibilizan y proliferan (...) en tiempos en los que ni la escuela, ni el Estado, ni la ciencia gozan de la autoridad de antaño para fijar y sostener la imposición de una cultura como común (...) entendemos que vale la pena conservar en pie la pregunta por lo que tenemos en común y, especialmente, por si es posible habitar un mundo en el que la definición de lo común se mantenga abierta. (Diker, 2012, pp.168-169)

Y se puede agregar, parafraseando a Jorge Alemán, un mundo en el que en la igualdad, se puedan desplegar las diferencias. Sin quedar sumidas en la exclusión que en muchos casos, hace que aquellos/as que encarnan esas diferencias sean objeto de segregación social.

#### **4. La patologización de los procesos vitales**

Pero, en un contexto como el nuestro, ¿qué sucede con las diferencias? ¿qué sucede con aquellos sujetos cuyos cuerpos, mentes y formas de ser en el mundo no se adecuan a las exigencias neoliberales de rendimiento? Como plantea Murillo (2012), existe una relación directa entre la cultura neoliberal y la patologización de todos los aspectos de la vida humana.

Se desata un conjunto de intervenciones sobre todos los aspectos de la vida humana; en ésta, la patología se torna algo cotidiano e inevitable y la denominada normalidad (como sinónimo de adaptación al medio) se transforma en una idea reguladora (...). Se configura así una policía universal del psiquismo humano que

11

opera silenciosamente desde diversos lugares coadyuvando a la conformación y control del sujeto centrado en sí mismo que la cultura neoliberal requiere. Un sujeto en el que un yo fuerte debe enfrentar todos los desafíos que la competencia le plantea, al tiempo que ser lo suficientemente flexible como para adaptarse a cambiantes y contradictorias situaciones en las que la lealtad es sólo un valor ligado al sí mismo. La condición humana cambia así de estatuto. Su ser es la patología y su deber ser inalcanzable la búsqueda de la inasible normalidad. (Murillo, 2012, p.13)

Siguiendo a la autora, en pos de la reproducción de ese modo de ser en el mundo, adaptado a las exigencias neoliberales, las intervenciones más frecuentes son la medicalización y, aquello que Stolkiner (2013) nombra como *patologización de los procesos vitales*. La infancia no queda por fuera de estos modos de control, de una supuesta normalidad ideal imposible de alcanzar.

##### **4.1 La patologización del aprendizaje**

Como se vió previamente, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 174/12 establece las "Pautas de Organización y Articulación del Proyecto de Integración Interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad." Esta normativa, no sólo define las responsabilidades de las partes involucradas en los procesos de integración escolar en la provincia de Santa Fe, sino que además pauta limitaciones y alcances al acceso a estos proyectos de integración escolar, entre las que cabe destacar:

2.2.1. No serán abordados dentro de un proyecto de Integración los alumnos que presenten dificultades en sus aprendizajes y que no provengan de una situación discapacitante, o aquellas personas con discapacidad que no presenten necesidades educativas especiales.

Subrayar estos límites al alcance de los procesos de integración escolar tiene sentido si consideramos, tal como se plantea en el Anexo 1, Acta CoNISMA 12/14 (2014), la existencia de:

(...) Una tendencia creciente a abordar problemáticas que surgen del ámbito escolar a partir de la realización de diagnósticos de salud mental en base a meros indicadores comportamentales, prescripción inadecuada de medicamentos e indicación inoportuna de certificación de discapacidad (...).

Existe en el DSM-V un capítulo exclusivamente dedicado a *Trastornos Específicos del Aprendizaje*. Bajo esta rotulación se incluyen problemáticas de lectura, escritura y pensamiento matemático. El criterio diagnóstico se basa en la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas por al menos 6 meses:

1. Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo (p.ej., lee palabras sueltas en voz alta incorrectamente o con lentitud y vacilación, con frecuencia adivina palabras, dificultad para expresar bien las palabras).
2. Dificultad para comprender el significado de lo que lee (p.ej., puede leer un texto con precisión pero no comprende la oración, las relaciones, las inferencias o el sentido profundo de lo que lee).
3. Dificultades ortográficas (p. ej., puede añadir, omitir o sustituir vocales o consonantes).
4. Dificultades con la expresión escrita (p.ej., hace múltiples errores gramaticales o de puntuación en una oración, organiza mal el párrafo, la expresión escrita de las ideas no es clara).
5. Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo (p.ej., comprende mal los números, su magnitud y sus relaciones, cuenta con los dedos para sumar números de un solo dígito en lugar de recordar la operación

12

matemática como hacen sus iguales, se pierde en el cálculo aritmético y puede intercambiar los procedimientos).

6. Dificultades con el razonamiento matemático (p.ej., tiene gran dificultad para aplicar los conceptos, hechos u operaciones matemáticas para resolver problemas cuantitativos). (Asociación Americana de Psiquiatría , 2014, p.66)

Es necesario subrayar la vaguedad con que se describen estas dificultades, los ejemplos descritos son algunos de muchos que podrían caer bajo la misma categoría. Si se presta atención únicamente a aquellos campos que prosiguen al término *dificultades* se descubren múltiples contenidos escolares.

Estas *dificultades*, que son signadas como síntomas, según este manual diagnóstico, se dan "(...) durante los años de educación primaria, cuando los niños tienen que aprender a leer, deletrear, escribir y calcular" (DSM-V, 2014, p.70-71). ¿Qué significa esto? ¿La escuela estaría para enseñar esos contenidos, transmitirlos, sosteniendo un proceso de aprendizaje o simplemente para medirlos y en base a eso evaluar si se requiere o no una derivación a equipos técnicos de salud? Siguiendo a Kiel (2020) se desata una situación en la que

Se intima a los docentes "comunes" a la detección temprana y al reconocimiento de rasgos que se alejan de una presunta normalidad esperable según parámetros "científicos", así como a la pronta derivación a equipos técnicos compuestos por profesionales de la salud. (Kiel, 2020, p.247)

Esta tendencia no solo puede analizarse como una consecuencia de la *patologización de los procesos vitales*, en este caso el del aprendizaje, sino también

desde aquella distancia profundamente marcada entre los supuestos y los y las alumnas que llegan a la escuela en la actualidad, que ha sido descrita por Ignacio Lewkowicz (2004). Las dificultades que esa distancia trae aparejada han llevado a la institución escolar a recurrir a discursos ajenos al campo de la pedagogía para lograr hacer algo con las mismas.

## 5. La pregunta por lo singular

Siguiendo lo planteado anteriormente, existe, entonces, una situación escolar en la que se imponen discursos biologicistas que borran la posibilidad de historizar, de repensar un malestar en claves subjetivas, y se diagnostican trastornos cada vez más específicos, trastornos diseñados para cubrir todos aquellos aspectos de la vida misma que por alguna razón u otra no encajan con las exigencias neoliberales de rendimiento. Estos diagnósticos se sostienen desde una pretensión de universalidad, en los cuales se borran los singulares modos de padecimiento. Un ejemplo de esta situación es el diagnóstico de Estrés-postraumático.

Se engloba en él desde los síntomas de un veterano de guerra hasta los de una mujer violada, pasando por los de cualquier persona que haya atravesado una situación de terror de estado o genocidio, un accidente o una catástrofe natural. Reducida prácticamente a una respuesta fisiológica individual (aunque el hecho traumático sea colectivo), esta categoría permite invisibilizar que lo traumático siempre se liga con el sentido que el hecho tiene para el sujeto y la sociedad. (Stolkiner, 2013, p. 9)

A pesar de esta situación, “(...) hegemonía no significa nunca dominio estático y absoluto, se trata siempre de una arena de conflicto donde hay actores que ponen otras voces y, por ende, otras formas de nominación y producción de sentido, otras prácticas” (Stolkiner, 2013, p. 10). Y el psicoanálisis puede constituirse como una de esas voces, apostando a la recuperación de la palabra del sujeto.

### 5.1 La perspectiva del psicoanálisis

13

Esta falta de singularidad con la que se manejan estos procesos diagnósticos puede verse en cada uno de los trastornos tipificados. Cuando el síntoma queda capturado en un diagnóstico como *trastorno específico del aprendizaje* se lo objetiviza de manera tal que pierde su historicidad y el sujeto ya no puede decir nada sobre aquello que le acontece, el trastorno se explica de manera biologicista y frente a aquello no hay pregunta posible. Desde la perspectiva psicoanalítica el síntoma tiene otro lugar, un lugar en el que la singularidad emerge y en donde ya no es posible universalizar sino que lo que produce efectos es abordar el caso por caso.

Los síntomas, en el sentido analítico del término, ponen en juego una palabra anudada, una verdad subjetiva que quiere hacerse oír. Son enunciaciones fallidas que buscan su restitución en el discurso. El psicoanálisis vino a prestar oídos a esa forma cifrada en que el deseo reprimido busca darse a conocer. El síntoma interpela al sujeto y viene a introducir en la monotonía de la repetición de lo mismo, en la monotonía de la insatisfacción alienada a una demanda, una interrogación teñida de asombro, que promueve un nuevo movimiento hacia el otro. (Migueluez, 2001)

Maud Mannoni en sus prácticas terapéuticas con niños/as cuyo diagnóstico se identificaba bajo el nombre de *debilidad mental*, se resistía a reducir la problemática como una mera alteración orgánica para poder escuchar qué sentido revestía ese diagnóstico

para el niño y sus padres.

¿A qué he arribado, partiendo de tesis organicistas y de clasificaciones psicológicas, a través de los continuos cuestionamientos de mis investigaciones? A no querer saber nada, al principio, del CI o de la alteración orgánica, a fin de escuchar hablar al sujeto, para captar, a través de su discurso y del de los padres, el sentido que había llegado a tener la debilidad mental para uno y otros. (Mannoni, 1964/1992, 114)

Proponía, además, a contracorriente de lo que estaba instituido en su época, entender la debilidad mental como una enfermedad mental, "(...) con una esperanza de recuperación" (p.115), y no como un déficit capacitario en cuyo caso el diagnóstico quedaría inmovilizado.

Pero, ¿qué es en realidad la debilidad mental? Aquí son posibles dos actitudes: o bien el consultor "sabe", y con toda conciencia orienta al niño hacia un servicio de reeducación competente, o bien trata de comprender y el tiempo poco le importa: para condenar a un ser, la hora siempre suena demasiado pronto. En forma deliberada, yo he optado por no saber. (Mannoni, 1962/1992, p.27)

Sobre este punto se puede volver sobre aquellos consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico que Freud escribiera hacia 1912. En aquellos consejos, la escucha analítica, como se planteó anteriormente, no podría dejarse eclipsar por los saberes previos, es una escucha que se vuelve sorda ante los supuestos del propio analista y pone su foco en el discurso del paciente. De esta escucha se desprende el posicionamiento del que habla Mannoni cuando dice que ella había optado por *no saber*.

En esta misma línea Jerusalinsky (1988) detalla los efectos que este posicionamiento propicia en el caso de tratamientos de niños y niñas con discapacidad

(...) si el terapeuta pudo renunciar a su saber supuesto, en un ejercicio incesante de hacer trabajar en los padres lo que no se puede responder (lo que se pregunta sobre el "destino" del niño), es bien probable que los padres retomen la conducción de su hijo, con las limitaciones que le sean propias. Aquí el terapeuta precisará hacer una renuncia a su pretensión narcisística de ver "su obra acabada", aceptando que el niño tenga la vida imperfecta, con las instituciones

14

imperfectas, que, en este mundo imperfecto, estos padres imperfectos le podrán proporcionar. (Jerusalinsky, 1988, p.75)

Este posicionamiento de los autores recién citados no responde a una necesidad específica de los niños y niñas con discapacidad sino a un posicionamiento propio del psicoanálisis.

Pero, ¿qué es lo que no se sabe? Freud (1937/1989) dice, en "Análisis terminable e interminable", que lo que no se sabe es cuáles serán los efectos de un tratamiento, "(...) no tenemos medio alguno de prever el destino ulterior de una curación" ( p.226). Y justamente sostiene, muchos años antes, que hay que evitar caer en pretender, sobre ese destino ulterior, imponer los propios deseos por sobre aquello que realmente puede el analizado.

Otra tentación surge de la actividad pedagógica que al médico le cabe en el tratamiento psicoanalítico, sin que sea su particular propósito. A raíz de la solución de inhibiciones del desarrollo, bien se comprende que el médico quede habilitado para indicar nuevas metas a las aspiraciones liberadas. No responderá así sino a una lógica ambición, que se empeñará en crear algo particularmente excelso con

la persona a quien tanto trabajo ha consagrado para librarla de su neurosis, y en prescribir elevadas metas a sus deseos. Pero también en esto el médico debería contenerse y tomar como rasero menos sus propios deseos que la aptitud del analizado. (Freud, 1912/1980, pp. 117-118)

En este *no saber*, en la necesidad de sostener una pregunta sobre el malestar por el cual un sujeto puede estar pasando, en la imposibilidad de generalizar y crear universales porque a lo que se apunta es a respetar la singularidad de cada caso, es en estas características propias de los tratamientos psicoanalíticos que radican las diferencias fundamentales con las perspectivas que en nuestra época se imponen desde los discursos hegemónicos.

Es esta posición del analista la que va muy de la mano con el repensar lo común en la educación y en la vida social en general. Skliar (2012) advierte que repensar lo común no puede traducirse en repensar el *nosotros* en el sentido de una lógica identitaria,

Pero lo que sigue al pensamiento de lo común no es, de modo alguno, la automática percepción de que lo único pronunciable en educación es el nosotros. Hay la creencia que educar deviene de la adopción crucial de un conocimiento acerca de otro, de la infancia, o de la juventud, o de ciertas comunidades, o de ciertos sujetos en determinadas y particulares condiciones de existencia. Y se ha pensado que lo esencial del educar resulta en una práctica derivada directamente de ese conocimiento que, en buena medida, se adquiere en ausencia de los demás e, inclusive, muchas veces, fuera del mundo. (...) ¿no será que tanta previsión y tanta planificación, que tantos motes de designación, nos hacen perder lo infinitamente atractivo que resulta iniciar una conversación inédita con alguien desconocido? (...) Al desconocido, a ese desconocido que es cualquiera, se le ofrece algo. Y eso que le ofrezco al desconocido debería estar en el corazón mismo de la idea de educar. El educar entendido como la donación a un desconocido. (Skliar, 2012, p.181)

Por lo tanto, repensar lo común no es reemplazar la división de ellos y nosotros para buscar quiénes o cómo somos nosotros incluyendo a quienes quedaban por fuera, repensar lo común no es volver hacia una pregunta identitaria sino fundar una y otra vez encuentros con desconocidos.

Este encuentro con desconocidos se puede pensar desde la enseñanza de Lacan. El autor plantea, en el Seminario VII, en un capítulo llamado "El amor al prójimo", cómo el utilitarismo se beneficia del mandato bíblico *amarás a tu prójimo como a tí mismo*.

15

Mi egoísmo se satisface muy bien con cierto altruismo, el que se ubica a nivel de lo útil y es, precisamente, el pretexto mediante el que evito abordar el problema del mal que yo deseo y que desea mi prójimo. De este modo, dispenso mi vida, cotizando mi tiempo en una zona dólar, rublo u otra, del tiempo de mi prójimo donde mantengo igualmente a todos esos prójimos a nivel del poco de realidad de mi existencia. No es llamativo que en estas condiciones todo el mundo esté enfermo, que haya malestar en la cultura. (Lacan, 1960/1990, p.226)

Lo común si se sostiene como el lugar en donde las diferencias pueden desplegarse, lo común como aquello que se debe sostener abierto, lo común como el encuentro con desconocidos, no se puede guiar por el utilitarismo del altruismo del que habla Lacan.

Cuando se habla de inclusión, integración, diversidad, el riesgo que se corre es el de caer en una lógica identitaria que deje por fuera a ese otro del que se habla. Es un

riesgo muy grande porque se cae, como plantean Freud y Jerusalinsky en posiciones narcisistas que pretenden *el bien para el otro*, pero a imagen del de uno mismo.

## **5. Conclusiones**

Para concluir se hace necesario volver hacia las preguntas iniciales en el desarrollo del presente trabajo, desandar el camino que se fue haciendo para así intentar vislumbrar hacia qué direcciones posibles puede seguir dirigiéndose.

Al inicio del recorrido se ha planteado como propósito el lograr elucidar algunas de las dificultades que la inclusión educativa de las personas con discapacidad trae aparejadas en la provincia de Santa Fe. Se hizo frente a este objetivo comprendiendo, antes que nada, que la complejidad del tema no puede pretender ser abarcada en su totalidad sino que se puede hacer un intento por abordarla desde ciertas perspectivas. En este caso se optó por una perspectiva psicoanalítica y fueron fundamentales los aportes del campo de la educación que recuperan la pregunta por *lo común*.

En un primer momento se partió de las normativas vigentes en materia de

inclusión educativa y se llegó, a partir de su estudio, a la elaboración de una pregunta-problema que lograba enmarcar todas las dificultades que fueron nombradas: la pregunta por cómo hacer lugar a la diferencia, a la singularidad en el universal de la ley. En ese problema nació la pregunta por los alcances del discurso jurídico.

A partir de la lectura de la obra de Freud se llegó a comprender que la ley no alcanza para poner freno a las pulsiones agresivas del ser humano. Pero a pesar de sus insuficientes esfuerzos, el que la ley exista y se modifique en pos de lograr una sociedad más justa, no es más que el resultado de la lucha por la vida humana que la cultura empuja y que Freud describió en 1930. Sin embargo, esto no quita que la crítica, la revisión exhaustiva no sean válidas. Pero las dificultades que se presentan a la hora de hacer una crítica al sistema educativo en nuestra época se enmarcan en un contexto neoliberal en el que no podemos dejarnos arrastrar por los intereses del mercado.

En un contexto en el que las instituciones modernas han entrado en crisis, en el que el mercado ha sustituido al Estado en el papel de regulación de los vínculos sociales e institucionales, un contexto en el que la lógica neoliberal no es sólo una teoría económica sino que además moldea modos de ser en el mundo. Teniendo en cuenta estas circunstancias, la crítica hacia el sistema educativo no puede sino intentar recuperar y revalorizar aquellas improntas modernas que le han dado nacimiento. Implica replantearnos que si se habla de inclusión es porque la escuela en su formato moderno ha excluido a gran parte de la población, sí. Pero también es no permitir que el término inclusión, integración, diversidad, se vuelvan significantes vacíos, eufemismos. Para hacer frente a esto, en el presente ensayo se puso el eje sobre recuperar la pregunta por lo común tanto en educación como en los lazos sociales. Se subrayaron los aportes de especialistas en educación y de Jorge Alemán, en cuyos escritos se pueden ver ciertos puntos de coincidencia: la pregunta por lo común no puede ser abandonada, lo común debe poder quedar abierto porque en la igualdad deben poder habitar las diferencias.

En un contexto como el nuestro, ¿qué sucede con las diferencias? ¿qué sucede con aquellos sujetos cuyos cuerpos, mentes y formas de ser en el mundo no se adecuan a las exigencias neoliberales de rendimiento? Aquí es necesario remarcar que existe una relación directa entre la cultura neoliberal y la patologización de todos los aspectos de la vida humana. Y que en pos de la reproducción de ese modo de ser en el mundo, adaptado a las exigencias neoliberales, las intervenciones más frecuentes son la medicalización y la patologización de los procesos vitales.

La infancia no queda por fuera de estos modos de control de una supuesta normalidad ideal imposible de alcanzar. Esta situación se evidencia cuando se abordan problemáticas que surgen en la escuela a partir de la realización de diagnósticos de salud mental en base a indicadores comportamentales, tratamientos medicamentosos e indicaciones inoportunas de certificados de discapacidad. Un ejemplo de ello es la existencia del diagnóstico de Trastorno Específico del Aprendizaje tipificado en el DSM-V.

En ello se vio cómo este proceso de patologización se inmiscuye en el discurso educativo cuando aquellos supuestos con los que la institución escolar se sostenía ya no se encuentran en los chicos que llegan a las aulas. Es a partir de esta situación, que los docentes muchas veces se ven llevados a actuar a modo de centinelas de la normalidad

17

para señalar a todos aquellos chicos que no se adaptan a un modelo supuesto e ideal de alumno y luego derivar aquellas situaciones a equipos técnicos de profesionales de la salud.

Estos diagnósticos se sostienen desde una pretensión de universalidad, en los cuales se borran los singulares modos de padecimiento. Se imponen modos de intervención que borran la posibilidad de historizar, de repensar un malestar en claves subjetivas. Surge así la pregunta por la singularidad.

Desde la perspectiva psicoanalítica el síntoma reviste otra importancia, es a partir

de la escucha del síntoma que la singularidad emerge y en donde ya no es posible universalizar sino que lo que produce efectos es abordar el caso por caso.

La escucha analítica se vuelve sorda ante los supuestos del propio analista y pone su foco en el discurso del paciente. De esta escucha se desprende el posicionamiento de Mannoni cuando dice que ella había optado por *no saber*. Este no saber es lo que permite que la escucha analítica se sostenga y, además ese no saber respecto de los efectos del tratamiento implica una apuesta a que el sujeto pueda hacer algo distinto con su malestar, algo que no se sabe qué es, ni qué va a ser, no hay destinos prefijados ni metas impuestas.

Esta posición del analista puede relacionarse con el repensar lo común en la educación y en la vida social en general. Repensar lo común no es reemplazar la división de ellos y nosotros para buscar quiénes o cómo somos nosotros incluyendo a quienes quedaban por fuera, repensar lo común no es volver hacia una pregunta identitaria sino fundar una y otra vez encuentros con *desconocidos*.

Cuando se habla de inclusión, integración, diversidad, el riesgo que se corre es el de caer en una lógica identitaria que deje por fuera a ese otro del que se habla. Se cae entonces en posiciones narcisistas que pretenden el bien para el otro pero a imagen del de uno mismo. Hay que evitar que eso suceda si lo que pretendemos es alcanzar una igualdad en la que las diferencias puedan desplegarse.

## **6. Bibliografía**

- Alemán, J. (2012). *Soledad: Común. Políticas en Lacan*. Buenos Aires, Argentina: Capital Intelectual.
- Arendt, H. (2016) La crisis de la Educación. En A. Poljak (Trad.) *Entre el pasado y el futuro Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, España: Ediciones Península. (Trabajo original publicado en 1996).

- Asociación Americana de Psiquiatría (2014) Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. DSM-5. En T. Bobes Bascarán (et al.) (Trad.). Madrid, España: Editorial Médica Panamericana.
- Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones. (2014). Anexo I, Acta CoNISMA 12/14.
- Consejo Federal de Educación. (2012). Resolución N° 174/12. Anexo 1 "Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación". Buenos Aires, Argentina.
- Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar. Temas de la filosofía de la educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Decreto 2703/10. (2010). Pautas de Organización y Articulación del Proyecto de Integración Interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad. Santa Fe, Argentina.
- Diker, G. (2012). ¿Cómo se establece qué es lo común? En G. Frigerio y G. Diker (Comp.) *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 147-170). Paraná, Argentina: Fundación La Hendija.
- Freud, S. (1989). Análisis terminable e interminable. En J.L. Etcheverry (Trad.), *Sigmund Freud Obras Completas*. Volumen 23 (pp. 211-254). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1912).
- Freud, S. (1980). Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico. En J.L. Etcheverry (Trad.), *Sigmund Freud Obras Completas*. Volumen 12 (107-120). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1912).
- Freud, S. (1986). El malestar en la cultura. En J.L. Etcheverry (Trad.), *Sigmund Freud Obras Completas*. Volumen 21 (pp. 57-140). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1930).
- Kiel, L. (2020). La invención de una figura: el integrado. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (Coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos* (pp. 246-250). Buenos Aires, Argentina: FLACSO. Recuperado de [https://doc-14-4s-apps-viewer.googleusercontent.com/viewer/secure/pdf/01db101h1lpbkuie9obid2h8k0tcrjlc/1ih6uk1fv58uibssisrrhcb7a3qah83b/1616275650000/drive/14016561661236319293/ACFrOgATSPBIU21Tgy\\_WPJTJF4mD6G5viAXxV7hOXxopiliCIRKJ5nxjCbTLosVMd0GG7Q0powu-EmFEOyoVsOh4xWthEj84tXt4ak\\_tTs\\_z6zAkkHPfCfP4zIAftQKR1oUTE-c5pVNloM0mlTPhE?print=true](https://doc-14-4s-apps-viewer.googleusercontent.com/viewer/secure/pdf/01db101h1lpbkuie9obid2h8k0tcrjlc/1ih6uk1fv58uibssisrrhcb7a3qah83b/1616275650000/drive/14016561661236319293/ACFrOgATSPBIU21Tgy_WPJTJF4mD6G5viAXxV7hOXxopiliCIRKJ5nxjCbTLosVMd0GG7Q0powu-EmFEOyoVsOh4xWthEj84tXt4ak_tTs_z6zAkkHPfCfP4zIAftQKR1oUTE-c5pVNloM0mlTPhE?print=true)
- Lacan, J. (1990). Libro 7. La ética del psicoanálisis 1959-1960. En D. Rabinovich (Trad.). Buenos Aires, Argentina: Paidós. (Trabajo original publicado en 1986).
- Lewkowicz, I. (4 de noviembre de 2004). Frágil el niño, frágil el adulto. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-43161-2004-11-04.html>.
- Mannoni, M. (1992). El niño retardado y su madre. En R. Nuñez (Trad.). Buenos Aires, Argentina: Paidós. (Trabajo original publicado en 1964).
- Miguel, L. (2001) Saber jugar, como don que se otorga en la cura psicoanalítica ¿Dale que la infancia está en la esquina?. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/2001/suple/psico/01-01/01-01-04/psico01.htm>
- Murillo, S. (2012). La cultura del malestar o el gobierno a distancia de los sujetos. En I. Silva (Presidencia), *Los malestares de la época*. Conferencia llevada a cabo en el XIV Congreso Argentino de Psicología, Salta, Argentina. Recuperado de [http://www.fepra.org.ar/docs/Actas\\_XIV\\_Congreso.pdf](http://www.fepra.org.ar/docs/Actas_XIV_Congreso.pdf)

- 2017 (pp. 19-23). Buenos Aires, Argentina:UNIPE.
- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina. (2006). Ley N° 26.206 . Ley de Educación Nacional. Artículos N° 2, 11, 17, 42 y 44.
- Skliar, C. (2012). Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En M. Angelino y M. Almeida (Comp.) *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina* (pp.180-194). Paraná, Argentina: UNER. Facultad de Trabajo Social.
- Skliar, C., Pérez, A. (2014). Lo jurídico y lo ético en el campo de la educación: la enunciación de la diversidad y las relaciones de alteridad. *Revista Temas de Educación*, 19 (2), 9-25.
- Stolkiner, A. (2013). Medicalización de la vida, sufrimiento subjetivo y prácticas en salud mental. En H. Lerner (Comp.), *Los sufrimientos. 10 psicoanalistas - 10 enfoques* (pp. 211-239). Buenos Aires, Argentina: Psicolibro.
- Terigi, F. (2012). Lo mismo no es lo común. En G. Frigerio y G. Diker (Comp.) *Educación: posiciones acerca de lo común* (pp. 209-222). Paraná, Argentina: Fundación La Hendija.
- Terigi, F. (2020). La pedagogía del “para todos” desafiada por el “uno por uno”. En: P. Zelmanovich, y M. Minnicelli, (Coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos* (pp. 241-245). Buenos Aires, Argentina: FLACSO. Recuperado de [https://doc-14-4s-apps-viewer.googleusercontent.com/viewer/secure/pdf/01db101h11pbkuie9obid2h8k0tcrjlc/1ih6uk1fv58uibssisrrhcb7a3qah83b/1616275650000/drive/14016561661236319293/ACFrOgATSPBIU21Tgy\\_WPJTJF4mD6G5viAXxV7hOXxopiliCIRKJ5nxjCbTLosVMd0GG7Q0powu-EmFEOyoVsOh4xWthEj84tXt4ak\\_tSz6zAkkHPfCfP4zIAftQKR1oUTE-c5pVNloM0mlTPhE?print=true](https://doc-14-4s-apps-viewer.googleusercontent.com/viewer/secure/pdf/01db101h11pbkuie9obid2h8k0tcrjlc/1ih6uk1fv58uibssisrrhcb7a3qah83b/1616275650000/drive/14016561661236319293/ACFrOgATSPBIU21Tgy_WPJTJF4mD6G5viAXxV7hOXxopiliCIRKJ5nxjCbTLosVMd0GG7Q0powu-EmFEOyoVsOh4xWthEj84tXt4ak_tSz6zAkkHPfCfP4zIAftQKR1oUTE-c5pVNloM0mlTPhE?print=true)