



ESCUELA INCLUSIVA Y SOCIEDAD DE CONTROL

La ternura como propuesta para combatir la medicalización en la infancia

Resumen

El artículo señala la creciente psicopatologización de la infancia en el modelo de la escuela inclusiva en Cataluña. Se detiene en la descripción de algunos dispositivos, y se proponen algunas condiciones, necesarias a la intervención en el ámbito educativo, para que el deseo de un niño no sea arrasado por la normativa institucional. Se acompaña con una viñeta clínica extraída de la intervención en una escuela de Barcelona.

Hablar de la ternura en estos tiempos de ferocidades, no es ninguna ingenuidad. Es un concepto profundamente político. Es poner el acento en la necesidad de resistir la barbarización de los lazos sociales que atraviesa nuestros mundos.

Fernando Ulloa

Abstract

The article analyses the increasing psychopathologization of children educational system in the model known as «inclusive school» in Catalonia. It focuses in the description of some devices, and proposes some conditions, necessary for intervention in the educational field in order that children's desire is not destroyed by institutional regulations. A clinical vignette extracted from Barcelona's school intervention is included.

Este trabajo es el fruto del encuentro entre nuestras inquietudes, a las que nos hemos entregado en reiteradas conversaciones, debates y discusiones en torno a situaciones diferentes, que hacen a nuestros trabajos —una, como historiadora experta en exclusión social y otro como psicoanalista— en el ámbito educativo.





Experiencias de las que hemos extraído elementos comunes. Ambos, cada uno en un territorio diferente, nos topamos con la implementación de estos dispositivos que mencionaremos más adelante. A través de la presente comunicación proponemos una reflexión sobre algunos efectos de intervenciones propias del diseño de un modelo educativo que, en Catalunya, conocemos como «escuela inclusiva».

Los autores consideramos a la escuela como una institución indispensable en tanto que ejerce una primera experiencia de socialización para cada sujeto, es decir una oportunidad para ser parte de un grupo social por fuera de la familia. Nos preguntamos de qué manera la escuela

¿Qué es lo que incluye y qué excluye la escuela en cada niño o niña sobre los que dispone sus recursos o dispositivos?

incluye, es decir, qué es lo que incluye y qué excluye en cada niño o niña sobre los que dispone sus recursos o dispositivos. Creemos importante hacer el esfuerzo de pensar entre nosotros y con los diferentes actores con los que allí nos encontramos, recuperar el lazo social para ponerle palabras a un malestar que es colectivo.

Escuela y deseo de saber

La escuela es una segunda institución luego de la familia y es la primera en donde se da el encuentro con los pares. Es aprender a estar con otros, que implica renuncias a satisfacciones narcisistas en provecho de la convivencia. Fernando Ulloa, hablaba de la ternura de parte del adulto como algo instituyente en un niño, que le permite ligar, en las relaciones con los otros, algo de la crueldad a la que estamos expuestos. Daba la siguiente definición:

La ternura, siendo de hecho una instancia ética, es inicial renuncia al apoderamiento del infantil sujeto. Para definirla en términos psicoanalíticos, diré que la ternura es la coartación —el freno— del fin último,

fin de descarga, de la pulsión. Esta coartación del impulso de apoderamiento del hijo, este límite a la descarga no ajeno a la ética, genera dos condiciones, dos habilidades propias de la ternura: la empatía, que garantizará el suministro adecuado (calor, alimento, arrullo, palabra) y, como segundo y fundamental componente, el miramiento. Tener miramiento es mirar con amoroso interés a quien se reconoce como sujeto ajeno y distinto de uno mismo (Ulloa, 2011).

En Freud no hay mucho empleo del término ternura, pero aparece en relación con la inhibición del fin último de las pulsiones, como una energía sexual desviada de su cometido. Dice Freud:

«Es interesante ver que justamente las aspiraciones sexuales de meta inhibida logren crear ligazones tan duraderas entre los seres humanos. Pero esto se explica con facilidad por el hecho de que no son susceptibles de una satisfacción plena, mientras que las aspiraciones sexuales [...] para perdurar tiene[n] que encontrarse mezclado[as] desde el comienzo con componentes puramente tiernos, vale decir, de meta inhibida, o sufrir un cambio en ese sentido» (Freud, 2001).

Las investigaciones que se dan en la infancia pasan de estar orientadas desde el misterio de la sexualidad al deseo de saber otras cosas que van sustituyendo al enigma del origen. A veces, en la escuela no prima tanto el deseo de saber sino el de ser bien mirado por el maestro, o de llevar buenas notas a casa, que redundan en ser amado por el Otro. Ya sea un deseo de saber o de reconocimiento, implica poder poner en suspenso algo de esa urgencia de goce, la cual hoy está prometida por artefactos que tenemos al alcance de la mano con demasiada frecuencia. Esa puesta en suspenso permite dar lugar a la emergencia del deseo. Esto quiere decir que el adulto que trata tiernamente al infantil sujeto es alguien capaz de suponer en el otro una diferencia con respecto a uno, alguien capaz de dejar una distancia, un intervalo, para que el otro, el niño o niña, se exprese.

Sucede que los niños, por lo general, incorporan cosas que vienen del otro y a pesar de que trabajamos





con niños que se niegan a perder una cuota de goce, aprenden cosas, adquieren un saber sobre el cuerpo que implica una renuncia, es decir, aún a pesar nuestro se hace efectiva cierta transmisión. Cuando eso pasa tiene que ver con que se ha instalado cierto afecto tierno y con algo del temor a perder ese amor y cuidado que este adulto prodiga (Bleichmar, 2011). Entonces, decimos que es condición para la transmisión de cierta legalidad la presencia de un adulto que invista al saber con la ternura y el reconocimiento y también un niño que valore lo que recibe del otro, porque está investido de ese afecto tierno.

Solemos constatar una dificultad en recibir algo del adulto en niños en que algo de lo nutricional no está bien instalado. Cuando un bebé toma el pecho, no es solo

un trabajo con «niñas y niños difíciles». Este trabajo responde a un pedido de psicoterapias enmarcadas en un conocido programa «pro-infancia» financiado por parte de una gran entidad bancaria de Catalunya. Al breve tiempo de trabajar en la escuela, se instala, informalmente, «entre pasillos», un amable intercambio con los docentes y el equipo directivo que permite en ocasiones recibir otras demandas por parte de ellos. Algo que el analista acoge y da lugar a un pensar juntos sobre el imposible trabajo de educar y las estrategias docentes para fallar cada vez mejor¹. Situaciones que, por momentos, permiten ganar distancia, dando lugar al resto de hilos que componen la trama singular por la que un niño está determinado. Socializar los malestares, y complejizar la mirada, buscar matices, descentralizar el problema del niño, y entrar en la trama singular y

El niño que está en situación de consolar a sus padres o de recibir el desborde afectivo, la agresividad, u otro tipo de descarga de ansiedad, no está en posición de niño, sino más bien está siendo destituido de tal condición.

leche lo que recibe. Pero, hay situaciones en que esa ternura no fue instituida satisfactoriamente y el niño presenta una desconfianza. Hay situaciones en que el niño ha sido un contenedor de los afectos desbordantes de sus progenitores. Ulloa plantea la ternura como la base ética del sujeto, y el niño aprende a ser tierno si la recibe. El niño que está en situación de consolar a sus padres o de recibir el desborde afectivo, la agresividad, u otro tipo de descarga de ansiedad, no está en posición de niño, sino más bien está siendo destituido de tal condición (Luterau, 2018).

Poder incorporar el saber implica primero estar receptivo respecto a la ternura.

Cada infantil sujeto es una historia singular

El material que trabajamos a continuación es producto de una intervención realizada como un agente externo, que brinda un servicio en escuelas de una zona de Barcelona. Hay un encargo formal de realizar

colectiva que compone la problemática.

Hemos trabajado en algunas escuelas y vamos a servirnos de una viñeta que vaya como ejemplo para ilustrar lo que queremos transmitir. Juan tiene 10 años al momento en el cual, desde el equipo directivo nos convocan con el encargo de lograr que «se porte bien» porque «distorsiona» la clase. La solicitud del tratamiento es realizada desde la docente de 4to curso a la dirección. Previamente, el niño había sido atendido por el EAP [Equipo de Atención Psicopedagógica]; allí le aplicaron un test de inteligencia y no detectaron nada llamativo, es decir, nada por fuera de los valores de la media estadística. Tiene un buen rendimiento académico y es un «viejo conocido», ya que asiste a esta institución desde los tres años.

En las coordinaciones con los docentes y directivos

1. Dice Freud en 1937: «Y hasta pareciera que analizar sería la tercera de aquellas profesiones “imposibles” en que se puede dar anticipadamente por cierto la insuficiencia del resultado. Las otras dos, ya de antiguo consabidas, son el educar y el gobernar».





vamos percibiendo por momentos la preocupación por él. Mientras que el analista va preguntando e interesándose, aparecen voces que lo evocan, nombran y piensan, entre risas —por momentos— acuden relatos y anécdotas de sus años de recorrido en la escuela. Otras veces se hace presente un desborde y una urgencia por dar una respuesta satisfactoria a quienes exigen que se haga «algo concreto». El elemento que emerge en lo inmediato es algo a lo que llaman «brotes», con esto nombran una cantidad de situaciones en las que hay un desborde de agresividad en el niño y que también coincide con los momentos en que, para su maestra, suponen mayor dificultad de conducir la clase. También refieren que algunas de estas situaciones se dan en el comedor, cuando el niño se niega a comer y muestra rechazo por el alimento que se le ofrece.

De las entrevistas con la madre y el padre sabemos que Juan tiene una madre que no ha podido encajar algunos duelos, tiene la energía psíquica comprometida en esa dificultad de separarse de ciertos objetos de amor. Relata que su niño es la razón por la cual ella está en pie y que cuando él no está se deja hundir. Juan, además de lograr tenerla en pie, la hace caminar, salir de casa e ir a la escuela, vestirse, arreglarse y venir a ver al psicoterapeuta. El padre es un compañero de juegos que no interviene y está en un lugar de complicidad para el niño. No asiste a las entrevistas.

Su madre relata dificultades para asumir la muerte de una abuela propia, bisabuela de Juan, que según explica cumplía función materna para ella. Esta mujer se llamaba Dolores y ahora ella lleva inscripto el nombre con tinta en su brazo derecho. Desde esa pérdida se derrumba y la aquejan dolores corporales intensos. El niño pasa mucho tiempo con su abuela materna, su padre trabaja mucho fuera de casa y la pareja a veces se plantea la separación. Ella acude cuando la convoco, se siente bien por ser escuchada y manifiesta desconfianza hacia la escuela.

El analista considera que Juan realiza cosas dirigidas a movilizar a su madre. Efectivamente allí hay un trabajo que hacer para acompañar al niño a producir una

respuesta diferente que no ponga en juego su tránsito por las instituciones escolares y hay un campo propicio para la intervención analítica. Algo del vínculo afectivo no está bien instalado desde casa.

La primera demanda que se le hace a un niño es dejarse alimentar, luego hacer sus deposiciones. Juan se ha desmarcado claramente de estas demandas para intentar unas repuestas que introducen una diferencia que no hay quién las oiga. Tiene una fallida adquisición del control de esfínteres. Se niega a rehusar algunos objetos: en casa siempre acaba comiendo lo que quiere, patatas fritas o pizza. En la escuela señalan que no tolera la frustración, que el problema es cuando hay que decirle que no. En el patio estalla cuando pierde al fútbol. En las sesiones se muestra fantasioso, imaginativo, introvertido, desconfiado, habla de youtubers, videojuegos y dibujos animados. Creemos que expresa en la escuela cosas que no expresa en la casa y de esa manera moviliza la atención dirigiendo un mensaje desde un sitio al otro. Hay un llamado de atención que es ante todo un pedido de auxilio.

Además de las sesiones con el niño se dedican sesiones a trabajar con las maestras, a ofrecerles contención, a proponerles pensar juntos y a subrayar sus puntos fuertes para levantarlas anímicamente, ayudarlas a confiar en sí mismas y luego proponerles cuestionar sus posiciones. Para eso es necesario sostener una mínima simpatía. Creemos que es importante trabajar en generar las condiciones para intentar un trabajo articulado entre los adultos que intervenimos con el niño.

La transferencia a nombre propio versus la normativa anónima de los protocolos

Podemos situar un momento bisagra que ha dejado menos resquicios en la escuela para continuar con el trabajo comenzado. Hubo una intensificación de la alarma —que ya se venía haciendo oír— y se expresó la «necesidad de hacer algo concreto» a partir de una queja, acompañada de un reclamo muy subido de tono, con amenazas y ofensas de parte de la madre de una compañerita de Juan hacia la madre de este. Acusa que la agrede en clase.





La energía de esta demanda se asume por su docente-tutora, una maestra con muchos años de experiencia, aunque muy cansada, y que dice de sí misma que está muy *quemada* y que no lo aguanta más. Plantea que está descuidando al resto del grupo de la clase. Luego también se ocupa del caso el Equipo Directivo. Desde el EAP les proponen hacer una llamada al CRETDIC (dispositivo de soporte para la escuela inclusiva) sus siglas describen un Centro de Recursos Educativos para Trastornos del Desarrollo y de la Conducta. Esta llamada del EAP lleva implícito un dictamen de trastorno de conducta. Eso habilita a que desde el CRETDIC lo observen algunos días y luego ofrezcan a la escuela una batería de recursos que se vuelven a trabajar en una reunión de equipo entre quienes intervienen. Es allí donde se define el protocolo a seguir y se establecen algunos acuerdos.

El analista participa de algunas reuniones en donde propone hacer un trabajo en equipo, apuntando a descartar la ambición de una estrategia única en forma de recetario a seguir, para de este modo poder tener disponibilidad afectiva y sensibilidad hacia la singularidad de las manifestaciones y llamados de Juan, intentando comprender qué le sucede y pensándolo en situación. Pero la opción del equipo directivo es atenerse a un protocolo prediseñado, del que se hace una criba para intentar ajustarlo a la medida de Juan. Por esta vía creemos que la escuela hace del niño el depositario de una serie de atribuciones, o más bien dicho lo supone deficitario, y de este modo no necesita pensar el dispositivo educativo, ni el lugar que cada uno ocupa allí, ni la manera en que el niño les interpela, los afectos que moviliza en cada cual. Creemos que es una de las grandes pérdidas de la dirección terapéutica conductual: no dejar lugar a considerar la transferencia para, en cambio, ofrecer la ilusión de objetividad. Ser sensibles a considerar la transferencia implica hacerse responsable de la manera que afectamos y nos dejamos afectar por los otros. Implica asumir que cada uno ha de forjar sus propios recursos al trabajar con Juan, y eso es posible atendiendo a lo que le sucede, dejándonos interpelar y atreviéndonos a ser creativos.

De la gran batería de recursos que recomienda el

CRETDIC se deciden emplear algunos, entre ellos:

- 1) Ofrecer un espacio-refugio.
- 2) Hacer contención física en caso de necesidad, pero como última instancia.
- 3) Darle más atención que al resto: esperarlo solo a la entrada y preguntarle cómo está cada día, para acompañarlo emocionalmente.
- 4) Hacer un semáforo (premio-castigo) para ir viendo cómo se porta en cada espacio con alguna recompensa simbólica.
- 5) Indiferencia activa por parte de docentes y compañeros si distorsiona la clase con ruido o llamados de atención.

El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya ha elaborado un documento que describe el modelo educativo, versa sobre cómo tendrían que ser y qué dispositivos de inclusión tendrían que tener las escuelas catalanas. Tiene la función de guía y está redactado con un tono paternalista/buenista². Da a conocer, con excesivo detalle, los soportes y las medidas educativas que pueden tener las escuelas públicas. Por ejemplo, divide en tres peldaños el tipo de soporte o medida educativa que puede recibir el alumnado. En la base están las intervenciones universales dirigidas a todo el alumnado del centro educativo; en el segundo peldaño los soportes y medidas adicionales, estratégicamente dirigidos al alumnado en situación de riesgo o con necesidades de soporte temporal; y ya en el tercer nivel están las medidas y soportes intensivos para los alumnos respecto a los cuales los soportes de los niveles anteriores no han sido suficientes.

Acompañando a Juan hemos conocido la estructura del sistema catalán para la educación inclusiva el cual tiene tres tipos de Centros de Recursos Educativos que gestionan ciertos tipos de prácticas:

- CREDA. Centro de Recursos Educativos para Deficientes Auditivos (y trastorno del lenguaje y comunicación).

2. *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú* (2015).





- CREDEV. Centro de Recursos Educativos para Deficientes Visuales.
- CRETDC El Centro de Recursos Educativos para Trastornos del Desarrollo y de la Conducta.

Conclusiones provisionarias

Luego del fracaso, con la convicción de que revisar lo sucedido sirve para forjar herramientas, compartimos la consideración de que ninguno de los muchos recursos universales y específicos están pensados para la situación singular: no buscan responder a lo que le pasa a Juan porque no se lo preguntan. Buscan, en cambio, que el ambiente del grupo clase tenga menos «elementos distorsionadores». Si prestamos atención a la batería de recursos que se han propuesto en este caso es difícil entender qué dirección tienen, o si tienen una hipótesis sobre lo que le ocurre al niño. Incluso algunos parecen contradictorios entre sí. Por un lado prescriben recibirlo solo y darle una atención exclusiva e individual; por

que subyace a los recursos ofrecidos para evitar que el diagnóstico en la infancia obstaculice el crecimiento. La escuela está para brindar oportunidades, no para diagnosticar. En todo caso esto debería ser entendido como un análisis de la situación que hace obstáculo más que como el reparto de etiquetas. Se los nombra como: TDAH, TGD, TEA, entre los más habituales. Rótulos que generan la ilusión de alguna certeza, al menos la del circuito que seguirá. «Sabemos qué tiene, ahora sabemos qué protocolo aplicar con él». No hay otra manera de acceder a una prestación y a un tratamiento si no es a partir de un diagnóstico psicopatológico. Por lo tanto, la llamada «Escuela Inclusiva» corre el riesgo de incluir excluyendo, ejerciendo una segregación cada vez más sutil. Todos bajo el mismo techo y en la misma aula pero separando por categorías y subcategorías cada vez más estrechas. Se puede incluir a los alumnos que no se adecúan del todo a la norma como excluidos o desviados, con su categoría médico o psico patológica correspondiente.

El sistema de los dictámenes/diagnósticos habilita un circuito de control, es decir, establece un destino al niño y le abre las puertas a un universo medicalizado.

otro, se le ignora cuándo llama la atención. Se dice que la idea es incluir pero todo está dirigido a normalizar el comportamiento de Juan, a corregirlo.

Estos tres centros de recursos (mencionados anteriormente) están en constante coordinación con el EAP, que es el que hace los dictámenes médico-psicológicos a los alumnos para definir si necesitan algún tipo de soporte educativo. Entendemos que el sistema de los dictámenes/diagnósticos habilita un circuito de control, es decir, establece un destino al niño y le abre las puertas a un universo medicalizado, con sus facilidades a nivel de prestaciones. Se reparten etiquetas y se tramita la diferencia ofreciendo un circuito de prestación especializada a cada uno, pero siempre dentro de una categorización que se da según las manifestaciones de la conducta del niño en cuestión. Creemos que es necesario estar advertidos de esta lógica

El caso de Juan es un buen ejemplo de ese tipo de clasificaciones patologizantes que sirven para señalar al tipo de alumnado del que se deja de esperar el éxito escolar. Hay una hoja de ruta implícita que orienta los estudios hacia las necesidades de las empresas desde la Primaria, pasando por Secundaria y la FP (Mariscal Marín, 2015, OCDE). Por lo tanto, a los alumnos que se desvían del circuito escolar establecido se les «encasilla» en otro circuito para que no sean «elementos distorsionadores» de los alumnos que sí que se están preparando para atender, en el futuro, a las necesidades empresariales.

En este contexto, la propuesta de la escuela inclusiva, según se explicita, es la de dar a cada cual una educación adaptada a sus capacidades. Ya no estaríamos en el paradigma de la integración en el que el alumno tiene que adaptarse para integrarse, sino que el movimiento





vendría de parte del entorno, de ofrecer recursos ajustados. Pero constatamos que el ejercicio es de nominar bajo el paraguas de la prevención (cada vez más temprana) para dar una definición de circuitos de, o bien segregación, o bien adaptación a los ritmos de mercado.

A pesar de que la guía de la escuela inclusiva dice que ponen el foco en el entorno y no solo en el niño, los efectos que percibimos en la aplicación de estas medidas es que se sitúan los obstáculos como una problemática individual del niño. Lo cierto es que se habla cada vez más pronto de trastorno, y rápidamente se pasa a considerar al niño como enfermo. De este modo el estigma se hace presente con rapidez. Todo eso conlleva que los maestros puedan correr el riesgo, o caer en la tentación, de dejar de lado sus propósitos educativos, como podría ser el de ofrecer la oportunidad de una transformación del sujeto para, en cambio, subordinarse a discursos médicos, psicológicos o neurológicos.

Fernández Liria (2017) explica que en informes como el «Libro Blanco» sobre la educación y formación de la UE se habla de que ese tipo de modelo educativo al servicio de las necesidades del capital se sustenta gracias al «modelo educativo basado en las competencias», las cuales deben servir para que los alumnos sean *empleables* y se ofrecen perfiles de subjetividades flexibles, emprendedoras, resolutivas, competitivas, etc.

Como dice la psicoanalista mejicana Stavchansky:

Los lechos de procusto actuales en la institución escolar intentan normativizar a los niños para que encajen en un sistema que muchas veces no es lo que necesitan. Fueron las brujas, luego fueron los locos, hoy son los niños medicalizados (...) En las sociedades disciplinarias el poder está regulado por consignas, en las sociedades de control lo esencial son las cifras. La cifra es una contraseña. En ese sentido el DSMV (manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales) es coherente con esto, ya que los diagnósticos son códigos que se convierten en cifras que permiten a los usuarios acceder a ciertas

prestaciones y al poder médico controlar a sus enfermos como al poder farmacéutico controlar a sus clientes. Las masas se convierten en datos estadísticos de consumidores. Se consumen objetos que calman la angustia, se consumen soluciones exprés. La medicalización funciona al servicio del mercado y logra la obediencia (Stavchansky, 2017).

Creemos que el sistema educativo actual abre paso a diferentes frentes de análisis. Con lo dicho hasta aquí, y por nuestro tránsito en las escuelas de Barcelona, podemos hacer las siguientes reflexiones:

El sistema escolar está cada vez más enfocado en servir a las necesidades del mundo empresarial.

El sistema escolar está cada vez más enfocado en servir a las necesidades del mundo empresarial. La escuela es la base para ese logro, y por lo tanto para el logro laboral e individual. Eso significa que toda persona que no tiene el perfil «adecuado» puede recibir alguna etiqueta que tiene como efecto someter al orden vía estigmatización y control.

La «escuela inclusiva», dice intentar acortar las distancias entre los alumnos que requieren algún tipo de «educación especial» y los alumnos «normales», y sabemos que esta es la voluntad y convicción de muchos docentes comprometidos con sus ideales. Pero constatamos que es un sistema que fomenta la segregación entre iguales. Trabaja extirpando o neutralizando todo elemento cuestionador, todo lo que interpela a la pretensión «totalizadora» de los saberes. En lugar de pensar cómo está funcionando el planteo en términos educativos, si estamos acogiendo al niño o no, se lo envía a que lo revisen los expertos.

La función de la escuela es atender todo tipo de necesidades especiales y eso hace que aumente el número de profesionales especializados en un abanico cada vez más variado de síndromes y trastornos. Es decir, si cada vez hay más casos de alumnos con diagnóstico, significa que estamos «medicalizando» los centros escolares y que





la figura del maestro es cada vez menos importante.

Ser maestro de escuela no es nada fácil y cada vez tienen más presión social: los padres, los alumnos, los mercados, etc. Las aulas están cada vez más masificadas y pensar que el niño tiene un déficit a veces se ofrece como una solución para una dotación de recursos. Creemos que a partir de interrogar estos circuitos también podemos construir la problemática de cómo situarnos frente a estos niños. De qué manera darle otro lugar a la diferencia.

¿De qué manera se entrelazan los saberes de las distintas disciplinas en los dispositivos de la educación inclusiva? ¿Qué concepción de sujeto suponen cada una de ellas?

La escolarización comienza cada vez más temprano. A veces algo no se ha estructurado bien desde casa y en esos casos la escuela tiene que cumplir una función inaugural. No se puede barajar y dar de nuevo, pero a una edad tan temprana las cartas aún no están jugadas.

Las ramas especializadoras sobre las medidas educativas se plantean a partir de los dictámenes que hace el EAP. Aquí estaría el cruce de discursos entre lo educativo y la medicalización, siendo el primero quien se suele subordinar al segundo. Es interesante defender los argumentos educativos frente a la biomedicina.

Para terminar, nos hacemos algunas preguntas que dejaremos sin respuesta.

¿De qué manera se entrelazan los saberes de las distintas disciplinas en los dispositivos de la educación inclusiva?

¿Qué concepción de sujeto suponen cada una de ellas?

Creemos que aquí entran en funciones los protocolos para evitar divergencias, problematizaciones, preguntas y cuestionamientos. Además de marcar el circuito al niño en cuestión, también funcionan para sujetar a los profesionales de la educación. Antes había que vérselas con niños «revoltosos», «rebeldes», hoy tenemos un

circuito previsto para «oposicionistas desafiantes».

¿Acaso una diferencia, que a veces implica un momento psíquico de negación, para sustraerse y a partir de allí afirmarse desde otro lugar, hoy es un trastorno?

¿Acaso estamos patologizando cualquier movimiento que no responde a lo esperable?

Con frecuencia son gestos que buscan generar un intervalo, un suspenso frente a las demandas del otro.

En esa desadaptación, en esa respuesta desobediente, o esa toma de posición, está la singularidad del sujeto con la cual el psicoanálisis trabaja. Esos «problemas de comportamiento» son síntomas que no son posibles de reducir por la vía del adiestramiento. No sin tirar el bebé con el agua sucia. El sujeto no es amaestable, ni siquiera el sujeto de la educación, y para ello no servirán las rutinas, los premios y castigos. Pero sí tendrán el efecto de provocar la identificación con un déficit y que el nombre ofrecido como etiqueta tenga efecto degradante, sintiéndose tonto, burro, o enfermo.

Los esfuerzos destinados a levantar los obstáculos que se anteponen al desempeño escolar y al crecimiento habrían de poner el foco en su historia personal; en la manera en que es ubicado en el discurso de sus padres; en los modos de crianza, en las propuestas pedagógicas y en la voluntad política para ofrecerles educación de calidad, respeto y cuidado a los alumnos y a los profesionales. Rastrear estos elementos nos permitirá seguir apostando a que la educación tenga una impronta emancipatoria para el sujeto escolar. ■

Bibliografía

- BLEICHMAR, S. (2011). *La constitución del sujeto ético*. Buenos Aires: Paidós.
BOOTH, T; AINSCOW, M. (2011). *Index for Inclusion:*





- developing learning and participation in schools*; (3rd edition). Bristol: Center for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- DIRECCIÓ GENERAL D'EDUCACIÓ INFANTIL I PRIMÀRIA DEL DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (2015). *De l'escola inclusiva al sistema inclusiu. Una escola per a tothom, un projecte per a cadascú*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- DURAN, D.; GINÉ, C.; MARCHESI, Á. (2010). *Guia per a l'anàlisi, la reflexió i la valoració de pràctiques inclusives, 1. Educació inclusiva*. Barcelona: Organització d'Estats Iberoamericans, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.
- FERNÁNDEZ LIRIA, C.; GARCÍA FERNÁNDEZ, O.; GALINDO FERRÁNDEZ, E. (2017). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.
- FREUD, S. (2001). *Psicología de las masas y análisis del yo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- GINÉ, C. (coord.) (2009). *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori Editorial.
- LUTERAU, L. (2018). *Más crianza, menos terapia*. Buenos Aires: Paidós.
- STAVCHANSKY, L. (Diciembre de 2017). «Infancias rotas, infancias actuales». Obtenido de <https://youtu.be/SlawAZuU0no>
- ULLOA, F. (2011). *Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica*. Buenos Aires: Del Zorzal.
- UNTOIGLICH, G. (2013). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*. Buenos Aires: Noveduc.

Leandro Carmona Ros
Núria Batlle Julià

