



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

SISTEMA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN

TEMA:

“In(ter)venciones orientadas por el psicoanálisis aplicado en la institución escolar, a través de la elaboración de diseños de adecuaciones curriculares que consientan a las formas singulares de aprender de niños, niñas y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales.”

AUTORA:

Verónica Trinidad Díaz Cárdenas

Previa a la obtención del Grado Académico de:

MAGÍSTER EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN

TUTORA:

Psi. Cl. Jessica Fernanda Jara Bravo, Mgs.

Guayaquil, Ecuador

2022



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

SISTEMA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN

III PROMOCIÓN

CERTIFICACIÓN

Certificamos que el presente trabajo fue realizado en su totalidad por **Verónica Trinidad Díaz Cárdenas** como requerimiento parcial para la obtención del **Grado Académico de Magíster en Psicoanálisis y Educación**, III promoción.

DIRECTOR DEL TRABAJO DE TITULACION

Psi. Cl. Jessica Jara Bravo, Mgs.

REVISORES:

Lic. Andrea Ocaña, Mgs.

Psi. Cl. Alvaro Rendón, Mgs.

DIRECTORA DEL PROGRAMA

Psi. Cl. Elena Sper de Sonnenholzner, Mgs.

Guayaquil, a los 10 días del mes de mayo del año 2022.



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

SISTEMA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Yo, **Verónica Trinidad Díaz Cárdenas**

DECLARO QUE:

El proyecto de titulación **“In(ter)venciones orientadas por el psicoanálisis aplicado en la institución escolar, a través de la elaboración de diseños de adecuaciones curriculares que consientan a las formas singulares de aprender de niños, niñas y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales”** previa a la obtención del Grado Académico de Magíster, ha sido desarrollada en base a una investigación exhaustiva, respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan al pie de las páginas correspondientes, cuyas fuentes se incorporan en la bibliografía. Consecuentemente este trabajo es de mi total autoría.

En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance científico de la tesis del Grado Académico en mención.

Guayaquil, a los 10 días del mes de mayo del año 2022.

LA AUTORA

Verónica Trinidad Díaz Cárdenas



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

SISTEMA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN

AUTORIZACIÓN

Yo, **Verónica Trinidad Díaz Cárdenas**

Autorizo a la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil, la publicación en la biblioteca de la institución del proyecto de investigación de Maestría titulada: **“In(ter)venciones orientadas por el psicoanálisis aplicado en la institución escolar, a través de la elaboración de diseños de adecuaciones curriculares que consientan a las formas singulares de aprender de niños, niñas y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales”**, cuyo contenido, ideas y criterios son de mi exclusiva responsabilidad y total autoría.

Guayaquil, a los 10 días del mes de mayo del año 2022.

LA AUTORA

Verónica Trinidad Díaz Cárdenas

INFORME DE URKUND

URKUND	
Documento	Intervenciones orientadas por el psicoanálisis aplicado en la institución escolar.docx (D135206163)
Presentado	2022-05-02 02:11 (-05:00)
Presentado por	m.psicoanalisis@cu.ucsg.edu.ec
Recibido	m.psicoanalisis.ucsg@analysis.orkund.com
	1% de estas 63 páginas, se componen de texto presente en 7 fuentes.

Tema: In(ter)venciones orientadas por el psicoanálisis aplicado en la institución escolar, a través de la elaboración de diseños de adecuaciones curriculares que consientan a las formas singulares de aprender de niños, niñas y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales

Estudiante: Psi. Cl. Verónica Díaz Cárdenas

Maestría en Psicoanálisis y Educación.

Elaborado por:



Psi Cl. Jessica Jara de Aguirre, Mgs.

DIRECTOR DE TRABAJO DE TITULACIÓN

DEDICATORIA

A mi familia, por apoyarme siempre.

Dedicatoria especial a mi mamá a su esfuerzo y valentía.

A los docentes que re-inventan constantemente la manera de enseñar y apuestan por una educación que no reduce al sujeto a una calificación.

AGRADECIMIENTO

A mis amigas/os quienes me apoyaron y depositaron su confianza en mí.

Agradecimiento especial a Sofi, amiga entrañable. ¡Gracias, por tu apoyo valioso que va a la
luna ida y vuelta!

A Jessica Jara de Aguirre, mi tutora. ¡Gracias! por acompañarme y guiarme en la producción
de este trabajo.

Índice

DEDICATORIA	VI
AGRADECIMIENTO	VII
RESUMEN	X
ABSTRACT	XI
INTRODUCCIÓN	2
1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	3
1.1. Antecedentes	3
1.2. Justificación	7
2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	9
3. OBJETIVOS	10
3.1. General	10
3.2. Específicos	10
4. MARCO TEÓRICO	11
CAPÍTULO I	11
EL PSICOANÁLISIS EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR	11
1. Un dispositivo para la formación: La institución Escolar	11
2. Psicoanálisis aplicado en la institución escolar	18
3. Conceptos psicoanalíticos fundamentales a considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	20
3.1.3. La imposición y el consentimiento	24
CAPÍTULO II	30
LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y LAS COORDENADAS DE LA ÉPOCA: DEL DISEÑO DE ADECUACIONES CURRICULARES PARA LA INCLUSIÓN	30
2. Coordinadas que operan en la institución escolar en la actualidad	30
2.1. La práctica docente en la institución escolar: posiciones frente al encargo social	34
2.2. Normativas y lineamientos para regular lo distinto en la institución escolar	36
2.3. ¿Qué son las adecuaciones curriculares?	41
Flexibles Basadas en el estudiante	42
Según nivel de concreción, existen tres niveles:	42
Según al ente que se aplica, se proponen 3:	43
Según la duración de su aplicación:	43
Según grado de afectación del Currículo se aplican:	44
2.4. Adecuaciones Curriculares para... ¿el sujeto o el diagnóstico?	46
CAPÍTULO III	49
IN(TER)VENCIONES A TRAVÉS DEL DISEÑO DE ADECUACIONES CURRICULARES:	

IRRUMPIR LO INSTITUCIONAL DEL “PARA TODOS” AL “UNO POR UNO”	49
3. ¿Qué implica una in(ter)vención?	49
3.1. In(ter)venciones en el contexto escolar del “para todos” al “uno por uno”	54
3.1.1. Uno a uno: Hacer un lugar para el sujeto	55
3.1.2. In(ter)venciones docentes que habilitan u obturan el Vínculo Educativo	57
3.2. Producción de adecuaciones curriculares desde el saber docente	59
3.2.1. Orientaciones para el diseño de adecuaciones curriculares en las formassingulares de aprender	61
5. METODOLOGÍA	69
<i>Métodos y técnicas de investigación</i>	<i>70</i>
6. CONCLUSIONES	72
7. RECOMENDACIONES	75
8. BIBLIOGRAFIA:	77

RESUMEN

El presente trabajo de investigación realiza un análisis a partir del psicoanálisis aplicado a la institución escolar, destacando la importancia de dar cuenta que en el proceso de aprendizaje confluyen aspectos de orden subjetivo, además que, para la apropiación de los contenidos culturales (elementos del currículo) es imprescindible el establecimiento del vínculo educativo, vía posible para que el sujeto pueda consentir a la demanda escolar. Cuando este vínculo se obstaculiza y no se produce un consentimiento por parte del sujeto, emergen dificultades, las cuales llegan a convertirse en Necesidades Educativas Especiales. La forma de abordaje institucional implicará el diseño de adecuaciones curriculares cuyo objetivo sea “ajustar” lo que no funciona en el estudiante. ¿Existe otra forma posible? Desde el psicoanálisis se apuesta por procurar una in(ter)venición que conlleva a un encuentro siempre nuevo entre el sujeto y el docente, posibilitando que mediante el diseño de adecuaciones curriculares para el sujeto y no para el diagnóstico que procuren que este consienta a la demanda escolar.

Palabras claves: Psicoanálisis y educación - adecuaciones curriculares - vínculo educativo - intervenciones – necesidades educativas especiales.

ABSTRACT

The present research work carries out an analysis based on psychoanalysis applied to the school institution, highlighting the importance of realizing that subjective aspects converge in the learning process, in addition to the appropriation of cultural contents (elements of the curriculum).) it is essential to establish the educational link, a possible way for the subject to consent to the school demand. When this link is hindered and there is no consent on the part of the subject, difficulties arise, which become Special Educational Needs. The form of institutional approach will imply the design of curricular adaptations whose objective is to "adjust" what does not work in the student. Is there another possible way? Psychoanalysis is committed to procuring an in(ter)vention that entails an ever-new encounter between the subject and the teacher, making it possible through the design of curricular adaptations for the subject and not for the diagnosis to ensure that he consents to the demand school.

Keywords: Psychoanalysis and education - curricular adjustments - educational link - in(ter)ventions - special educational needs.

INTRODUCCIÓN

En la búsqueda del ideal en la tarea de educar, siempre se presentan desencuentros, los cuales pueden ser captados a través de verbalizaciones en torno a la “rebeldía del estudiante”, “la dejadez”, “tiene algo que no le permite comprender”, la “falta de interés”, “tiene una necesidad educativa especial”, etc. Todo esto deja ver, que no alcanza una normativa para “regular” en absoluto la “efectividad” del proceso educativo para evitar que la educación tenga tropiezos. De tal forma que, en torno a la ilusión de “efectividad” se estructuran múltiples normativas y procesos que finalmente terminan por agobiar el espacio escolar.

La educación implicará dificultades, en tanto tarea situada en el orden de lo imposible, tal como menciona Freud en su obra *Análisis terminable e interminable* (1991) al explicar que el ejercicio de educar al igual que el gobernar y psicoanalizar supone una -insuficiencia de resultados- puesto que, nunca existirá un dominio de las pulsiones lo cual se contrapone a toda ilusión de “control”.

En este sentido, el ideal de control ampara el contexto escolar, de ahí que, en una institución educativa no se toma en cuenta la dimensión subjetiva de quienes aprenden. Por ello, frente a las manifestaciones del sujeto, en muchos de los casos las derivaciones externas no provocan sino más que una acumulación de procesos que extienden una intervención a quienes pudieran presentar una necesidad educativa especial, NEE, tal como se designa en el contexto escolar a quien presenta una dificultad en el proceso de aprendizaje sea esta transitoria o permanente.

Parte del proceso de inclusión, incluye el diseño de las adecuaciones curriculares que, en su mayoría son tomadas como mera evidencia del proceso que lleva una institución escolar, solicitadas en las auditorías o revisiones institucionales, así como también se realizan en función de lo que el diagnóstico vaya a predecir sobre el niño/adolescente. También en varias situaciones, el diseño de las adecuaciones son un proceso que recae únicamente en el docente, el cual considera esta elaboración como “complejo” en tanto que, “no está preparado” para dicha situación, a la vez que se observa que no se produce institucionalmente un acompañamiento pedagógico, estas situaciones remiten a considerar una adecuación curricular como un “trabajo adicional” para el estudiante “distinto”, lo cual se vuelve así, toda vez que se sigue y acumula un proceso que tiene como objetivo “...suprimir o disimular las diferencias, tal como refiere Filidoro en su artículo *La intervención psicopedagógica: hacer un alumno*

(2012): “se trata de adecuaciones que intentan domesticar la diferencia por su reducción a lo común” (2012, pág. 3). Lo cual repercute en que el docente pueda manifestarse resistente a interactuar o ubicar la forma singular para aprender de un niño, puesto que la tarea implica únicamente “suprimir la diferencia” a través de la evidencia.

Hay quienes se cuestionan, observan y escuchan aquello que otros no desean, porque un niño con una “dificultad” siempre es un desafío del cual no siempre se está dispuesto a abordar. Se trataría entonces de poder transmitir al docente a efecto de que pueda dar cuenta que la producción de adecuaciones curriculares de una forma singular es una manera valiosa de in(ter)vención y de procurar sostener que el aprendizaje no tiene repuestas anticipadas sino que estas se van construyendo en la medida que también el docente, se moviliza a hacerlo y el sujeto a consentirlo.

1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Antecedentes

La educación siempre ha sido un campo dentro del cual se toman muy en cuenta distintos avances y teorías que posibiliten sostener el ideal de llevar un proceso educativo sin fallas y en caso de que pudieran presentarse se las pueda reducir anticipadamente; para ello, existen una serie de normativas que regulan el camino que debe seguirse para alcanzar el “éxito”, así pues, en el Currículo de Educación se plantea:

Las funciones del currículo son, por una parte, informar a los docentes sobre qué se quiere conseguir y proporcionarles pautas de acción y orientaciones sobre **cómo** conseguirlo y, por otra, constituir un referente para la rendición de cuentas del sistema educativo y para las evaluaciones de la calidad del sistema, entendidas como su capacidad para alcanzar efectivamente las intenciones educativas fijadas”. (2019, p. 6)

Así la institución escolar manobra bajo el discurso de “todos deben aprender” porque es la forma en la que se sostiene un ideal que apunta a la producción eficaz de una sociedad. Junto a este ideal de “éxito” también la inmediatez se visibiliza en el contexto educativo, por

ende, para quien no va a ritmo inmediato deben realizarse ajustes para que sea “igual”. Lo que es distinto es mirado como extraño y también se le adjudica un problema o un fracaso. El ideal educativo hace presumir la existencia del éxito contra toda falla, ¿qué implica decir-contrata falla-? supone pensar y actuar protocolariamente frente a toda muestra de resistencia o tropiezo escolar a efecto de obtener respuestas para “saber hacer con el disléxico, TGD, hiperactivo, etc.”. De allí que, hoy en día al discurso educativo se entrelaza el discurso de diversas áreas como: la medicina, psicología, psicopedagogía, etc., a efecto de actuar en buena manera o propósito para el cumplimiento de la normativa establecida y las intenciones educativas planteadas, tal como menciona Lajonquiere en su texto *Infancia e Ilusión (Psico)-Pedagógica* (2000):

Cuando en una escuela se envía a un alumno a la evaluación psicológica con motivo de su indisciplina o por el hecho de no aprender de acuerdo con los parámetros esperados, se anhela de buena fe, de esta manera, se pueda obtener alguna información útil sobre las causas de estos episodios. (p. 64)

Es válido resaltar que frente a las “intenciones educativas fijadas” suelen presentarse escenarios “especiales” o como se designan en el contexto escolar: “Necesidades Educativas Especiales”, nomenclatura para aquellos que presenten dificultades de aprendizaje transitorias o permanentes, algunos ejemplos clasificatorios: disortografía, disgrafía, discalculia, trastorno mixto de las habilidades escolares, autismos, etc.

En algunas situaciones existen una derivación a profesionales que otorguen una respuesta diagnóstica al “no aprender” de un niño, si va muy despacio, si no va a la par o si va muy rápido, se anticipa una respuesta: “este niño tiene un problema”.

¿Qué estrategias se establecerán frente al “problema”? Aquellas que ya están prescritas “para todos” según la discapacidad o dificultad tal como se dispone en los distintos manuales que provee el Mineduc, tales como: Guía de Trabajo Adaptaciones Curriculares para la Educación Especial e Inclusiva (2013), Estrategias Pedagógicas para atender Necesidades Educativas Especiales (2013), Instructivo para la Evaluación y Promoción de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (2016), entre otros.

Estas estrategias “para todos” que se proveen pueden ser conductuales tales como: ABA (Applied Behavior Analysis), refuerzo positivo, negativo, etc., su aplicación garantiza el ideal de un cambio favorable en la medida que sea aplicado sobre el comportamiento (¿es

favorable?) dentro del contexto escolar, es decir, aquello que se observa y que no obedece a lo estándar, se modifica, así se indica a modo de ejemplo en manual de Estrategias Pedagógicas para atender Necesidades Educativas Especiales:

Cuando el comportamiento se haya controlado y el estudiante haya aprendido el funcionamiento de este método...

(...) Eventualmente, sus nuevas respuestas se volverán espontáneas y el refuerzo será cada vez menos necesario, hasta llegar a un punto en que se generen por sí solas y el refuerzo desaparezca. (2013, p. 40)

El -comportamiento- que se desea cambiar es aquel que se sale de la norma o lo esperado dentro de la institución escolar, es tratar de que el estudiante “aprenda” mediante la aplicación de estrategias preestablecidas o aquellas que se dictan seguir desde los aspectos observados y que no son “adecuados” en el ámbito escolar.

Bajo esta premisa, se puede pensar que el diseño de una adecuación curricular funciona como una estrategia educativa que a modo de formulario recaba la información que el docente debe aplicar para incluir en el aula a quien presenta una dificultad, estas pautas pudieran presentarse como impersonales, en tanto que, se piensan en un “para todos” además que no se toma en consideración los intereses propios del niño. Por ejemplo, en el Documento Individual de Adaptación Curricular (2013) se coloca toda la información desde lo que los demás piensan del niño o han obtenido de él a partir de manuales, test o lo observado, como sostiene Filidoro (2017) en las Jornadas titulada *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas*:

Hoy disponemos de manuales de diagnóstico, protocolos, cuestionarios para padres y docentes, recomendaciones para las escuelas construidas según supuestas patologías, programas de rehabilitación... Hoy, las instrucciones ya no se limitan a los protocolos de test, sino que van mucho más allá, en un intento por controlar también a las familias, a los docentes y a las escuelas, destituyéndolos de su lugar de saber. (p. 294)

Esta destitución de lugar de saber implica que no se produzca una pregunta por lo que a un niño le pueda interesar o saber, incluso para sus “comportamientos” no se hace pregunta, en tanto que ya antecede una respuesta. En diversas situaciones, puede observarse que las adecuaciones curriculares son un requisito que debe constar como una mera evidencia del proceso de inclusión, basta que se indique que se realiza una adaptación curricular para suponer

que ya hay una acción que tendrá efectos. Por ello, puede pensarse que una adecuación curricular puede permanecer inalterable con la continuidad de los niveles por los que el niño o adolescente vaya transcurriendo, en tanto que, para la Dislexia o el ADD, las recomendaciones a seguir serán siempre las mismas.

Respecto a las adecuaciones curriculares y su diseño e implementación como forma de intervención, en trabajos previos se ha presentado distintas formas de diseño según las necesidades educativas especiales abordadas, por ejemplo, Lecaro (2019) plantea en su tesis titulada *“Diseño de las adaptaciones curriculares para jóvenes con mutismo selectivo mediante la elaboración de la propuesta metodológica”*, aquí, la autora realiza un análisis de los aspectos pedagógicos así como también destaca conocer lo que los docentes saben acerca de la elaboración de adaptaciones curriculares para el mutismo selectivo, aspecto muy importante para iniciar un proceso de adecuación.

Por otro lado, en el trabajo realizado por Caamaño (2021) en su tesis *“Diseño de Adaptaciones Curriculares en el Área de Lengua y Literatura para mejorar las dificultades en la comunicación que presenta un estudiante con Trastorno Espectro Autista a través de lo Lúdico”*, se destaca aspectos relevantes que el autor plantea concernientes a identificar la forma particular de aprender del niño así como las recomendaciones que realiza, en cuanto a considerar la singularidad al momento de elaborar adaptaciones curriculares.

El último trabajo citado, al igual que lo que se pretende desarrollar en el presente, considera esencial lo singular de cada niño en su forma de aprender y consentir a este proceso ya que, aquí se encuentra una vía posible para orientar o diseñar una adecuación curricular planteada como una in(ter)venición docente.

Por ello, se trata de “adecuaciones” distintas que no se presentan bajo la premisa del “deben...” ni en respuesta a ideales de calidad o a quedarse como simple evidencia de que se “hace inclusión” porque se ha registrado en un sinnúmero de documentos. La propuesta consistirá tal como refiere Enright (2018, p. 78) en su artículo *En tiempos de predicados sin Sujetos* “partiendo de problematizar esta pretendida ilusión de homogeneidad al interior de una etiqueta diagnóstica”, a efecto de procurar una movilización docente hacia la in(ter)venición del uno por uno comprendiendo las producciones que cada sujeto en su singularidad hace con el aprendizaje.

De esta forma, para el desarrollo del presente tema de investigación, el cual surge desde la experiencia laboral en una institución educativa particular, se utilizará un enfoque cualitativo

en tanto que, se presentarán interpretaciones desde una orientación psicoanalítica de escenarios escolares en donde se ha requerido el diseño de adecuaciones curriculares por parte de los docentes, así también, se revisarán distintos textos y documentos que puedan aportar una lectura distinta desde el psicoanálisis hacia el proceso educativo específicamente en el diseño de adecuaciones curriculares que procuren una in(ter)vención que consienta a la forma singular de aprender del sujeto.

1.2. Justificación

La presente investigación surge a partir de aquello que se presenta en el panorama educativo en donde todo debe remitir a la evidencia para medir la eficacia de los procesos y en medio de todos estos procesos o por encima de todo esto, lo subjetivo no tiene lugar, por las medidas o soluciones que se plantean desde el “para todos” o en término de “inclusión para todos”. Así también en medio de los imperativos de control y eficacia que atraviesan a la institución escolar se entrelazan distintas disciplinas que intentan explicar y sostener argumentos respecto a por qué un niño/adolescente presenta una dificultad en el proceso de aprendizaje, a modo de ejemplo, sobre la llamada dislexia, incluso se establecen premisas tales como: “dificultad para leer y escribir que persiste hasta la edad adulta” (Ministerio de Educación , 2013, p. 40). En esta línea que se remarca como una sentencia: “...persiste hasta la edad adulta” ¿qué posibilidades podría tener un niño de hacer con esta dificultad que se le otorga anticipadamente su persistencia a futuro?, ¿cómo un docente podría comprender esta premisa? ¿Dónde y cómo podría alojarse el padecimiento del niño etiquetado?

Vemos entonces como frente a la dificultad la responsabilidad recae directamente al estudiante, porque mientras se siga lo determinado previamente en cuanto a los contenidos escolares, significa que la falla no puede venir desde allí, en tanto que, lo que se aplica tiene como finalidad un bien común, que se sostienen en una premisa universal que sirve no solo a lo educativo sino incluso a lo social, puesto que, se establece:

una garantía para promover la equidad, para compensar las desigualdades sociales y culturales y evitar que acontezcan desigualdades educativas, para impulsar la cohesión y la integración social. (Currículo Nacional, 2019, p. 27)

Posterior a identificar la dificultad se expone un saber, del por qué un niño/adolescente no aprende...“porque no quiere, no le gusta, está atrasado, tiene aprendizaje lento, es NEE, etc.” Sin embargo, antes que las respuestas, valdría preguntarse por las propias prácticas docentes, finalmente es aquí donde se establece la vía para el aprendizaje a la cual el sujeto consiente o no. Así entonces, ¿sería posible replantear las estrategias educativas “para todos” y crearlas una a una según el modo de aprender del niño/adolescente a quien vayamos acompañar en su aprendizaje?

Quizás otro de los motivos por el cual no exista un espacio para la pregunta o los intercambios, es debido a lo que remite la tarea de la educación, un “rendir cuentas” a través de “evaluaciones de calidad”, demanda que debe ser respondida tanto por quien aprende como por quien intenta enseñar, se podría ejemplificar de la siguiente manera, tal como refiere Cordié (2007) en su texto *Malestar en el Docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*:

¿Cómo se expresa globalmente, esta demanda? En lo que concierne al niño podríamos formularla así:

-Debes ir a la escuela;

-Debes aprender y tener éxito, es decir, adquirir los conocimientos exigidos según tu edad.

...En el caso del docente sería el imperativo sería:

-Debes concurrir a la escuela;

-Debes enseñar y tener éxito. El éxito de su enseñanza será juzgado fundamentalmente por los resultados de tus alumnos. (Cordié A. , 2007, p. 41)

Ante lo expuesto, la presente investigación apunta a replantear las intervenciones educativas pensadas desde el “para todos” hacia el “uno a uno” tomando en cuenta lo propio de cada sujeto, sus posibilidades. Dar una lectura distinta, que dé cuenta que una adecuación curricular es un camino que debe recorrerse de maneras distintas, en el uno a uno, no existe una estrategia que sirva para todos o que garantice de forma permanente la calidad. En muchas ocasiones, un diagnóstico se remite de forma ligera o apresurada, incluso desde la escuela, la derivación se hace de forma inmediata sustentando que hay una dificultad o problema que amerita un proceso distinto a que llevan los demás. Pero el planteamiento de este falso problema recae en lo siguiente expresado por Duschatzky en su artículo *Des-armando escuelas*(2021):

El “problema” de los falsos problemas es que su formulación no impulsa a ningún tipo de invención o intervención que sume nuevas cualidades, nuevos modos de expresión; sólo se remiten a juzgar los hechos, categorizarlos a partir de valores preestablecidos procurando restituir “paraísos perdidos” o insistiendo en que se cumplan expectativas prolijamente diseñadas. (Duschatzky, 2021)

Por ello, sea hace necesario que se produzca un lugar de intercambio para conocer la manera en cómo aprende un niño, antes que dejar por sentado que hay un “problema” que requiere una solución a partir de orientaciones generales que no responden a lo que precisa o requiere un niño. Conocer el diseño de una adecuación curricular en el “uno a uno” permitirá que el docente pueda plantear sus propias estrategias, crearlas, inventarlas e intervenir de forma siempre inédita a través del establecimiento del vínculo educativo.

Por otro lado, la importancia de estudiar esta problemática radica en que a nivel educativo deben tomarse en consideración las implicaciones subjetivas en donde más allá de derivar sea posible procurar in (ter) venciones y cuestionarse por las propias prácticas docentes, que deben ser posibilitadoras de nuevos caminos, en tanto que, el diseño de una adecuación curricular nos convoca a situarnos frente al modo de aprender singular de un niño, es una producción que no se repite ni tampoco puede permanecer inalterable.

Mediante el desarrollo de la presente quienes se dedican a enseñar, podrán dar cuenta que es posible una in(ter)vención desde el diseño de adecuaciones curriculares sin que estas tengan que ser repetitivas. Se procurará que el docente pueda dar cuenta que en sus in(ter)venciones resuenan dos conceptos muy importantes: invención e intervención, porque de eso debiera tratar el diseño de una adecuación curricular, de que siempre sea una nueva forma de intervenir desde quien pretende enseñar hacia quien aprende, y es a lo que nos abocaremos en esta tesis.

2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

1. ¿Cómo el psicoanálisis aplicado a la institución escolar podría promover in(ter)venciones docentes permitiendo orientar a la elaboración de diseños curriculares que consientan a las formas singulares de aprender de niños, niñas y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales?

2. ¿Qué conceptualizaciones psicoanalíticas con efectos de interpelación y de implicación subjetiva, podrían aplicarse a la institución educativa y al proceso de aprendizaje escolar?
3. ¿Qué aspectos subjetivos implícitos en el acto de aprender concibe el psicoanálisis y constituyen el vínculo educativo?
4. ¿Cuáles son las coordenadas que operan hoy en la institución escolar y la práctica docente?
5. ¿Qué efectos supondría un pasaje de las estrategias educativas desde “*para todos*” al “*uno por uno*”?
6. ¿Cuáles son las normativas vigentes así como sus modos de aplicación para el diseño curriculares?

3. OBJETIVOS

3.1. General

Posibilitar desde el psicoanálisis aplicado en las instituciones escolares a in(ter)vencciones docentes y orientar la elaboración de diseños de adecuaciones curriculares que consientan a las formas singulares de aprender de niños, niñas y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales.

3.2. Específicos

1. Establecer los conceptos del psicoanálisis que podemos aplicar a la institución educativa y el proceso de aprendizaje escolar, con efectos de interpelación y de implicación subjetiva.
2. Describir los aspectos subjetivos implícitos en el acto de aprender que concibe el psicoanálisis y que constituyen el vínculo educativo.
3. Comprender las coordenadas que operan en la institución escolar y la práctica docente de hoy en nuestro contexto.
4. Explicar los efectos del pasaje de las estrategias educativas desde “*para todos*” al “*uno por uno*”.
5. Describir las normativas de diseño curriculares vigentes y sus modos de aplicación.

6. Proponer orientaciones para el diseño de adecuaciones curriculares para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, en sus formas singulares de aprender, desde una in(ter)vención en el contexto escolar contando con el saber docente.

4. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

EL PSICOANÁLISIS EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

1. Un dispositivo para la formación: La institución Escolar

Freud (2001) en sus obras *el Malestar en la Cultura y Psicología de las masas y análisis del yo*, abordó acerca de los avatares que se presentan en torno a la pulsión y la cultura, los vínculos entre los sujetos, es decir, lo que se puede llamar el lazo social y cómo dentro de este es imposible vincular lo pulsional de cada uno, de allí la producción del malestar. Así entonces, lo que deriva de la complicación de una “armonía” en el vínculo social, se traduce o reduce a problemáticas que deben ser atendidas desde la evaluación (categorías generales) o generación de diagnósticos (segregación), desconociendo así, la complejidad que implica el vínculo social en la cultura, puesto que, pese a que, tal como refiere Freud (2001) la cultura es una vía creada por la civilización para sublimar la pulsión, siempre existirá un resto imposible de poder ser tramitado, dichos restos pueden ser nombrados como síntoma.

Ahumada en su artículo *El Psicoanálisis y las Libertades* (2019) refiere:

...los síntomas son el resultado del del resto (...) que, un sujeto, no ha logrado tramitarse por vías sublimatorias, estándares o no.

De allí, el sentido de existencia de toda institución en virtud del fin colectivo de regulación (...), necesario para sostener la idea de bien común. Cada institución es tributaria de las normas que la fundan, del reglamento que la hace consistir, y de la definición misma de aquellos destinados a habitarla. (p. 178)

Lo antes expuesto por la autora, permite esclarecer las ideas en torno al por qué de una institución, en tanto que, sirve para lo que se podría comprender como un circuito de espacios creados en beneficio del bien común, por ende tienen su razón de existir, sobre ello, Gerez (2020) en su artículo *Ni medicalización ni coach. Una bala cargada de futuro: la palabra*, expone lo siguiente:

La fábrica, la escuela, la cárcel o el hospital son instituciones creadas para responder a las necesidades de la modernidad. Instituciones en y con las cuales se despliega el orden social:

- a) la fábrica o la oficina, en las cuales se producen los bienes materiales o inmateriales que circularán;
 - b) la escuela, donde se prepara a los sujetos para trabajar eficazmente en esas fábricas u oficinas;
 - c) el hospital, donde se atenderá a los sujetos productivos;
 - d) la cárcel, donde se encerrará a quienes alteren o intenten alterar el orden instituido.
- (p. 23)

De allí que, todos quienes la habitan están subordinados a las leyes que la rigen así como a la eficacia y productividad. Sin embargo, pese a las múltiples formas de procurar evitar acciones en contra del bien común, surge el síntoma (malestar) como representación de resistencia que va develando la imposibilidad de anular el malestar en el sujeto.

La institución escolar, creada con la finalidad de aportar a la cultura, representa en la sociedad un dispositivo de preparación académica y formativa para la productividad, entonces el sujeto una vez culminada todas las etapas de escolarización puede insertarse a la estructura social y contribuir posteriormente el “conocimiento” adquirido durante su formación, de allí que, sea el Estado quien se encargue de disponer y regular/medir a la institución escolar en tanto se le ha encargado una función importante: la de educar/formar al individuo, por ello, el proyecto educativo de toda institución debe llevarse a cabo sin tropiezos puesto que, su efectividad es lo que el Estado espera y de lo cual depende.

Respecto al afán de efectividad de la institución escolar, se puede observar en los llamados procesos de inclusión, diversidad de lineamientos y normativas, para aquellos que son agrupados como estudiantes con necesidades educativas especiales, así por ejemplo, se mantiene dentro de unos de sus objetivos el “formar ciudadanos autónomos, independientes, capaces de actuar activa y participativamente en el ámbito social y laboral” (Mineduc, 2016),

se refleja entonces el interés del Estado porque posteriormente exista una “devolución” en lo social y laboral.

1.1.1. Interpelando el funcionamiento escolar y sus malestares

Realizar un abordaje desde el psicoanálisis, respecto a los impasses que suscitan en la institución educativa es poder sostener un intercambio y a la vez el que se pueda aportar con instrumentos conceptuales que posibiliten dar una lectura distinta hacia aquello que no funciona en el escenario escolar y que es nombrado de distintas maneras y surge como lo diferente, de tal manera que, es oportuno realizar un acompañamiento a los profesionales que conforman la escuela a efecto de procurar nuevas lecturas.

“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” (Freud S. , 1999, p. 249). ¿Qué se podría comprender cuando se habla de que la educación es un oficio imposible? Sobre esta imposibilidad lo que se podría indicar desde lo que Freud (1999) refiere es que su oficio al igual que las otras dos tareas, está atravesado por ciertas resistencias que se producen, a considerar en cada una: gobernador y ciudadano (gobernar), analizante y analista (analizar) y entre el educando y el educador (educar), estas formas resistencia conciernen a la trama subjetiva, no es posible su acceso desde el pensamiento consciente o la razón.

¿Cómo se presentan aquellas imposibilidades escenario educativo? Se podría explicar a través de los impasses que emergen en la cotidianeidad escolar, puesto que, no todo funciona en un aula, no todas las estrategias procuran resultados efectivos para el ideal institucional, así por ejemplo, la inclusión escolar la cual se ejecuta desde el principio de “igualdad de condiciones” en tanto derecho para acceder a la escolaridad, sin embargo, aquellos que ingresan bajo este proceso, van dejando ver que una vez a dentro de la institución, se producen segregaciones en tanto que, quienes confluyen en la escena escolar, no saben cómo responder o si lo hacen es partir de guías y manuales que muy escasamente procuran aciertos en el abordaje hacia los sujetos.

Es así que, siempre quedará un resto, dicho resto se convierte en la multiplicidad de expresiones sintomáticas singulares las cuales son consideradas como amenazas hacia el ideal

educativo tan anhelado, respecto a esta concepción de “resto” Bustamante (2010) en su artículo *¿Escuela en Crisis?, ¿O Educación Imposible?* plantea:

El funcionamiento de la escuela siempre genera unos productos no deseados (es a lo que vamos a llamar resto): trampas, síntomas, problemas, agresiones, malestar; asuntos que no dejan que la cosa funcione a cabalidad, o que le permiten funcionar pero a un alto costo. (p. 62)

¿Cómo responderá la escuela a éstos productos no deseados? Podría responderse desde tres formas:

- 1) Perspectiva moral: las manifestaciones del niño que irrumpen en el contexto escolar son apreciadas como acciones de indisciplina, falta de respeto, límites u obediencia, se pensará que hay un resquebrajamiento del sentido de la moral por lo cual se precisa ajustar a través de acciones religiosas o a través del castigo.
- 2) Perspectiva naturalista: aquello que no anda y no se apega a lo esperado en el proceso de aprendizaje, tomará el nombre de discapacidad (trastorno), necesidad educativa especial, falencia, etc. Las soluciones inmediatas dependerán de las tantas derivaciones (psiquiatría, terapia de lenguaje, neurología) que puedan hacerse para recabar la información necesaria a través de un diagnóstico que habilite al docente a seguir actuando según los parámetros para los casos especiales.
- 3) Perspectiva funcional: las resistencias manifestadas son nombradas como ritmos diferentes de aprendizaje, estrés, una falta de desarrollo en algún área importante del niño que le impide poder continuar con el proceso de aprendizaje por lo cual será necesario realizar ajustes que advienen desde distintos saberes (psicopedagogía, psicología, medicina, etc.) que son pensados para todos quienes presenten una falla funcional. (Bustamante, 2010)

Las perspectivas antes expuestas suelen operar en la institución escolar a través de la praxis docente principalmente el determinar una procedencia naturalista en tanto que, lo distinto se traduce a síntomas que a partir de criterios observables que pueden clasificarse dentro de un cuadro psicopatológico. Estas manifestaciones singulares que llegan a alterar y que se contraponen a la normativa escolar así como los programas académicos planteados con objetivos y estándares medibles, son ubicados como dificultades generales o específicas, según refiere la *Guía de Trabajo Adaptaciones Curriculares para la educación Especial e Inclusiva*

(Mineduc, 2013), en donde se va ubicando como generales aquellas que suponen un funcionamiento intelectual por debajo del promedio y las específicas aquellas que presentan errores en el cálculo, escritura, etc., siendo algunas de ellas: dislexia, disortografía, disgrafía y discalculia, etc. (Mineduc, 2013, p. 40)

Las respuestas esperables frente a los impasses son aquellas que se formulan en los distintos lineamientos y protocolos, así por ejemplo, frente a una dificultad con el aprendizaje existe una ruta de actuación (Mineduc, 2016) que inicia con la detención y culmina con una derivación externa a efecto de que la solución sea brindada, todo este proceso pasa por el registro de fichas que son necesarias registrar como evidencia, según se establece.

El niño que es derivado al especialista desde la escuela, es un niño que, en la mayoría de los casos, viene con un distintivo (diagnóstico) que abre las puertas a una inclusión en el aula, pero ¿a qué nos referimos? ¿A quién se incluye? ¿Al niño? o al ¿Diagnóstico?, porque lo que circula en el discurso docentes es: “tantos niños regulares y uno de NEE”, ese “uno de NEE”, es aquel al que hay que elaborarle más actividades para que logre “memorizar” los contenidos o “reforzar” sus comportamientos positivos y premiar cuando los realice, así entonces se obtienen un sin número de estrategias que nos dicen “cómo hacer con el niño”, pero entonces, ¿qué lugar para el niño/adolescente?.

Posteriormente, una vez que estas han sido clasificadas en Necesidades Educativas Especiales asociadas o no a la discapacidad, las manifestaciones del sujeto, se deben aplicar adecuaciones curriculares, las cuales desde lo que menciona Filidoro (2012) en *La intervención psicopedagógica: hacer un alumno* se formulan para:

suprimir o disimular las diferencias: se trata de adecuaciones que intentan domesticar la diferencia por su reducción a lo común. Las adecuaciones curriculares pueden ser pensadas exclusivamente como recorte o “bajada” de contenidos: se trata de un empobrecimiento que deja todo como está. (p. 3)

Barrar las diferencias es a lo que se apunta en el escenario escolar, de allí que, los innumerables procedimientos que se dictan realizar tiene como objetivo principal que aquello que produce un malestar sea eliminado, sin embargo, los esfuerzos son inútiles ya que no se logra, puesto que el malestar reaparece, así el “estar distraído”, “olvidarse de los números”,

“no socializar con el grupo”, etc., funcionan como modos de encarnar un malestar, un malestar que no ha podido ser tramitado.

En torno a la aplicación de protocolos y estrategias, por parte de los docentes también se presentan malestares, en tanto que una NEE puede venir a representar algo “tedioso” por el hecho de desconocer cómo abordar, y no precisamente desde el manual, sino más bien, de que aun cuando se aborde desde lo que dicta el manual, el malestar, la resistencia prevalece, teniendo así docentes a los cuales se hace insoportable un cambio dentro de lo que ya se tiene planificado, incluso hay quienes sostienen que el fin del aprendizaje es la evaluación y sus resultados, los cuales determinan las posibilidades de un sujeto para aprender, de tal forma que es habitual en el discurso docente ubicar expresiones que vayan en torno a que si un estudiante obtiene un bajo resultado, entonces hay un problema a solucionarse.

Por otra parte, se apresura a pensar en múltiples prohibiciones que aseguren evitar comportamientos considerados inadecuados dentro del entorno escolar (porque hay que regular ciertas acciones) sin embargo, nunca alcanzan estas prohibiciones y la angustia docente se acrecienta cada vez más porque la esperanza que plantea la escuela de que todos los sujetos deben formarse para el bien común es una promesa que siempre se vuelve compleja y no basta con establecer rutas a seguir.

Es preciso recalcar que la institución escolar, es designada para que se produzca la transmisión de referentes culturales, normas, saberes, etc., que un niño u/o adolescentes debe adquirir/asumir para ser parte de una cultura y habilitar un acceso a ella, puesto que, de otro modo lo contrario implicaría, -no formar parte de- (exclusión) . Así entonces, la institución escolar traza y se presenta socialmente, como un camino cuyo destino se asienta y apunta a un bien común social, entonces naturalmente esta -transmisión- es un elemento fundamental en el orden social.

Los aspectos que inciden en la dinámica de las instituciones escolares, la forma en cómo están organizadas y planteadas se originan desde el control y desde el suponer que es la forma correcta para que una sociedad funcione. Constantemente se generan diversos intentos por seguir, formular y mantener directrices con la promesa de un porvenir exitoso y el ámbito educativo no escapa de esta promesa, tal como lo denomina Jacques-Alain Miller en su curso “*Un esfuerzo de poesía*” (2004), respecto a la sociedad destaca:

Esto es la sociedad: un sujeto supuesto que suscita nuestra confianza. (...) Tenemos confianza en que va a repetirse, que eso va a funcionar. Vivimos en medio del sujeto supuesto saber. Olvidamos totalmente que es un acto de fe que no está en la divinidad sino en la divinidad social. Nosotros hacemos un acto de fe a lo social. Es por eso que la sociedad es un concepto dudoso. (Miller J.-A. , 2004, p. 101)

Esta oferta de garantía para el bien común se promulga desde el discurso del amo, en tanto que, a través de las instituciones educativas, se coloca en marcha el alcanzar un ideal, finalmente lo que subyace a este ideal, es un control que homogeniza a través de criterios universales que parecieran estar siempre pensados en el bienestar del individuo, definición muy utilizada para remarcar distintas normativas sociales.

Por otra parte, es válido destacar que en este orden social el acceso a una institución escolar supone también, la idea de poner en marcha un ideal, tantas veces nombrado desde los padres, que se ejemplifica en el decir: “vas a la escuela para que logres lo que yo no pude alcanzar” o ser todo cuanto alguien no logró ser, depositar ideales a efecto de poder ser realizados como una suerte de extensión, para Ana Ruth Najles (2008) en su texto *Problemas de aprendizaje y psicoanálisis*, señala que estos anhelos parentales son también una de las causas para el surgimiento de la pedagogía, en tanto que, en la época moderna de la burguesía los hijos representaban ese anhelo de reconocimiento social.

Es así como una institución educativa está normada por distintas instancias que promueven y regulan el acceso a la educación de los estudiantes, siendo este un derecho fundamental dentro del sistema de leyes de una sociedad, de tal forma que quienes forman parte de una comunidad educativa actúen bajo los principios establecidos, así también es parte de los objetivos de una institución -formar- a los estudiantes, objetivo que se enmarca dentro de lo que se conoce como la misión, visión, ideario, etc.

Dar cuenta del no-todo podría abrir nuevos caminos para poder bordear estas imposibilidades y procurar nuevas intervenciones que no apunten a la homogenización o anulación de lo singular, sino que más bien, permitan viabilizar puntos de intercambio o

interpelación al proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo entre los docentes y estudiantes.

2. Psicoanálisis aplicado en la institución escolar

Al respecto sobre psicoanálisis puro y aplicado es complejo realizar una diferenciación entre los conceptos puesto que ambos atañen a la práctica del psicoanálisis, sin embargo, es preciso ubicar que sobre el primero, refiere Rubistein en su artículo *Los modos de aplicación del Psicoanálisis* (2003): “La sección (término referido por Lacan en el Acto de Fundación de 1964) del psicoanálisis puro se ocupará de la praxis y doctrina del psicoanálisis propiamente dicho, que es el psicoanálisis didáctico. (...) su eje es la formación del analista” (p. 2).

De tal forma que, el psicoanálisis puro mantiene relación con lo que refiere al proceso de formación de un psicoanalista, dicho proceso de formación culmina con el pase; Miller destaca en su artículo *Psicoanálisis puro, psicoanálisis aplicado y psicoterapia* (2001) sobre el psicoanálisis puro y el proceso de formación: “...es el psicoanálisis que se concluye con el pase”, siendo el pase aquel dispositivo que procura una verificación del recorrido del sujeto desde su inicio como analizante y su posterior acontecer como analista, por lo cual es relevante destacar que este acontecer no puede ser dado de manera anticipada.

Lo argumentado previamente, abre el camino en el que se podría precisar sobre el psicoanálisis puro “en tanto funciona el discurso analítico y puro en tanto el análisis ha llegado a su fin y es posible investigar sus resultados” (Rubistein, 2003, p. 3). Por otra parte, sobre el psicoanálisis aplicado, es preciso señalar que en primera instancia Freud (1932-1936) en *Nuevas conferencias de introducción al Psicoanálisis y otras obras*, refirió en su investigación sobre este concepto como un planteamiento para posibilitar una contribución desde el psicoanálisis hacia otros ámbitos y de manera inversa, procurando así una extensión teórica, además, esperaba que pueda ser posible un acceso desde distintos sectores sociales de la época lo cual ha sido desarrollado en su obra titulada *Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica* (Freud S. , 1919).

Lacan (1964) en el *Acto de Fundación* precisa que la sección de psicoanálisis aplicado se articula con la práctica clínica, es decir, lo que deviene del proceso terapéutico, la experiencia de análisis, en la cual el sujeto se interroga por su padecer y su propio deseo. El

síntoma toma un valor formidable en tanto que, no se quiere alcanzar su eliminación, se le otorga un valor de verdad inconsciente que el sujeto irá develando en sus actos y palabras. Es importante ubicar que el planteamiento del psicoanálisis aplicado a la terapéutica no involucra un tratamiento que recae en una pretensión de “curar” lo cual acontece en otras corrientes terapéuticas, en donde se empuja a una interpretación ligera y llena de sentido a partir de categorizaciones universales de aquello de lo que padece el sujeto, el psicoanálisis por el contrario, apuesta por dar cabida a la palabra y reconocer lo singular y propio de cada sujeto.

La aplicación del psicoanálisis en el dispositivo escolar es un desafío constante, en tanto que hacerse un lugar allí donde se ejerce un control sobre lo que un sujeto debe aprender y cómo debe ser formado, lo cual va desde lo administrativo hasta la interacción entre quienes confluyen en la institución, ante ello, hacerse un lugar conlleva que bajo las coordenadas del psicoanálisis se pueda producir in(ter)venciones que no se encierren en los ideales de lo que socialmente se espera a nivel escolar y que se inscribe demanda Institucional “que aprenda”.

Su aplicación conlleva a procurar una invención constante frente a los caminos establecidos, una posición que se resista sutilmente a la demanda institucional, a través de interrogantes que vayan esquivando a aquellas respuestas apresuradas, sostener una posición subversiva, tal como refería Lacan (2008) en su Seminario 17 *El reverso del Psicoanálisis*: “...de mi discurso no esperen nada que sea más subversivo que el propio hecho de no darles la solución”, hacer un tiempo en medio de la inmediatez del programa curricular, escuchar por sobre lo que el diagnóstico del externo o del docente “dice”, es intervenir con cada sujeto reconociendo al síntoma como la forma más singular que tiene para saber hacer con el mundo.

Sobre la aplicación del psicoanálisis en la institución escolar, es preciso destacar que esta última que al ser un dispositivo de control social que ajusta a los sujetos a la norma, este “ajuste” hace síntoma, los cuales son verbalizados a través de expresiones como: “fracaso escolar”, “necesidades educativas especiales” e incluso aquellos cuestionamientos por parte de los docentes respecto a la forma de cómo la institución escolar extiende cada día un sinfín de procesos administrativos que deben registrar y es en medio de estos procesos administrativos extensos en donde encontramos al agente de la educación y al sujeto de la educación, desorientados en medio de aplicaciones tecnicistas y hasta científicistas (clasificaciones CIE-10, DSM-V, etc.) generadas desde el discurso capitalista en su afán de vigilancia y de otorgar soluciones inmediatas.

3. Conceptos psicoanalíticos fundamentales a considerar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las siguientes revisiones teóricas que se formulan desde el psicoanálisis interpelan los enunciados o ideales que circulan en el ámbito educativo y que se instalan como vías únicas para el abordaje de las manifestaciones del sujeto, frente a ello, habrá quienes cuestionen dichos enunciados o ideales y también sobre su propia práctica, además de escuchar otros planteamientos ¿por qué no escuchar también al psicoanálisis aplicado a lo educativo?, sería un encuentro entre dos experiencias imposibles, de las cuales existen varias diferencias, esto no significa que ambos discursos puedan dar cabida a nuevos encuentros en tanto que, se resignifican y pueden irse estableciendo nuevas concepciones respecto al sujeto y más valor a su palabra por sobre sus dificultades las cuales se abordan a partir de procesos interminables que agobian a quienes las realizan y que terminan quedando como un cúmulo de documentos administrativos.

La revisión teórica presentada a continuación, vislumbra un camino distinto a los paradigmas que circulan y designan a los sujetos como única posibilidad para adaptarse al sistema aun cuando hacerlo implique la asignación a través de un diagnóstico para descifrar la causa de su falla, tal cual expresa Lajonquiere (2000): “ (...) la pedagogía (...) considera un fracaso educativo como el resultado de una falta de adecuación, o relación natural, entre la intervención del adulto y el estado psicomadurativo de los niños y jóvenes” (p. 32) esto derivará en una marca para el sujeto que lo hace distinto no en tanto a dar cabida a su singularidad; más bien por su no igualdad al ritmo que se espera en todos, es decir por su fracaso.

3.1.1. ¿De qué sujeto se habla en psicoanálisis?

El acto de aprender implica la relación entre sujetos, para ello, es preciso ubicar por qué se habla de sujeto en psicoanálisis y qué diferencia existe entre este concepto y otros que circulan en el discurso pedagógico tales como: individuo u organismo (cerebro), al respecto Ana Ruth Najles (2008) realiza una distinción entre el sujeto del psicoanálisis, el individuo y la persona, para ello, menciona que, hablar de la persona refiere a una definición para nombrar al individuo humano, máscara que da cuenta del semblante de lo imaginario (imagen del cuerpo) y simbólico (referente al lenguaje). En cuanto al sujeto-el ser hablante, se constituye

por el anudamiento entre lo imaginario, simbólico y real mencionando también una cuarta cuerda (el síntoma) que anuda a las anteriores, es así como el sujeto debe ser reconocido desde su posición discursiva (decir y el cuerpo) y no desde una lógica de temporalidad cronológica la cual se emplea en otros discursos. (2008, p. 45)

Reconocer al sujeto desde su posición discursiva implica dar cuenta que, “el sujeto es un efecto, no un dato previo, no un destino ineluctable” (Bustamante, 2013, p. 10), tampoco reducir sus manifestaciones a problemas en el cerebro para memorizar, procesar la información o no tener un nivel de inteligencia adecuado, tal como suele decirse o definirse a través de escalas de medición, de allí que lo orgánico no es el fin último para comprender las manifestaciones del sujeto en la escena escolar, puesto que:

El psicoanálisis nos enseña, entonces, que por el hecho de ser hablantes padecemos de lo que llamamos inconsciente, ese pensamiento-como decía Freud- que nos parasita, o, para decirlo de otra manera, por padecer del lenguaje, los seres hablantes estructuralmente, somos enfermos mentales; porque si la salud se define como el silencio de los órganos, el inconsciente, en tanto nunca calla, se pone en contramano a la pretensión de armonía y completud de la así llamada salud mental. (Najles, 2008, p. 20)

Somos sujetos del inconsciente, de sus manifestaciones que nunca cesan y no pueden controlarse aún desde lo que se imponga por fuera, esta apreciación que se da desde el psicoanálisis es importante, puesto que, permite elucidar que aquello que suscita en el escenario escolar a través de diversas manifestaciones sintomáticas percibidas como irrupciones que no permiten andar hacia el camino trazado, aquellas que, por ejemplo, un adolescente o un niño sostiene mediante actos o decires, serían un intento de colocar de dificultades o rebeldías en contraposición a la norma o parámetro, tal como sostiene Janín (2014) en su texto *Niños desatentos e Hiperactivos*, “de lo que se trata es de sufrimiento psíquico y no de desafío a la autoridad escolar o de una simple falla en el funcionamiento de neurotransmisores” (p. 134).

Suponer que el sujeto que aprende es únicamente un organismo; cerebro que hay que potenciar, es intentar irremediamente mediante distintas metodologías un ajuste o funcionamiento idóneo a través del aporte a distintas corrientes que operan desde el saber de

la ciencia: cognitivismo, conductismo, neurocognitivismo, etc., no obstante para el psicoanálisis se aborda algo más que un mero organismo ya que se concibe al cuerpo agujereado por el lenguaje que provoca sobre él variedad de significaciones; el cuerpo entonces es una construcción subjetiva que implica la figura de un Otro (lugar) a partir del cual se crearán significaciones que son siempre únicas en cada sujeto. Sobre cuerpo y lenguaje, Ahumada (2018) en su texto *Inclusiones y segregaciones en educación: encuentros entre docentes y psicoanalistas*, sostiene:

“Partimos de la idea de que el ser humano finalmente, está constituido por la articulación entre su cuerpo y el lenguaje. Entonces la cuestión es cómo cada ser humano, cómo cada sujeto y cómo cada niño va a acomodar su palabra y su cuerpo” (p. 63).

3.1.2. ¿Qué implica aprender para un sujeto?

Ubicar que aquel que aprende no se reduce a un organismo, permitirá dilucidar los distintos aspectos que convergen, es importante tener en cuenta que el aprendizaje en el cual se produce un intercambio de contenidos que una sociedad considera importantes para la formación, no se consolida en función de los ideales, las estrategias o de las imposiciones; más bien el aprendizaje cobra sentido desde la disposición (deseo) que el sujeto pueda tener para con eso que se le oferta culturalmente, es decir que él pueda consentir a esto que se le ofrece, toda vez que, se dé cabida a varias condiciones que posibilitarán el trabajo educativo (Tizio, y otros, 2005).

Estos contenidos que son ofertados irán produciendo que el sujeto se instale en lo social en la medida de su consentimiento o bien podría presentarse situaciones en las que no se produzca y entonces con lo que se encontrará son manifestaciones que dan cuenta de ello, pero que sin embargo, no se originan con intenciones premeditadas, puesto que su causa es de otro orden, el de la pulsión.

Anny Cordié en su texto *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar* (2003) menciona que al niño desde que nace lo habita el deseo de saber por el recorrido que hace sobre su cuerpo y las distintas interrogantes que formulará en la medida que vaya descubriendo e interpretando el mundo que lo rodea en mediación con el Otro, en este caso por quien cumple la función del Otro materno. Es importante destacar que la constitución subjetiva

según lo planteado por Freud y Lacan, determina la estructuración de un sujeto, a saber que este puede estar desde la neurosis, perversión o psicosis, ubicar su posición permitirá dar cuenta de las manifestaciones que se produzcan en el aprendizaje así como la forma en que este aprendizaje se presentará en cada estructura. Para esta investigación, se desarrollará brevemente respecto a la neurosis y psicosis.

El proceso de estructuración subjetiva derivará de la relación que se trama entre el niño y el Otro materno-paterno. Lacan en su texto (1988) *“Dos notas sobre el niño”* explica las posiciones que el niño puede tomar, respecto a estas posiciones, el niño como “síntoma de la pareja o como síntoma-objeto de la madre” (1988). Para la primera el niño representará lo que hay de sintomático en la pareja parental, esto también dará cuenta de que la metáfora paterna (instauración de la Ley del Nombre del Padre) ha sido operativizada, lo cual representa que en el niño quedará instaurada la neurosis, lo cual posibilita a que el sujeto se inscriba en la falta dando lugar al deseo. Por otra parte, el niño como objeto de la madre, capturado en el fantasma materno, implica que la metáfora paterna no ha sido operativizada, no hay inscripción del significante Nombre del Padre, no surge el deseo, además aparecerán en el cuerpo fenómenos elementales (delirios, cuerpo percibido como fragmentado) como una manifestación de la psicosis.

En cada una de estas estructuras, el aprendizaje se presenta de formas distintas, así por ejemplo, en la neurosis el niño podrá preguntarse por el mundo que le rodea, construir ideas y tramitarlas vía la palabra, hay un cuestionamiento en torno a lo que aprende, para ello, es importante que el sujeto se apropie del lenguaje. En la psicosis el aprendizaje se presenta sin posibilidad de significación, es un aprendizaje que no hace pregunta, al respecto, para ejemplificar se puede tomar lo explicado por Filidoro (2012) en su artículo *La intervención psicopedagógica: hacer un alumno:*

En las psicosis, la imposibilidad de un aprendizaje que no pase por el discurso social, que no pase por el Otro, se realiza. Así es como Nicolás (2° grado) puede, para deleite de su maestra, recitar todas las tablas de multiplicar sin pestañear... Pero no es capaz de hacer con ellas nada, excepto recitarlas una y otra vez, de adelante para atrás y de atrás para adelante. (Filidoro N. , 2012, p. 3)

Las revisiones antes desarrolladas en torno a la estructuración subjetiva se realizan a efecto de que el docente pueda dar cuenta de la existencia de otra lectura frente a las formas de ser y estar por parte del sujeto.

3.1.3. La imposición y el consentimiento

Posteriormente a su ingreso a la escolaridad el sujeto pasará a otra forma de adquirir conocimiento aquel que le es determinado por la institución escolar y en el cual es muy importante cómo el educador y la institución se instala en su función, puesto que al no ser el acto de aprender un producto de la imposición, la instalación de un educador desde posición de dominio total hacia el sujeto (¡aprendes porque aprendes!) evidenciará distintas manifestación de rebeldía hacia ese sometimiento que se presenta como un “saber total” y por lo tanto un no consentir al intercambio de los elementos culturales. De allí que, Tizio (2005) menciona lo siguiente:

El sujeto ha de consentir a la oferta que le hace la institución como representante de lo social, y en función de este consentimiento dirigir una demanda que se tome como tal. Las condiciones previas se cumplen si:

- Existe un lugar en la institución al cual dirigirse.
- Desde ese lugar se escucha como demanda lo que expresa el sujeto; se da significación a sus actos. Es necesario que el menor modifique algo para que encuentre un lugar que lo sostenga y esto debe hacerlo desde el valor que ese lugar tenga para él y no para servir a los ideales de los educadores.
- Al sujeto se le suponen unos intereses, capacidades y motivaciones propias, así como unos límites donde la educación no puede llegar. (Tizio, y otros, 2005)

¿Qué implica el análisis de estas condiciones?

1. Es necesario ubicar que no son consideradas al momento que una institución organiza sus lineamientos educativos o cuando el educador realiza sus planificaciones o adecuaciones curriculares.
2. No existe dentro de la institución una instancia en tanto lugar a la cual el sujeto pueda dirigir sus interrogantes o vicisitudes, por ejemplo, una situación “muy común” que suele presentarse en los niveles de Básica Superior o Bachillerato es la irrupción de manifestaciones que conciernen al despertar de la sexualidad.
3. Frente a lo que un sujeto pueda manifestar a través de un dibujo, una palabra, un gesto que denote lo sexual, lo que adviene de inmediato es una sanción una búsqueda por anular eso que emerge, porque el ideal institucional plantea de entrada

que la educación es en ¡valores!, quedando así el sujeto además de sancionado sin ser escuchado, puesto que no hay un lugar al cual dirigirse y que pueda acompañar sus elaboraciones y construcciones; que lo sostenga frente a ese Real que irrumpe.

Es importante que las condiciones antes mencionadas puedan ser apreciadas por quienes realizan la práctica de educar, comprender que el sujeto tiene intereses propios, de velar esto implica un encuentro que siempre nuevo para cada sujeto, por ello, para propiciar este encuentro es necesario que exista un interés, un deseo por conocer el modo particular en que ese estudiante con “Necesidades Educativas Especiales”, aprende a través de la construcción de un vínculo que no implica “manifestar buenas intenciones” o abordar al sujeto desde la concepción del déficit “pobrecito tiene discapacidad”, sino más bien, poner en juego otros aspectos.

Enseñar implica acompañar y ¿qué quiere decir esto? Que más allá de un desarrollo de contenidos o propuestas educativas un docente debe dar cuenta acerca de los procesos subjetivos de quien aprende, es decir de aquel sujeto que no es un mero organismo, sino que más bien, presenta una manera singular de introducirse al aprendizaje. Dependerá del docente el poder comprender o interrogarse por esa forma singular de apropiarse y producir los saberes culturales.

3.1.4. Lo que no se exige: El Deseo de Saber

Enseñar implica acompañar y ¿qué quiere decir esto? Que más allá de un desarrollo de contenidos o propuestas educativas un docente debe dar cuenta acerca de los procesos subjetivos de quien aprende, es decir de aquel sujeto que no es un mero organismo, sino que más bien, presenta una manera singular de introducirse al aprendizaje, dependerá del docente el poder comprender o interrogarse por esa forma singular de apropiarse y producir los saberes culturales.

¿Cuándo empieza a investigar (desear saber) un niño? Freud (2006) en *Tres ensayos de teoría sexual* explica que, en el recorrido del sujeto durante la infancia se presentarán distintas interrogantes en torno a: ¿Qué pasa con el cuerpo que es distinto entre hombres y mujeres?, ¿De dónde vienen los niños? y ¿En la habitación de los padres, qué acontece?, así entonces, estas formulaciones que le producen inquietud, lo interrogan y que

incluso se presentan como angustiantes (como lo puede ser el nacimiento de un hermano) son lo que se denominarán “Teorías Sexuales Infantiles”:

(...) a la par que la vida del niño alcanza su primer florecimiento entre los tres y los cinco años, se inicia en el también aquella actividad que se adscribe a la pulsión de saber o de investigar. La pulsión de saber no puede computarse entre los componentes pulsionales elementales ni subordinarse de manera exclusiva a la sexualidad. Su acción corresponde a una manera sublimada del apoderamiento, y por la otra trabaja con la energía de la pulsión de ver. (Freud S., 2006, p. 176)

En este recorrido que realiza el sujeto se esforzará por tratar de comprender e investigar mediante sus formulaciones los enigmas que se vayan surgiendo y que guardan estrecha relación a la sexualidad, estas construcciones infantiles posteriormente se resignificarán en la pubertad. Así entonces, estas construcciones infantiles se exteriorizan como pequeñas teorías para poder poseer una respuesta, es decir se originan formulaciones en cuanto al “saber” (pulsión de saber), dando cuenta que, a partir de estas interrogantes el sujeto se vuelve un investigador y en la búsqueda de respuestas, surgirán teorías que le permitirán ir construyendo y comprendiendo el mundo que le rodea, para ello, es importante que se produzcan previamente otros acontecimientos para la estructuración de su psiquismo (Freud S., 2006).

Es decir que mediante la habilitación de estas preguntas que desembocan de la dinámica familiar, el niño podrá construir y tener sus propios pensamientos, ir captando una cierta autonomía para poder elaborar a partir de lo que piensa, ve y se apropia, creando así un saber frente a los acontecimientos que vaya transitando, así por ejemplo, el nacimiento de un nuevo hermano puede ser vivenciado como algo angustioso por ello, ante la preguntas surge la posibilidad de crear, de esta manera:

Cuando el niño se encuentra con el sufrimiento del nacimiento de su hermano intruso, o con el desamor de su madre, o con el desamparo frente a los poderes paternos, o frente a la emergencia incomprensible en su cuerpo de faneros sexuales, o del empuje considerable de las pulsiones frente a los que no tiene recursos, crea. Crea teorías, explicaciones, mitos, enigmas, crea un saber. (Ramírez M., 2014)

Es importante también señalar que ese deseo de saber ese ímpetu por investigar (curiosidad), se irá habilitando o deteniendo en la medida que al sujeto se le propicien respuestas por parte de los adultos o van presentándose distintos aspectos en la dinámica

familiar, así como también suceder que estas investigaciones infantiles sean subestimadas; esta curiosidad por saber, no es algo que puede exigirse, nace desde los intereses propios del sujeto que despiertan en él su deseo por aprender, al respecto Janin (2014) en *Niños desatentos e Hiperactivos. Reflexiones críticas acerca del Trastorno por Déficit de atención con o sin hiperactividad* menciona: "...aprender es un acto psíquico que supone investir, representar, transformar, armar nuevos recorridos" (p. 32).

La revisión de estas conceptualizaciones sobre el deseo de aprender desde la mirada del psicoanálisis, permiten dar cuenta que el aprendizaje no es un proceso que remite a lo biológico o a factores externos (los contenidos, las metodologías) sino que más bien, lo subjetivo está en juego y la acción docente debe posibilitar dar otra lectura a las situaciones que se presenten en lo escolar y que son siempre singulares, así, en el camino de la educación los avatares que se muestran entre los sujetos, no pueden calcularse en tanto que, ningún sujeto puede apropiarse y significar los objetos de conocimiento de manera igual o incluso habrá quienes presenten ciertos tropiezos para poder hacerlo, sin embargo esto no representa un déficit sino más bien, la manifestación de la diferencia.

Una nueva mirada al sujeto que aprende interroga al docente respecto a que si únicamente la educación debe mostrarse como un desafío que aplasta todo rasgo de singularidad a través de la exigencia del aprender con la promesa de un futuro social, lo interroga sobre si a cada tropiezo que un niño o adolescente pueda manifestar en su recorrido escolar implicará la derivación para que el diagnóstico y las recomendaciones a priori "devuelvan" las características "normales", lo contrario es apostar por una práctica posible que permita despertar el deseo de aprender en cada sujeto y que además se pueda dar una lectura singular en cada uno. Ahora bien ¿Si el deseo no se exige cómo provocar el consentimiento del sujeto? La respuesta podría estructurarse considerando los aportes que desarrolla Tizio (2005) respecto a la función educativa en su texto *Reinventar el vínculo educativo : aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*.

3.1.5. El Vínculo Educativo: un lazo particular

Para que un sujeto pueda aprender es necesario que sea reconocido como tal, es decir, teniendo en cuenta que presente intereses y deseos propios los cuales no responden a una imposición y que aquello que aprenda dependerá del establecimiento de un vínculo educativo,

el cual según la propuesta de Nuñez (2005) en *Reinventar el vínculo educativo : aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis* a partir del Triángulo Herbartiano, presenta tres elementos importantes: “sujeto de la educación, agente de la educación y los contenidos escolares” (p. 28), cada elemento se encuentra y representa a través de un triángulo cuya base no tiene un cierre ya que, no hay una relación directa entre el agente y el sujeto sino que está mediada por los contenidos culturales.

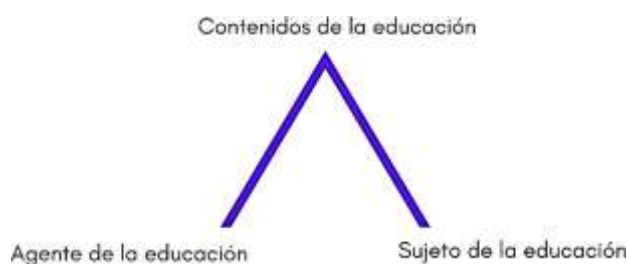


Figura 1
Triángulo Herbartiano

La figura representada permite dilucidar la interacción entre estos elementos de los cuales Nuñez (2005) menciona que, el sujeto de la educación es aquel de podrá consentir a la oferta educativa respecto a la demanda o por el contrario, no hacerlo, este procura un trabajo complejo en el que pueden presentarse ciertos tropiezos en tanto que, “ha de separarse de lo instintual; limitar las apetencias; constreñir el capricho; para canalizarlos en la dirección y maneras que cada cultura establece” (p. 28). Es este sujeto del cual no deben sostenerse saberes a priori, sino que deben representar para un docente un nuevo encuentro. Por otra parte el agente de la educación es aquel que elije hacerse cargo de la transmisión de contenidos culturales, en esta dinámica de trasmisión es importante que logre causar el interés del sujeto de la educación, para ello, es importante que también el docente pueda estar interesado por estos contenidos y por transmitirlos a efecto de poder conseguir la atención a la particularidad de cada sujeto.

Es importante recalcar que el agente de la educación no debe posicionarse como alguien que simboliza un saber absoluto apoyado en la demanda institucional respecto al sujeto, acerca de esta posición, Cordié (2007) en su texto *Malestar en el Docente. La educación confrontada con el psicoanálisis* señala: “...su formación pedagógica hace creer al docente en la posibilidad de controlar totalmente los procesos de aprendizaje. Cree posible una transmisión neutral, sin implicación subjetiva” (p. 80). Es de vital importancia que el docente deba permitirse interrogarse y agujerar las suposiciones que tengan sobre el sujeto más aún cuando

se presentan situaciones en las que el sujeto se ve aplastado por la demanda institucional o de los padres, en este punto, es esencial que también el docente sea escuchado en su angustia por “no saber qué más hacer” de manera que a su discurso interminable sobre lo un estudiante manifiesta (desinterés, rebeldía, inhibición, etc.) se pueda desarticular y apostar por la invención, es decir que el “**no saber** qué más hacer” se convierta en un punto de posibilidad, de que en efecto ese “no saber” más que buscar una respuesta inmediata y generalizada en recomendaciones prediseñadas, permita lograr “un saber hacer” a partir de lectura propia sobre la forma de aprender singular que tiene el niño o adolescente.

El otro elemento planteado por Nuñez (2005), corresponde a los contenidos culturales, los cuales pertenecen y se organizan conforme a la cultura y la época, estos contenidos pueden representar al conjunto de destrezas que se diseñan en las mallas curriculares como elementos que deben ser aprendidos por el sujeto en acceso a la cultura, así también este elemento o lugar posibilita una mediación entre el agente y el sujeto de la educación, haciendo que estos contenidos se muestren como una oferta que cause también deseo de transmitir por parte del agente, al contrario “...si no la vivifica en su práctica y se transforma en un burócrata administrador de conocimientos *enlatados*, el vínculo educativo queda seriamente entredicho” (2005, p. 29).

Es así como la dinámica y configuración del lazo social entre estos tres elementos da lugar a un vínculo educativo el cual es particular en cada sujeto, nunca es establecido de una forma general o permanente, por ello, Nuñez (2005) plantea que en el camino del aprendizaje el docente debe procurar sostener este vínculo no en tanto a que se mantenga siempre igual, más bien a que el sujeto pueda también demandar un “saber” y que pueda también servirse de él en su acceso a la cultura, teniendo en cuenta que, cada sujeto tiene un interés particular, así por ejemplo, un niño o adolescente que es rotulado como “desinteresado” y hasta cierto punto se pone en duda su capacidad para pensar al no mostrarse interesado por lo que se le presenta en lo escolar, siempre que el vínculo se presente como un espacio de posibilidades, el docente podrá no mirar este “desinterés” sino más bien posibilitar una in(ter)venición que se despliega desde el poder indagar o captar qué es lo que sí le interesa, antes que tomar la ruta de la derivación al profesional externo en continuar en la adecuación curricular que no logra acoger los intereses propios del sujeto, apuesta por buscar un punto de encuentro en que lo que se le oferta y sus propios intereses puedan y que estos puedan articularse en el lazo social, tal como

señala Nuñez: “el vínculo educativo juega como plataforma a lo nuevo, a lo porvenir, sujeta y al mismo tiempo permite que cada uno se lance a su propia búsqueda” (2005, p. 53).

CAPÍTULO II

LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y LAS COORDENADAS DE LA ÉPOCA: DEL DISEÑO DE ADECUACIONES CURRICULARES PARA LA INCLUSIÓN

2. Coordinadas que operan en la institución escolar en la actualidad

La época actual destaca por sus aspecto de individualismo, homogenización y empuje al consumo, así pues, surgen infinidad de estrategias prediseñadas para solucionar todo cuanto se desajuste de lo aspirado, tal como sostienen Miller y Laurent (2006) en su texto *El Otro que no existe y sus comités de ética*, es una época que deja ver como las estructuras como la iglesia, el estado, la escuela, etc., flaquean frente al sujeto, comprendiendo que estas estructuras, es el Otro social consistente que da sostenimiento a los ideales de la sociedad, sin embargo, al ser agujereada esta consistencia lo que prolifera en la actualidad es el “sin límites”, destacan la estadística y el estándar del consumo como espejismos frente a la inexistencia del Otro.

Por otra parte, Bauman (2006) en su texto *Modernidad Líquida*, utiliza el término de “liquidez” para indicar que existe una fragilidad de los vínculos humanos ya que no hay una apuesta por duradero, por lo contrario se busca generar el consumo y obtención rápida a través del reemplazo, el lema que se practica: “todo es posible y medible”, se plantean garantías de felicidad y de éxito a través de innumerables objetos tangibles o intangibles, así por ejemplo, los procesos de gestión de calidad implementados en las instituciones, los cuales funcionan como estrategias de mercado que avivan la competitividad además de medir cuán efectivo y exitosa es la institución, siendo los sujetos que la habitan medidos en sus interacción individual y colectiva.

La competitividad en el mercado se fomenta desde el discurso capitalista, de ahí que, la lógica de que todo sea controlado a través de procesos de gestión de calidad permite un aumento de consumo en el sujeto, a la vez que, disminuyen los errores o resultados no deseados en los productos que proceden de los procesos de gestión, lo que deriva de este control y cálculo del error es que todos los sujetos entrar en un mismo estándar, salirse de él, implica lo anormal. Al respecto, sobre esta homogenización de la época Soler (2007) en su texto *El discurso capitalista*, sostiene:

Si hablamos de globalización del mercado, desde nuestro punto de vista, debemos añadir la homogeneización de los sujetos, la elisión, si prefieren, de las diferencias subjetivas y aquí podría introducir algo que se refiere a lo que Freud llamó las masas, los grupos. (p. 139)

Lo antes expuesto permite pensar que, a través de la homogenización no se registran las diferencias particulares de cada sujeto, así entonces, para el mercado es más fácil lanzar un producto o ideal para un grupo que finalmente terminará pensando que es aquello que permitirá alcanzar la tan anhelada felicidad, éxito o no salirse del estándar, y si no funciona entonces existirá otro producto, otra norma, otra política para regular y asegurar el éxito y así sucesivamente se irán generando una serie de respuestas o procedimientos rápidos que supondrán la idea de solución y efectividad.

La institución educativa también se encuentra marcada por estos ideales de éxito y calidad, acompañan a la institución distintos procesos para calcular cuán efectivo está siendo el plan educativo y mientras más atractivo y eficaz se venda dicho plan educativo, más costoso es en el mercado, así pues, dicha efectividad que se decreta en la misión o visión de las instituciones educativas, al sostener y garantizar que el producto (estudiante) saliente de la escolaridad, tendrá un perfil académico de excelencia y calidad. En el quehacer educativo se entremezclan no solo concepciones del mercado (producción) sino también de la ciencia, lo que puede ser observado, medido y cuantificado, así por ejemplo, según lo que se expresa en la Guía de estrategias pedagógicas para atender necesidades educativas especiales (Mineduc, 2013) a través de la aplicación del proceso de “*Análisis funcional: un método para conocer mejor las NEE de los estudiantes*” el cual se basa en tres pasos, que implican: antecedente, comportamiento y consecuencia, en donde se asegura lo siguiente:

Al momento de trabajar con estudiantes con NEE, nos enfrentamos a comportamiento que no parecen tener lógica o un sentido evidente para nosotros. Por medio del análisis funcional podemos comprender la razón de dichos comportamientos. Esto nos ayudará como profesionales al momento de modificar situaciones o el ambiente del aula; será útil para evitar o parar ciertos comportamientos que muchas veces interrumpen el proceso de aprendizaje. (p. 34)

La aplicación de este procedimiento indica una garantía de tener un control (poder) sobre el sujeto, hay una coerción directa que apunta a la consecución de un ideal efímero, así también, a nuestra disposición modificaremos las situaciones que desde nuestras propias

configuraciones y la demanda institucional, se considera apropiado o inapropiado en el contexto escolar, además que nos otorga cierta suerte de comprensión total del “por qué” un sujeto hace lo que hace a partir de observar su comportamiento. Creer que tenemos un control sobre el sujeto a partir de la aplicación de métodos conductistas para eliminar aquello que se presenta como síntoma siendo lo más propio del sujeto, implica no reconocer la subjetividad, es desconocer los aspectos subjetivos que permanecen implícitos en los actos y discurso del sujeto, el cual se resiste a toda forma de control o dominio teniendo resultados nada favorables para el sujeto y que más bien aportan a otras prácticas de consumo, por ejemplo, el farmacéutico, al respecto Cocoz (2014) en la presentación del ciclo sobre *Novedades sobre la práctica entre varios*, sostiene:

...cuanto más se fuerza al sujeto a abandonar el síntoma incómodo, más oposición despierta en él. En ocasiones se forma un espiral de violencia que induce a la medicación la cual, en lugar de aportar significación benéfica, se impregna entonces de un sentido punitivo. (p. 66)

La institución escolar siempre tropezará con esa resistencia por parte del sujeto, se observa entonces como apremia la búsqueda de diagnósticos que planteen una solución a las distintas situaciones que resultan difíciles de ajustarse a las estrategias metodológicas que el docente y directivos disponen para ser aplicadas de manera anticipada. Este apremio por diagnosticar de manera tan ligera a partir de criterios generales de observación, es lo que Brignoni (2011) en su artículo *Los “psi” en la educación social*, hace referencia al hablar de los contextos escolares en lo que confluyen niños y adolescentes:

...en un lugar así, los niños que tienen un trastorno deficitario de la atención se detectan habitualmente sin ninguna dificultad. Lo que hay, lo que rápidamente cualquier profesional, sea maestro, profesor o educador social ve es un Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH). Este diagnóstico ya forma parte del saber popular. (Brignoni S. , 2011)

Sucede entonces que una vez obtenido el diagnóstico se despliegan un sinnúmero de procesos administrativos que se registran en distintos documentos por parte de los docentes a efecto de que la institución posteriormente pueda ir midiendo si sus procesos van siendo efectivos, los cuales, lo van siendo por el mero hecho de tenerlos en registro, ya que, si se realiza una auditoría educativa, lo que importará es que el papel registre “la evidencia” de que si existe un estudiante con necesidades educativas especiales se le apliquen adecuaciones curriculares, mientras que, lo subjetivo queda aplastado por debajo de la evidencia la cual se

obtiene a partir de lo que se observa y aplica en función de la demanda institucional y no del sujeto.

Ante este análisis de las coordenadas que comandan a la institución escolar, queda la pregunta para quienes operan desde la institución escolar: En medio de los imperativos de consumo y de control ¿quedarán las prácticas pedagógicas relegadas a operar como programadores de las “conductas” del sujeto? A considerar que, tal como refiere Gerez (2020) en su artículo *Ni medicalización ni coach. Una bala cargada de futuro: la palabra*:

el psicoanálisis es - a más de 100 años de su aparición- “un arma cargada de futuro”. Su “bala de plata” sigue siendo la palabra que, aunque intencionalmente opacada por las imágenes - la mayoría insustanciales o decididamente tontas-, o peor, por las pastillas, alimenta, sostiene y trabaja la subjetividad... a pesar de todo. (p. 25)

Quizás, luego del análisis y de ubicar las concepciones que provee el psicoanálisis sobre el sujeto, sea tiempo de apostar por lo distinto, aquello que de pronto ya ha surgido sin la necesidad de traspapelar al sujeto, sino más bien a través de restituir su lugar y su palabra, en ocasiones se escuchan anécdotas docentes sobre lo que han podido “pescar” o dar cuenta en el decir de un niño o adolescente cuando hay un momento para saber de él no desde la aplicación del test sino desde la escucha o las acciones, por ejemplo: el introducir a la clase algo que sea de interés del sujeto que produzca un enganche, dar lugar a sus producciones más allá de si ha seguido la consigna o no, es a través de estas intervenciones que el docente puede ubicar que de lo que se trata es de procurar hacer un espacio al sujeto (niño o adolescente) por sobre los procesos administrativos y conductistas que dictan qué hacer y que únicamente ubicarán al sujeto como un número más.

El psicoanálisis aplicado a la institución escolar, es una práctica subversiva en tanto que no va por el camino esperado, mantiene una apuesta muy clara: la de alojar al sujeto, restituirlo del lugar en el que ha caído como objeto, alojarlo implica que sea escuchado y que quienes operan en la institución escolar puedan desalojarse del lugar de “saberlo todo” mediante la aplicación de test hacia el niño/adolescente, así entonces, Alexander Stevens (2014) en *A cielo abierto, entrevista*, plantea lo siguiente:

Lo esencial no es fabricar mejores instituciones, lo esencial es introducir en toda institución este principio de perturbación: el psicoanálisis como aquello que perturba la

institución. Se debe aceptar el hecho de que no se sabe todo, ser una institución en la cual el saber no está de nuestro lado, sino del lado del otro, del lado del niño. (p. 30)

2.1. La práctica docente en la institución escolar: posiciones frente al encargo social

“Parece que tiene algo porque no puede sumar con reagrupación. (...) los demás ya lo hacen, voy a derivarlo al DECE para solicitar una valoración”. La frase antes expuesta nos presenta el escenario escolar cuando irrumpe aquello que no se esperaba, un niño/adolescente que “no puede” o “no quiere”; el análisis de la frase implica:

- “Parece que tiene algo”: se enuncia como certeza de que hay una falla.
- “...no puede...”: el sujeto etiquetado como imposibilitado; el déficit se marca.
- “...los demás ya lo hacen”: el sujeto comparado con lo que se espera “normal”, el estándar al cual debe llegar para ese nivel; lo diferente produce malestar.
- “una valoración”: la solución es endosar la “falla” a la expectativa de recibir recomendaciones que indiquen qué hacer, así el campo pedagógico se ve atravesado por otros saberes en especial aquellos que apuntan a la clasificación dentro de una necesidad educativa especial.

¿Cuál es la intervención inmediata? derivar, obtener un diagnóstico para que finalmente luego de un proceso administrativo se pueda continuar con otros, es decir la mayoría de las ocasiones la acción se limitará en adaptar todo lo que el informe del profesional que evalúa, indique, no dando cabida o lugar para el surgimiento de interrogarse por aquello que el sujeto es capaz de producir.

Dentro del proceso de inclusión determinan un soporte importante las adecuaciones curriculares, las cuales deben detallarse en las planificaciones en donde se agregue al estudiante que trae un diagnóstico para aplicarle las distintas recomendaciones que sugieren las distintas guías de orientación o DECE, estas recomendaciones se enmarcan según las necesidades educativas especiales que se haya clasificado; aquel que presenta autismo, déficit de atención, dislexia, etc. algunas de ellas: sentar al estudiante cerca del docente, reforzar con estímulos positivos, proveerle de material concreto adicional, reducir la carga de las consignas, etc.

Incluso estas recomendaciones que parten desde lineamientos generales se tornan complejas de aplicar en tanto que lo escrito sobre el papel no “acierta” o “coincide” con lo que irrumpe en el espacio escolar, así por ejemplo: “brindar un entorno escolar de confianza y seguridad” ¿cómo un docente podría interpretar esta recomendación para un niño autista que vive la presencia del Otro como intrusiva?, ¿implicará el intento de transmitir “confianza” un acercamiento que el sujeto no consentirá? o la aplicación de las estrategias que se detalla en la *Guía de Estrategias Pedagógicas para atender Necesidades Educativas Especiales*, la cual en una de sus surgencias plantea: “Realizar un plan de modificación de comportamientos (ABA – ver Capítulo 2)” (2013, p. 20); siendo que, esto es muy cuestionable, aunque en la misma guía y respecto a esta metodología ABA se plantea: “han reportado la efectividad de las metodologías del ABA para formar o desarrollar un amplio rango de habilidades importantes” (2013, p. 30).

En su mayoría las recomendaciones se presentan como microcertezas amparadas desde discursos conductistas o de programación neurolingüística, al respecto Laurent en su artículo *La cifra del Autismo* (2008) refiere: “(...) se vuelve delirante en el método ABA (...) el niño es sometido a cuarenta horas de ejercicios intensivos” (p. 2), entonces lo que se busca finalmente espasar de erradicar la diferencia a instalar la homogenización a través de la aplicación de estas técnicas.

Que el docente pueda dar cuenta de lo que implica aprender para un sujeto permitirá que pueda ir por en medio de estas “recomendaciones” e intervenir desde lo que él reconoce y escucha en ese niño en particular, otorgando así una verdadera atención a esa “necesidad educativa especial”, a la vez que también se va respondiendo a la demanda institucional que angustia o inhibe la función docente.

Por otra parte, es propicio destacar que, aunque en la práctica algunas de estas estrategias pueden ser propuestas al sujeto que aprende y tener buena cabida, una generalización “para todos” es en lo que se recae, obviando así las formas singulares de aprender y por ende la imposibilidad de producir una in(ter)venición dentro del contexto escolar en el “uno por uno”, en este sentido, lo que implica es:

(...) la comprensión de sus modalidades propias de funcionamiento (...) no las diferencias como déficits, sino como singularidades. No se trata, entonces, para

nosotros de ubicar al sujeto en relación con un parámetro que le es exterior (normas, tablas, baremos, expectativas escolares o sociales), sino de comprender sus formas de funcionamiento psíquico y sus modos de producción simbólica singulares. (Cantú citado en Filidoro, y otros, 2018, p. 60).

El estar advertidos de que cada sujeto manifiesta una forma singular de aprender, permitirá una salida a la monotonía de que a partir de un diagnóstico se elaboraren adaptaciones curriculares que en la mayoría de las veces no se comprenden en tanto que, desde inicio su intención no es bien definida o argumentada, no hay un tiempo para comprender ¿por qué?, ¿cómo? y ¿para qué se elabora?, una vez se recepta el diagnóstico se gestionan los procesos necesarios para incluir, sin embargo, esto puede implicar a que un niño o adolescente pase un tiempo prolongado sin que alguien se pregunte más allá del diagnóstico que también queda instalado en la manera en cómo el sujeto se nombra, al respecto Brignoni en su artículo *Tiempos de incertidumbre: ¿Nuevas soledades?* (2020), destaca:

Salirse de esos nombres no es sencillo. Hay algunas condiciones: una es que ellos mismos consientan a desasirse de lo que los agarra y la otra es que los que los atienden o educan puedan suspender su necesidad de nombrar para dar lugar a hacer otro tipo de lectura, a hacer la oferta de otra cosa. (p. 325)

El interrogarse por las formas singulares de aprender posibilitará que la mirada del docente sobre quien aprende de apertura a infinitas formas de procurar una invención en cada encuentro teniendo en cuenta las implicaciones subjetivas que conlleva el acto de aprender, teniendo en cuenta que es el docente quien está en constante intercambio con el niño, por ello, es oportuno que su lectura respecto a lo que pueda decir sobre un niño (su deseo) en particular sea escuchada por él y por quienes confluyen en el contexto escolar. Aún no hay comentarios sobre los psicólogos como tal, porque los docentes pueden inventar o agenciarse un modo de intervenir, pero hay otros espacios.

2.2. Normativas y lineamientos para regular lo distinto en la institución escolar

Es importante que quienes conforman la institución escolar puedan dar cuenta de todos los aspectos que sobresalen y comandan la época actual en la cual el sujeto confluye y derivan los distintos síntomas, comprendiendo al síntoma como lo más particular de cada uno y no

como una categoría a ubicarse en escalas diagnósticas, así también, la aplicación del psicoanálisis en la institución posibilita una mirada distinta frente a imposiciones actuales, ofrece preguntas antes que respuestas a modo de solución, de allí que, Lacan (2008) en su Seminario *El reverso del Psicoanálisis*, refiera: “De mis discurso no esperen nada que seamás subversivo que el propio hecho de no darles la solución”, esta posición, la de no dar respuestas a priori no suele ser bienvenida en muchas instituciones, en tanto que, “hay que sereficaz” y quedarse sin respuestas, no es una forma acertada de serlo.

Es preciso destacar que una práctica posible dentro de la institución escolar implicará hacerse un lugar, buscar entre los intercisos y poder atravesar las distintas demandas impuestas y para ello, es preciso ingeniárselas si se quiere utilizar esta palabra, ingeniar es un sinónimo de inventar, de abrir otros caminos de los cuales puede obtenerse buenos encuentros, para ello, es importante conocer no solo la postura del psicoanálisis sino también de la forma en que opera la institución.

Las instituciones educativas están reguladas principalmente por el Ministerio de Educación, el cual es órgano directivo que establece mediante acuerdos ministeriales y normativas, cómo operar en la institución, es así como las instituciones deben aplicar dichas normativas para el abordaje de distintas situaciones, es decir, existen pautas a seguir, sin embargo aun cuando una situación es pensada desde la generalidad, emerge la particularidad.

Así entonces, para el diseño de una adecuación curricular preceden distintas normativas que surgen en función de un principio reglado en la *Ley Orgánica de Educación Intercultural* (2012) la cual refiere acerca del acceso a la educación para las personas con Necesidades Educativas Especiales:

Art. 47. El Estado ecuatoriano garantizará la inclusión e integración de estas personas en los establecimientos educativos, eliminando las barreras de su aprendizaje. Todos los alumnos deberán ser evaluados, si requiere el caso, para establecer sus necesidades educativas y las características de la educación que necesita. El sistema educativo promoverá la detección y atención temprana a problemas de aprendizaje especial y factores asociados al aprendizaje que pongan en riesgo a estos niños, niñas y jóvenes, y tomarán medidas para promover su recuperación y evitar su rezago o exclusión escolar. (...) Los establecimientos educativos están obligados a recibir a todas las personas con discapacidad a crear los apoyos y adaptaciones físicas, curriculares y de promoción adecuadas a sus necesidades; (p. 48)

Al respecto sobre las personas con Necesidades Educativas Especiales y los procesos de inclusión escolar en instituciones regulares, es preciso una detención para la siguiente pregunta

formulada por Bernard Seynhaeve en el documento *Amicus Curiae* (2022) solicitado por la Corte Constitucional de Colombia:

...la demanda está fundada en una ideología: la promoción de la inclusión de los niños discapacitados en los circuitos llamados “normales”. (...) Pero ¿se debería, cueste lo que cueste, “incluir” a los niños con dificultades, para considerarlos como niños “normales”, niños como los demás, o en todo caso, hacer que sean aceptados como los demás niños? Este ideal de normalidad es un ideal al cual yo no adhiero, porque encubre lo que para mí es esencial: la singularidad de cada uno. Para mí la cuestión no es, obviamente, considerar a los niños discapacitados como niños anormales; simplemente rechazo la distinción normal/discapacitado. Me interesa más bien tomar en consideración las dificultades de cada niño, y, de hecho, de todos los niños, en tanto que se encuentran ante una dificultad singular. No estoy negando la discapacidad, pero considero que cada sujeto vive e integra su sufrimiento de manera singular, inventando sus propias soluciones. (p. 2)

Lo antes expuesto permite clarificar cómo las políticas en torno a la inclusión de orientan a partir de clasificaciones binarias entre la discapacidad y normalidad, las cuales también parten de una evaluación cuyos resultados indicarán qué es lo que “mejor” amerita para los sujetos, así pues, dichas clasificaciones promueven lo inverso a una inclusión, puesto que el sujeto, ya no es el niño/adolescente que ingresa a una institución escolar, es la discapacidad agrupada en una Necesidad Educativa Especial dentro de un grupo de sujetos clasificados como regulares o normales. El punto esencial, es lo expuesto por Seynhaeve “...cada sujeto vive e integra su sufrimiento de manera singular, inventando sus propias soluciones” (Ahumada, y otros, 2022), si se tiene en cuenta esta premisa, no se podría hablar de soluciones “para todos” sino más bien, para cada uno.

Según la *Guía de Adaptaciones Curriculares para la educación inclusiva* (Mineduc, 2013) “cuando a un estudiante le cuesta más trabajo acceder a los aprendizajes que a sus compañeros, es posible que presente alguna NEE”, es así como circula en el escenario educativo saberes a priori de que aquel que no vaya a la marcha, presenta una NEE. Pero, ¿qué se entiende como NEE?, además de aquello que se desajusta el contenido curricular, según el Instructivo para la Evaluación y Promoción de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (2016):

Se entiende por Necesidades Educativas Especiales (NEE), al conjunto de medidas pedagógicas que se ponen en marcha para compensar las dificultades que presenta un estudiante al acceder al currículo que le corresponde por edad. Cualquier estudiante que tenga dificultades en el aprendizaje por la causa que fuere, deberá recibir las ayudas y

recursos especializados que necesite, ya sea de forma temporal o permanente en el contexto educativo más normalizado posible. (p. 8)

El estándar con el cual se mide si existe una dificultad o no, es a través de si puede o no acceder a los conocimientos propuestos por el currículo según su edad, cabe destacar que está lógica de clasificación según la edad, responde a lo que cronológicamente se espera que un niño realice según el período de desarrollo en que se encuentre y de los logros esperados que suponen la idea de una adquisición a través de una suerte de programación, a tal edad, tal logro, etc., sucediendo que, si para una etapa cronológica no ha existido una adquisición (lectura, escritura, expresión, etc.) se establecerán medidas “adecuaciones” para que las tenga “...en el contexto educativo más normalizado posible”. (Mineduc, 2016, p. 8)

La detección de Necesidades Educativas Especiales es una tarea encomendada desde el inicio, tal cual se establece en el Instructivo para la Evaluación y Promoción de Estudiantes con NEE: “Es responsabilidad de las instituciones educativas detectar tempranamente, ante lo cual deben adoptar planes de actuación adecuados a dichas necesidades” (Mineduc, 2016, p. 23), así también, de inicio en el periodo escolar se coloca en alerta al docente a que pueda ir divisando quiénes presentan dificultades para acceder a los contenidos curriculares, cabe destacar que mayoritariamente los criterios para valorar una dificultad derivan de las distintas guías educativas que advierten sobre cómo se presenta la dislexia, disortografía, autismo, déficit de atención, etc., por ello, “fácilmente” se puede ubicar a los estudiantes en dichas clasificaciones, teniendo en cuenta lo expresado en el Instructivo para la evaluación de estudiantes con NEE:

Sí, durante esta fase de inicio, el docente detecta algún tipo de dificultad en el estudiante, el docente coordinará con el DECE quien desarrollará una evaluación a profundidad y determinará el tipo de intervención, sí, se requiere de una evaluación psicopedagógica se deberá remitir a la UDAI. (Mineduc, 2016, p. 8)

Continuará a esta evaluación una serie de procedimientos y fichas por llenar por parte de los docentes, de ahí que, el proceso de inclusión se piensa como un proceso extenso y muy “pesado” tal como refieren algunos profesores, ya que se llenan y realizan distintos procedimientos los cuales en su mayoría no son lo suficientemente claros, todos estos documentos como se exponía anteriormente son la “evidencia” de que el proceso de inclusión se está realizando, así por ejemplo, entre uno de los documentos, se presenta al DIAC

(Documento Individual de Adaptación Curricular) del cual se indica: “ Es importante medir la efectividad del DIAC, y sus diferentes planes que se despliegan”. (Mineduc, 2016, p. 10)

Los procedimientos a seguir a partir de la detección de la Necesidad Educativa Especial, implica lo siguiente:

En primera instancia, es necesario determinar el tipo de NEE del estudiante, por lo que es necesario contar con un informe que recoja las dificultades observadas en el aula. Adicionalmente, el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) solicita a los docentes llenar un cuestionario para detectar dificultades de aprendizaje. El siguiente paso es entregar ambos documentos al DECE, sea de la institución o de una designada por el Distrito, con el objeto de verificar la NEE. De no existir DECE, el caso se remite a la Unidad Distrital de Apoyo a la Inclusión (UDAI), en el caso de las instituciones educativas fiscales. Si se trata de instituciones particulares, un centro psicopedagógico o neuropsicológico –que los padres de familia tendrán la libertad de elegir– realizará la evaluación. En ambos casos, se espera obtener un informe psicopedagógico o neuropsicológico completo, que permita al DECE del plantel educativo realizar las acciones pertinentes. (Mineduc, Guía de Trabajo Adaptaciones Curriculares para la educación Especial e Inclusiva, 2013, p. 12)

Lo antes expuesto permite ubicar cómo el sujeto pasará por una serie de procedimientos y evaluaciones cuyas respuestas son proporcionadas a partir de lo observado, por ejemplo, el *Cuestionario de Evaluación de Problemas de Aprendizaje (CEPA)* (Mineduc, Guía de Trabajo Adaptaciones Curriculares para la educación Especial e Inclusiva, 2013, p. 68) que aperturael proceso de inclusión, propone 4 escalas de valoración que va desde el “Bien” hasta “Mucha dificultad” siendo algunos de los criterios que se valoran los siguientes: recepción de información, expresión lenguaje oral, atención-concentración-memoria, entre otros, dicta al final del cuestionario lo siguiente: “El puntaje mínimo es 33 y el máximo es 126.

De acuerdo con esta pauta los puntajes más bajos señalan a los estudiantes con mayores “problemas escolares” (Mineduc, 2013, pág. 69), tal como se hacía el análisis sobre la época actual, circula en el ámbito educativo los aspectos de parámetros estadísticos para la identificación de “problemáticas” dentro del aula, de tal forma que, muy fácilmente se puede emitir una clasificación a partir de conocer, entre otros aspectos de clasificación: ¿Cómo comprende el vocabulario y el significado de las palabras corrientes que emplea el profesor o de los textos? (Mineduc, 2013, p. 68).

Por otra parte, también se autoriza a que otras instancias externas a la institución “un centro psicopedagógico o neuropsicológico” (Mineduc, 2013, p. 12), puedan registrar y emitir mediante informe, lo que ocurre con el sujeto y las razones por las cuales “no quiere o puede aprender”. De aquí surgirán las sugerencias y estrategias para saber cómo trabajar con el estudiante que no aprende, en dicho informe se encontrará: “Adaptación curricular de grado 3 significativa, con un currículo correspondiente a Inicial 2...” incluso también se requiere y registra en las recomendaciones a los padres una interconsulta a neurología para saber “qué mas puede tener” y ocasiona que se levante reincidentemente de su asiento y no demuestre consentir a lo que la maestra oferta para los demás niños en el salón.

Realizar adecuaciones curriculares tomando como única referencia aspectos como el diagnóstico (a partir de agentes internos o desde el mismo salón de clases), el nivel de escolaridad y la edad, es desconocer la dimensión subjetiva, por ello, aún en las situaciones de sujetos con dificultades físicas (discapacidad) es sustancial reconocer esta dimensión a efecto de que como refiere Coccoz (2022), sea posible “situar el punto de fragilidad” del sujeto frente al aprendizaje, referir el término de fragilidad permite suponer que su dificultad no implica una anormalidad menos aún una imposibilidad.

2.3. ¿Qué son las adecuaciones curriculares?

Desde lo indicado en *Guía de Trabajo Adaptaciones Curriculares para la educación Especial e Inclusiva* (Mineduc, 2013) se muestra que:

Son modificaciones que se realizan en los elementos del currículo, como los objetivos, destrezas, metodología, recursos, actividades, tiempo de realización de la tarea, evaluación, así como en las condiciones de acceso, con el fin de responder a las NEE de cada estudiante. El principal responsable de realizar las adaptaciones curriculares es el docente, quien cuenta con el apoyo del DECE y los jefes de área. La autoridad competente será la encargada de validar el documento y los padres de familia aportarán datos importantes con apoyo del DECE y deberán manifestar por escrito, en una carta de aceptación, su conformidad con la adaptación curricular implementada para su hijo. (Mineduc, 2013, p. 13)

Así también, se resalta que las adecuaciones curriculares mantienen 6 principios (Mineduc, 2013, p. 14) que sirven de orientación principal para su realización:



Figura 2

Nota: Elaboración propia de la adaptación del ejemplo suministrado en <https://n9.cl/eorw>

Dentro de la misma guía (Mineduc, 2013) se realiza también una clasificación de las adecuaciones curriculares en torno a 4 aspectos:

Según nivel de concreción, existen tres niveles:

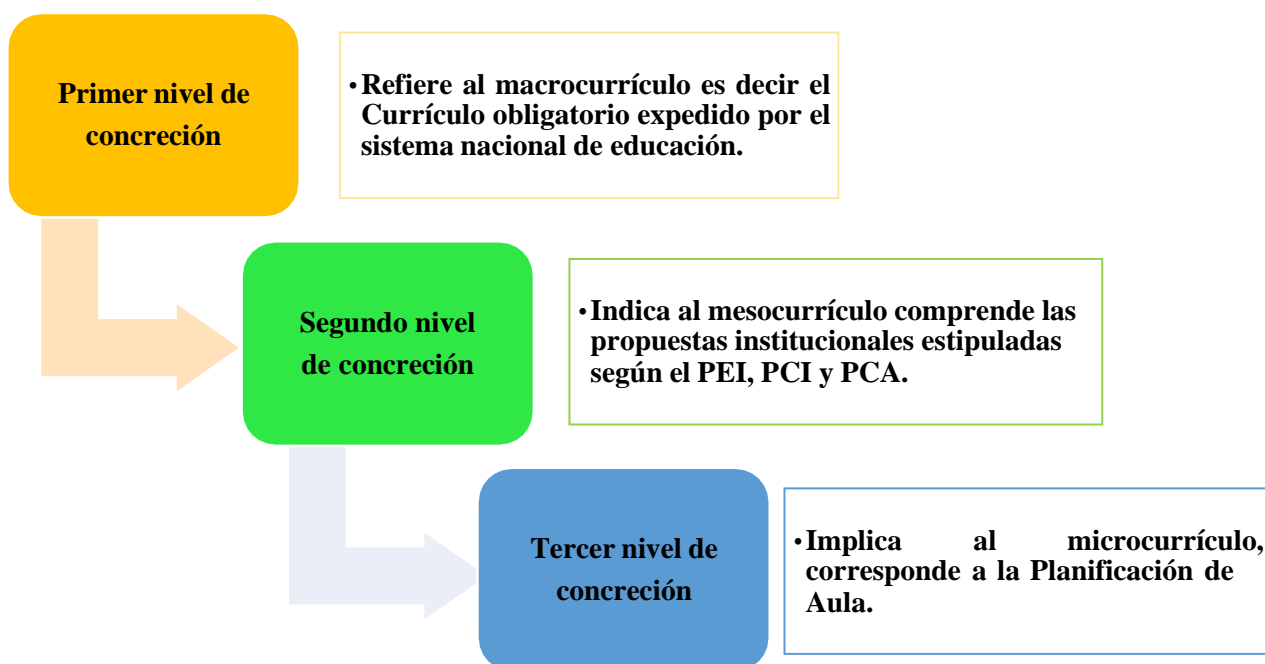


Figura 3

Nota: Elaboración propia de la adaptación de ejemplo suministrado en <https://n9.cl/eorw>

Según al ente que se aplica, se proponen 3:

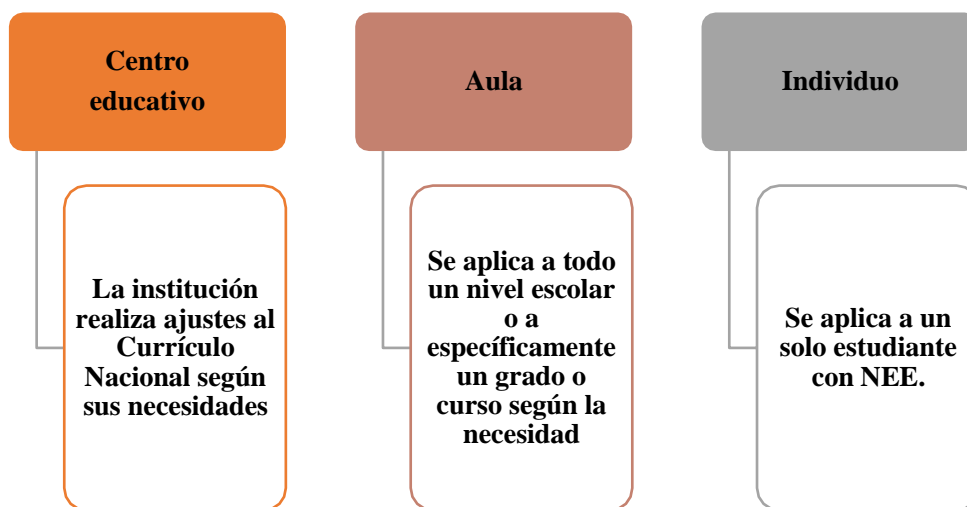


Figura 4

Nota: Elaboración propia de la adaptación de ejemplo suministrado en <https://n9.cl/eorw>

Según la duración de su aplicación:

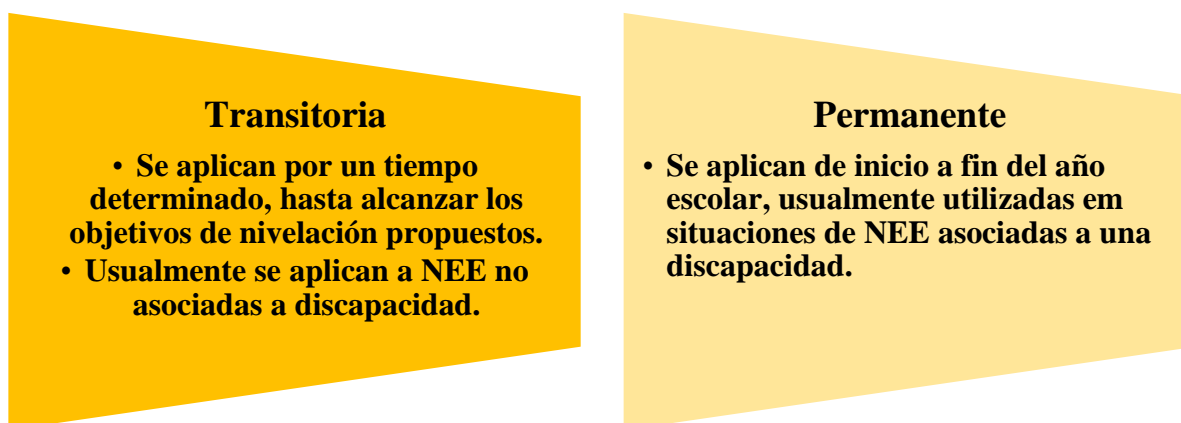


Figura 5

Nota: Elaboración propia de la adaptación de ejemplo suministrado en <https://n9.cl/eorw>

Según grado de afectación del Currículo se aplican:

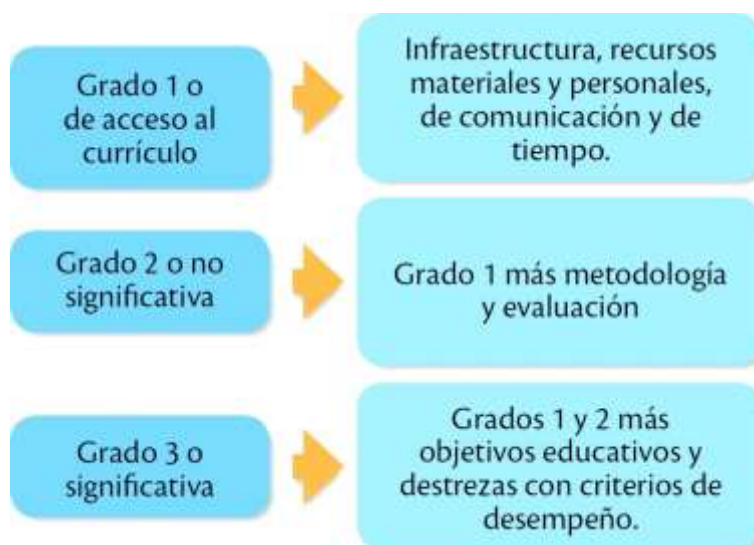


Figura 6

Nota: Figurada tomada desde <https://n9.cl/eorw>

Según se explica en la *Guía de Adaptaciones Curriculares para la educación inclusiva* (Mineduc, 2013), sobre la clasificación que se da según el grado de afectación del currículo, es preciso destacar lo siguiente, para las adecuaciones de Grado 1, no se realiza una modificación de las destrezas u objetivos que el estudiante va a desarrollar según el nivel que vaya cursando, se denomina de “acceso al currículo” debido a que sus modificaciones permiten que el estudiante pueda acceder a él, por lo general son adecuaciones que se realizan en situaciones en donde existen dificultades físicas, así por ejemplo, se requiere el uso de rampas para que el estudiante pueda ingresar a la institución, textos en braille, lengua de señas, etc. Aquí las destrezas con criterios de desempeño se mantienen.

Las adecuaciones concernientes al grado 2, implican modificaciones en la metodología y la evaluación, por ejemplo, proveer de tiempos adicionales, utilizar otro tipo de recursos de apoyo para el aprendizaje, estrategias metodológicas más diversificadas así por ejemplo, el empleo del trabajo con grupo de pares, metodología ABP, tutorías, etc. Adicionalmente, a estas adecuaciones se incluyen las indicadas en el grado 1, nuevamente en este apartado las destrezas con criterios de desempeño no tienen modificación alguna (Mineduc, 2013).

Para las adecuaciones de grado 3, según lo que se establece (Mineduc, 2013), además de adecuaciones de grado 1 y 2, existen modificaciones en las destrezas con criterios de desempeño y por ende a los objetivos de aprendizaje del nivel, así como los criterios de

desempeño e indicadores de evaluación, quiere decir que un estudiante que presenta una Necesidad Educativa Especial catalogada como permanente como por ejemplo, una discapacidad intelectual leve o autismo, los cuales son asociados a una discapacidad, implicarán que las adecuaciones tengan modificaciones en el Plan Curricular que el estudiante va a desarrollar durante el año escolar, así también estas destrezas pueden ser graduadas en su complejidad y según el nivel de competencia curricular del estudiante, lo cual quiere decir, identificar qué conocimientos ha adquirido hasta el nivel al cual va a cursar y a partir de allí, incorporar aquellos que no se alcanzaron el año anterior o eliminar los que según el currículo correspondan a ese nivel sin embargo el estudiante no lo desarrollará.

La elaboración de adecuaciones curriculares de grado 3, implica un análisis muy importante que no puede ser tomado a la ligera en tanto que, se realizarán modificaciones importantes en función de los conocimientos del estudiante, de allí que, se sugiere que la revisión de las destrezas a modificar se realice de forma interdisciplinaria junto con los demás profesionales y docentes que van a trabajar con el estudiante, a efecto de que, el programa de adecuación curricular que se vaya a proponer pueda tener una secuencia a la vez que va siendo revisado y en función de la interacción con el estudiante, destacando que dicha adecuación no debe permanecer como una decisión cerrada, sino más bien, permanecer abierta a las posibilidades del estudiante.

Por otra parte, para la aplicación de las adecuaciones curriculares, previamente se precisa identificar la necesidad educativa especial, a saber que, puede ser asociada a una discapacidad o no, permanente o transitoria, para ello, es oportuno indicar a cuáles se concibe NEE asociadas a las discapacidad, encontrándose las siguientes: discapacidad sensorial (auditiva-visual), discapacidad motriz o física, discapacidad intelectual, Trastorno del Espectro Autista, Síndrome de Rett y Multidiscapacidad, aunque estas dos últimas no son susceptibles de aplicar un proceso de inclusión por lo que requieren de instituciones no regulares sino más bien especializadas (Mineduc, 2013).

Acerca de las NEE no asociadas a la discapacidad, se incluyen las siguientes: Dificultades específicas de aprendizaje, Situaciones de vulnerabilidad y Dotación superior: altas capacidades intelectuales (Coeficiente Intelectual de 34-35) (Mineduc, 2013). Referente a lo que se concibe como una dificultad específica del aprendizaje, se manifiesta que:

...refieren a un grupo de síntomas diversos y que, en cada caso, se manifiestan de diferente forma; sin embargo, de manera general, se puede afirmar que se tratan de dificultades en áreas específicas asociadas al lenguaje, tanto oral como escrito, y el

cálculo, y que, desde luego, no tienen relación con otras discapacidades como las intelectuales o sensoriales, ni obedecen a trastornos emocionales severos, ni son provocados por ambientes empobrecidos ni metodologías didácticas inadecuadas. Las dificultades de aprendizaje son generales o específicas. Las generales se relacionan con un Coeficiente Intelectual (CI) bajo, causado por un aprendizaje lento y que se evidencia en casi todas las áreas. En el caso de las dificultades o Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA), por otro lado, el CI se ubica en la normalidad del promedio, y su dificultad radica en errores específicos en lectura, escritura o cálculo. Estas se clasifican en dislexia, disortografía, disgrafía y discalculia. (Mineduc, Guía de Trabajo Adaptaciones Curriculares para la educación Especial e Inclusiva, 2013, p. 40)

Así entonces, los docentes y directivos están convocados a responder a la demanda institucional de inclusión teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, con la finalidad de que todo pueda seguirse y aplicarse paso a paso según se requiera en la práctica docente y previo a la valoración que se realice mediante la detección de las dificultades que se vayan observando en el estudiante.

2.4. Adecuaciones Curriculares para... ¿el sujeto o el diagnóstico?

Si bien la normativa antes expuesta debe ser cumplida en tanto está prescrito desde el órgano rector como lo es el Ministerio de Educación, es preciso destacar que es importante reconocer al sujeto y su forma de estar en el mundo, cómo se inserta o no al lenguaje, cómo el Otro se le presenta, además de las implicaciones que conlleva el acto de aprender, así como debe procurarse un consentimiento desde el sujeto hacia los contenidos ofertados por el docente siendo importante el vínculo educativo desde la propuesta presentada por Hebe Tizio y Nuñez (2005), se recalca que las adecuaciones curriculares al ser estrategias para el proceso de enseñanza aprendizaje, deben ser elaboradas más allá de las guías generales que se planteen para ser aplicadas, suponiendo que a cada dificultad hay una estrategia que se puede aplicar en todos los casos en donde surja el mismo diagnóstico.

Lo que ocurre posteriormente es que el artificio de solución que plantea la “recomendación”, cae, no surte efecto cuando se quiere aplicar, de allí que el docente dirá: “ya he realizado todo”, “he realizado las adecuaciones y el estudiante no quiere hacer nada, no trabaja” o lo que también puede ocurrir es que exista una resistencia a elaborar una adecuación curricular, como una forma de no tener que arreglárselas con lo que allí ocurre, esto debido a que también no hay una especificación clara de cuándo y cómo realizar una adecuación curricular, se escucha que es un procedimiento “pesado” y desde allí ya va generando

resistencia, porque además en la época en donde todo debe ser registrado “evidencia”, el docente también se muestra saturado de tener que responder a cada una de las demandas impuestas, además que también su rol es cuestionado en la actualidad, en tanto que, se le adjudica un “debe saber planificar adecuaciones curriculares porque esa es su práctica”.

Sin embargo, la realidad es que hay una concentración de adecuar según el diagnóstico, es decir, lo que se modifica va en función de lo que el diagnóstico dice que el sujeto será capaz de hacer o no, el sujeto no escuchado, menos aún lo son sus producciones (escritura, dibujo, etc.). Tal como se indicaba anteriormente, hoy en día existe una saturación de diagnósticos en el espacio escolar, al respecto Najles (2008) en su texto *Problemas de aprendizaje y psicoanálisis*, cita a Jean-Claude Milner quien plantea que en la actualidad existen dos posiciones con las cuales se aborda lo que suscita en la época, el primero es el problema-solución y el segundo la evaluación, es decir una generalización en cuanto a que todo debe ser planteado en términos de solucionar lo que falla a través de la evaluación (p. 60).

Lo cual acontece en las aulas, al mínimo rasgo de dificultad o falla, se deriva para evaluar, obviando que la propia época trae consigo muchas inconsistencias, en tanto que la inexistencia del Otro (Miller J.-A., 2006) vuelca a los niños y adolescentes a permanecer hiperconectados a gadgets, la sociedad se enmarca dentro del imperativo de consumo y de reemplazar todo cuanto falle, la inundación de semblantes en torno al cuerpo que provocan un empuje hacia un cuerpo inalcanzable, anorexia, bulimia, etc. Así también por ejemplo, el tan nombrado trastorno por déficit de atención que se presenta en la mayoría de instituciones educativas a la vez que es una de las clasificaciones que a menudo suele detectarse a la ligera, al respecto Tendlarz (2022) en su artículo titulado *La atención que falta y la actividad que sobra. Reflexiones sobre el ADD-ADHD*, menciona:

En verdad se trata de un niño que se distrae por los significantes que marcan su historia, sustrayéndolo de las tareas educativas, haciéndolo vagabundear en sus fantasías, dejándolo cautivo de la pregnancia de las relaciones imaginarias con los otros, o transformándolo en la presa de un cuerpo (...) que lo desborda con una hiperactividad desenfundada. El veredicto de ADD-ADHD nada dice acerca de su coyuntura subjetiva, de su relación con el aprendizaje, ni sobre todo acerca de un cuerpo que palpita por fuera del límite simbólico. (Tendlarz, 2022)

Así entonces, en varias ocasiones lo que existe es que se cae en la rutina de derivar, diagnosticar y luego adecuar, ocasionando así, salones de clases con más de 3 estudiantes que requieren una adecuación curricular. Por ello, sobre cualquier diagnóstico, puesto a la ligera

se debiera pensar que este: “...nada dice acerca de su coyuntura subjetiva, de su relación con el aprendizaje” (Tendlarz, 2022). De tal modo que, frente a la época y sus avatares, se debe apostar por una intervención distinta a través del diseño de adecuaciones curriculares que propicien reinventar el vínculo educativo, considerando que, como menciona Filidoro (2012) en *La intervención psicopedagógica: hacer un alumno*: “se trata de adecuaciones que no surgen de manuales sino que son elaboradas a partir de las preguntas construidas en el seno mismo de un trabajo interdisciplinario en el que se articulan los recursos clínicos y educativos” (Filidoro N. , p. 3).

Partir de la pregunta antes que adecuar desde la respuesta anticipada es a lo que convoca una verdadera intervención que procura hacer un lugar para el sujeto y no para su diagnóstico, en este sentido:

Hacer un alumno no es re-educarlo, no es ejercitar habilidades, no es estimular capacidades, no es instalar hábitos. Hacer un alumno que aprenda lo que sea capaz de saber, requiere de un cambio en la mirada de los que miramos -docentes, terapeutas- que permita la introducción de estrategias clínicas y educativas articuladas interdisciplinariamente. (Filidoro N. , 2012, p. 11)

En este sentido, una adecuación curricular no tiene únicamente el objetivo de disminuir, aumentar, complejizar, graduar, etc., las destrezas con criterios de desempeño, implica que el docente y el equipo institucional pueda preguntarse por los elementos que se introducen a la adecuación curricular en función de lo que se ha logrado captar del sujeto a partir de su presencia en el escenario escolar, siendo la adecuación curricular un instrumento flexible que no debe esperar al término de una quimestre o parcial para ser revisada o modificada, en tanto que, se va construyendo en la medida de las posibilidades del sujeto y de su forma singular de aprender, es así como la adecuación curricular deja de ser un mera “modificación en los elementos del currículo” (Mineduc, 2013), para ser, tal como sostiene Filidoro en su texto *Psicopedagogía: conceptos y problemas*:

...un instrumento para implementar la acción educativa para la diversidad, un instrumento no un fin en sí mismo: un instrumento es la herramienta que sirve para producir cierto trabajo. La herramienta se adapta el trabajo (...) y como herramientas, no basta con tenerlas, hay que saber usarlas. (Filidoro N. , 2002, p. 86)

CAPÍTULO III

IN(TER)VENCIONES A TRAVÉS DEL DISEÑO DE ADECUACIONES CURRICULARES: IRRUMPIR LO INSTITUCIONAL DEL “PARA TODOS” AL “UNO POR UNO”

3. ¿Qué implica una in(ter)vención?

El escenario escolar es un espacio de encuentro entre los sujetos, dicho encuentro se propicia a través del establecimiento del vínculo educativo según refiere Tizio (2005), siendo el agente de la educación (docente), el sujeto de la educación (estudiante) y los contenidos culturales (saber), los elementos que confluyen. Se destaca que la instalación de este vínculo (de producirse o no) es un encuentro particular. Principalmente, lo que definirá este vínculo educativo, es el saber que pone en juego y el que el sujeto de la educación pueda consentir a este saber.

¿Por qué es el saber lo que pondrá en juego el vínculo educativo? Porque es significativo tener en cuenta que si el docente se presenta con una posición aplastante (todo lo sabe) además de no cuestionarse sobre su propia práctica provocando tensiones en tanto que, el vínculo se somete a una relación que va desde el: “yo te enseño” al “tú aprendes” hay un forzamiento que es impuesto, no consentido por parte del sujeto, obviando que, es desde lo particular que este vínculo se habilita, de allí que, con cada sujeto se produce uno encuentro distinto. De allí que, el aprendizaje concierne a una apropiación singular, tal cual refiere Filidoro (2002) sobre el aprendizaje:

...una conceptualización posible del aprendizaje: proceso de construcción y apropiación del conocimiento que se da por la interacción entre los saberes previos del sujeto y ciertas particularidades del objeto. Proceso que se da en situación de interacción social con pares y en el que el docente interviene como mediador del saber a enseñar. (p. 16)

Es en este camino de esta construcción propia del sujeto que el docente intervendrá desde su práctica, reconociendo al sujeto/estudiante desde su diferencia, en tanto que, a partir de esta, es que se aprende y es algo que se debe sostener, reconocer y dar cabida a sus intereses. El sujeto/estudiante debe ser pensando desde el contexto que aprende/es/está, antes que, desde el imaginario docente o institucional. Las in(ter)venciones que el docente realice no son pensadas desde lo que por ejemplo, se plantea como intervención a los profesionales DECE, al indicar que la intervención consiste en “reducir las situaciones desfavorables” o presentarse

como una “...respuesta inmediata” (Mineduc, 2016, p. 27), pensar una intervención de este modo deriva en que el docente ya no pueda realizar sus propias preguntas respecto al sujeto/estudiante, puesto que, ya se encuentra por anticipado las respuestas a preguntas generales sobre el diagnóstico.

Una intervención a través de una adecuación curricular hacia el diagnóstico, puede ejemplificarse a través de lo siguiente expresado por una docente respecto a un niño diagnosticado con autismo, menciona: “Sebas el otro día estuvo alineando objetos, colocó a los domésticos en una fila y a los salvajes en otra fila, (...) esto es porque a -ellos- (refiriéndose a los “autistas”) siempre alinean las cosas...” claramente en este decir, sobresale el hecho de que la docente ubica las acciones del sujeto/estudiante desde la lógica “ellos: autistas todos iguales”.

No se abren otras preguntas referente a ese sujeto/estudiante en particular porque se sobreentiende que todos bajo el mismo diagnóstico hacen lo mismo, de allí que, se aplicarán las estrategias sugeridas para las adecuaciones curriculares desde la parte metodológica para “casos” de autismo, indicando la Guía de Trabajo Adaptaciones Curriculares para la educación Especial e Inclusiva (Mineduc, 2013), lo siguiente: “Desarrollar conductas alternativas funcionales en lugar de acciones estereotipadas, por medio de Técnicas de Modificación de Conducta (TMDC)” y dentro de las adecuaciones para la evaluación se precisa: “Las mismas que para las demás NEE” (p. 33).

Ante lo descrito anteriormente, es preciso resaltar ¿cómo se podría pensar aplicar para todos los mismo criterios de evaluación y adaptación si a cada sujeto/estudiante acontece el vínculo educativo de distintas formas? Además que, para cada sujeto su posición de ser y estar en el mundo es distinta como se revisaba en los conceptos desde la teoría psicoanalítica, algunos procuran un buen encuentro con el Otro, en cambio en otras situaciones, la presencia de Otro se vuelve intrusiva, como ocurre con el sujeto autista para quien por ejemplo, tal como refiere Miguel Furman (2018) en su texto *Sin agujero. Tratamiento posible del autismo y de la psicosis en la infancia y adolescencia*:

Es frecuente que el niño autista establezca con los objetos un lazo absoluto y fijo, es decir una relación de “pegoteo” con el objeto. Se trata de un objeto que estaría por fuera del cuerpo (...) esos objetos pueden funcionar como “un objeto que adopta una forma y que le da una forma al sujeto”, el objeto funciona dando una “horma” al sujeto. En otros casos el objeto se experimenta como intrusivo. (p. 108)

Aunque de lo que se trata no es hacer que los docentes de una institución realicen intervenciones psicológicas, menos aún diagnósticos, de lo que si se trata es que puedan dar una lectura distintas a los acontecimientos que se despliegan en el escenario escolar a partir de la aplicación del psicoanálisis en la institución escolar, a considerar lo que refiere Alexandre Stevens en el texto a *Cielo Abierto* (2014) “...un uso práctico del psicoanálisis (...) nutre el trabajo pero el trabajo se hace en la vida cotidiana” (p. 16), por ello en el presente trabajo, se precisan referencias acerca del sujeto y en la cita anterior respecto al sujeto autista, a modo de ejemplificar, puesto que, en su mayoría el abordaje para el sujeto autista dado en las instituciones es aquel en donde se pretende erradicar todo signo de diferencia y ajustarlo a lo que es “normal”, tal cual como también sucede en los otros diagnósticos, lo cual produce intervenciones hacia el diagnóstico, que funciona según lo que el manual indica son todos los sujetos/estudiantes clasificados con un mismo diagnóstico.

Una in (ter) vención para el sujeto implica que el docente y el equipo interdisciplinar pueda sostener la diferencia aun cuando esta se presente de una forma compleja, así no se apresuraría a responder de forma anticipada, realizando una adecuación curricular partiendo de supuestos que nada dicen sobre el sujeto en específico, las in (ter) venciones orientadas para el sujeto procuran el surgimiento de interrogantes frente a lo que se presenta como un argumento sólido “a los autistas les gusta alinear objetos”, es preguntarse: ¿Qué puedo decir como docente acerca de lo que le ocurre con el sujeto/estudiante?, ¿Qué decir acerca de ese niño/adolescente en específico?, ¿Qué hacer con eso que se presenta insistentemente?.

Las preguntas expuestas, pueden orientar a resquebrajar aquello que está instituido desde las guías de adecuaciones curriculares y que no significa un cambio, menos aún otorgan un lugar al sujeto, es proponer otras formas de in (ter) vención de aquello que hace límite y se repite insistentemente. De ahí que, se puede ubicar a una in (ter) vención desde dos lecturas a través de la composición para la cual se presta esta palabra:

in (ter) vención : **invención e intervención**

La primera palabra hace referencia a la invención en tanto que, cada encuentro con el sujeto, supone un encuentro inédito, es decir, acontece sin repetirse de igual forma en otro sujeto, de allí que se supone pensar al sujeto y sus manifestaciones como un enigma, además de lo planteado por Tizio (2005) cuando planteaba en su texto acerca del vínculo educativo, sosteniendo que: “es del orden de lo particular, con cada sujeto es un vínculo nuevo que incluye sus transformaciones” (p. 172).

Acerca del procurar espacios de invención con cada sujeto en el contexto escolar, se puede considerar lo manifestado por Lacadée (2014) en el texto *La práctica lacaniana en Instituciones I*, en el cual señala:

Sacar al niño de su “fuera del circuito” -del lugar en el que cortocircuita la relación con el Otro-para integrarlo en un circuito más largo en el cual pueda recibir, sorprender y dejarse sorprender, implica hoy saber inventar las condiciones que dan lugar al sujeto que en el niño y que se encuentra, en este lugar, en posición de ser un alumno abierto al ser del otro; per también, dar un lugar al sujeto docente, inventor más que reproductor, tanto artista como artesano

La cita expuesta, convoca a pensar que tanto el sujeto/estudiante como el docente están en posibilidades de inventar, producir algo nuevo frente a lo instituido, del lado del sujeto/estudiante será la forma como se manifiesta en su interacción o no con el Otro, o su forma de cómo puede sostener esta relación, por otra parte, para el docente, será la invitación a ser tomada o no a salir de aquel lugar en donde opera como un reproductor de las recomendaciones de guías y manuales, a ubicarse como un docente que puede producir un nuevo saber, una nueva forma de hacer con el sujeto/estudiante desde aquello que ubica en él, esta posición le permitirá proponer nuevas formas de hacer con las dificultades del sujeto/estudiante, apostando por encuentros que no son pensados de forma anticipada.

La segunda palabra, intervención, permite ser pensada desde aquello que el docente se moviliza a realizar, destacando tres posiciones desde las cuales se puede realizar una intervención:

1. Intervenir hacia el sujeto: preguntarse respecto a la forma singular de cómo aprende ese sujeto/estudiante y a partir de allí construir estrategias que procuren el establecimiento de un vínculo educativo.
2. Intervenir para el diagnóstico: responder a las dificultades que pudiese presentar el sujeto/estudiante desde las categorías diagnósticas y reproducir las estrategias propuestas para cada clasificación. Las premisas que guían esta forma de intervención conciben al sujeto/estudiante como un “objeto” que debe manejarse o que debe impedirse se vuelva un distractor dentro de la clase, así pues, las interrogantes establecidas son: ¿Cómo puede manejarse a un estudiante con alguna de estas necesidades en un aula de clase? ¿Cómo impedir que se convierta en un distractor? (Mineduc, 2013, p. 12).

3. No intervenir: se presenta una anulación hacia cualquier dificultad, no se realiza ninguna adecuación curricular, los enunciados que dan cuenta de esta posición suelen ser: “Yo no sé trabajar con un niño NEE, no puedo ayudarlo”.

Para ejemplificar, las posiciones que suelen presentarse y cómo se pueda pasar de intentar reeducar o eliminar aquello que insiste e irrumpe en el aula a incluirlo en la escena escolar a través de una intervención hacia el sujeto, para ello, se puede considerar la siguiente escena referida por Filidoro (2012) en *La intervención psicopedagógica: hacer un alumno*, en donde expone:

...las profesionales (...) se preguntan cómo hacer para que Mariana deje las “chapitas” (en realidad tapitas de plástico de botellas) y se interese por las actividades que le proponemos al grupo. Mariana tiene 12 años, no dice más que algunas pocas palabras sueltas que no dirige a nadie, y en ocasiones, frente a situaciones de corte, cuando alguien le dice que no a algo o cuando se da por finalizada una actividad o hay que pasar de un espacio a otro, se violenta y se auto agrede mordiéndose las manos. El equipo se muestra preocupado y agobiado en tanto han ensayado muchas respuestas sin los resultados esperados... (...) Las tapitas no la dejan hacer nada. Cualquier otra cosa, la rechaza. (p. 3)

En el texto expuesto, se puede ubicar cómo los profesionales enuncian una interrogante acerca de cómo anular eso que hace “diferente” a Mariana, las “chapitas”, una intervención hacia el diagnóstico supondría adecuaciones curriculares en donde se apliquen estrategias para modificar su comportamiento, reforzar su lenguaje a través del uso de fichas puesto que, no utiliza muchas palabras en sus interacciones, fácilmente podría ser ubicada en un diagnóstico de autismo, por las conductas que presenta y aunque así lo sea, el abordaje iría centrado a eliminar todo aquello que sea distinto. Sin embargo, pese a la aplicación de las estrategias, el sujeto no cede, así entonces, la pregunta que habilitará una intervención hacia el sujeto corresponde a: ¿qué lugar ocupan ese objeto en la vida de Mariana? (Filidoro N. , 2012, p. 2).

A partir de aquí se repliegan posibilidades de propuestas para intervenir con Mariana, no desde la imposición o desde suponer que al ser autista se debe esperar cada una de las acciones que se describen en los manuales sino más bien una acción sutil, en tanto que, procura incluir a la escena educativa aquel objeto con el cual puede instalarse en el contexto educativo, aunque sea de una forma novedosa y que a la vez posibilite un efecto en la forma de hacer lazo, de procurar establecer el vínculo educativo siempre singular (no todos aprenden de la misma forma), el cual deberá siempre reinventarse en tanto que, las respuestas no podrán nunca ser

dadas de antemano ni tampoco tendrán la garantía de ser utilizadas de forma permanente, así entonces:

...ya no se trata de cómo hacer para que Mariana deje las tapitas sino de qué estrategia permitirá que esas tapitas hagan lazo y circulen con un sentido que la represente en el discurso. Fue entonces que sus docentes (...) comenzaron a juntar tapitas para la decoración del día de la primavera. (...) Mariana muy inquieta al principio, muy movilizada por la proliferación de tapitas, fue, lentamente serenándose. Ya nadie se las sacaba ni se las escondía sino que por el contrario, se las ofrecían a montones en variados colores y diseños (...) las tapitas dejaron de ser el objeto que impide a Mariana ser y hacer para convertirse en materiales de decoración que circulan y le permiten una cierta forma de lazo. Mariana-con-sus-tapitas cambió de lugar en la mirada de los otros (...) lo que puede producir un efecto subjetivante, un efecto humanizante: una chica decorando con tapitas no es una chapitera. (Filidoro N. , 2012, p. 2)

3.1. In(ter)venciones en el contexto escolar del “para todos” al “uno por uno”

Una in-ter-vención hacia el sujeto posibilita pasar desde el ideal del “para todos” al “uno por uno”, se dice a nivel institucional, “inclusión para todos” pero esto implica que cada uno ingrese a la institución desde un diagnóstico, existirá entonces una categorización, lo cual produce que, dentro del grupo de aquellos a los que se denomina “regulares” ingresan las distintas clasificaciones que obvian al sujeto y se concentran en adecuaciones curriculares que por lo general operan desde la idea de “bajar los contenidos”, “no hacer las evaluaciones tan complicadas”, “sentarlo adelante”, no realizarlas, puesto que, se vuelve algo “muy complejo” de comprender.

Las formulaciones antes expuestas, al momento del diseño de una adecuación curricular no dicen nada respecto a los intereses del sujeto y a las posibilidades que tiene para aprender así como su consentimiento al aprendizaje o la propuesta del docente, las destrezas planteadas por el currículo son importantes, en tanto que forman parte de la oferta cultural que se propone al sujeto, sin embargo, es importante destacar que la institución escolar no debe ser pensada únicamente como un lugar de transmisión de conocimientos, sino también un lugar para establecer un vínculo con el Otro.

Partiendo de esta premisa, es que debe apostarse por realizar in-ter-venciones a través de las adecuaciones curriculares, tomando en consideración la singularidad de cada sujeto, lo que cada uno trae a la escena escolar, más allá de que si sea algo concerniente a lo académico o no, es la vía posible para la trama que se va tejiendo para el establecimiento del vínculo educativo. Una in-ter-vención parte de una pregunta en tanto que, no supone al

sujeto/estudiante como un problema a resolver sino más bien como un enigma, dicha pregunta es genuina, en tanto que se produce mediante el intercambio entre el docente y el estudiante, y es a través de esta pregunta, la cual servirá como un instrumento que se podrá ir agujereando lo instituido, pudiendo dejar caer aquellas estrategias preconcebidas para apostar por aquellas que se generen en el encuentro o desencuentro con el sujeto/estudiante.

Apostar por lecturas distintas permite que los docentes puedan producir in-ter-vencciones tomando en cuenta lo propio de cada sujeto, estas in-ter-vencciones pueden ser realizadas en el contexto escolar, aun cuando la institución educativa actúe de conformidad a las coordenadas de la época y los entes reguladores, es posible sostener una práctica que exponga lo singular frente al universal “para todos”, es decir que se pueda instituir una mirada distinta, tal cual refiere Cocoz (2014) en *La práctica lacaniana en Instituciones I*, “establecer algo nuevo, dar principio a una cosa” (p. 11).

Hacer un lugar posible para que desde la aplicación del psicoanálisis se posibilite un camino nuevo para el sujeto/estudiante, un camino que no lo conduzca hacia la aplicación de estrategias conductuales, las cuales funcionan tal como sostiene Manzotti (2001) en su artículo *Para la lógica de la cura del autismo y la psicosis infantil, el valor de lo imprevisto está en su cálculo*, en donde refiere: “los tratamientos cognitivos conductuales se sostienen (...) en la siguiente premisa: no hay que tratar de entrar en el mundo del niño loco, hay que traerlo a nuestro mundo” (p. 1).

Así por ejemplo, una vía posible para poder insertar in (ter) venciones singulares, es servirse de aquello que ordena desde las guías y manuales (de allí la importancia de también conocer estos aspectos), dentro de las fichas a ser llenadas puede escribirse (registrarse) aquello que se ha ubicado en el sujeto, es decir destacar no solo lo que remite al “déficit” sino a las posibilidades que tiene para aprender y sobre sus propios intereses en tanto que, a partir de allí será posible que el docente en conjunto con los demás profesionales puedan interrogarse respecto a sus propias prácticas educativas, sobre lo que se está ofertando, los contenidos culturales a efecto de que pueda producirse un consentimiento por parte del sujeto a través de soluciones singulares.

3.1.1. Uno a uno: Hacer un lugar para el sujeto

¿Cómo habilitar un lugar para el sujeto, en medio de las políticas inclusivas “para todos”? para ello, es preciso que el docente o los docentes puedan salir del lugar que

institucionalmente suele otorgarse en tanto a funcionar como gestores de cumplir el proceso a través de manuales y fichas de detección que lo inhabilitan de producir su propio saber, al enunciado: “No sé qué hacer con este estudiante...no puede sumar...” se adjudica el encontrar una respuesta a través del diagnóstico, frente a esto, es oportuno plantear lo que Geréz (2020) menciona en su artículo *Ni medicalización ni coach. Una bala cargada de futuro: la palabra:*

¿Somos eso? ¿Somos los “vigilantes” o los auxiliares de los vigilantes que, en virtud de nuestra práctica “instituímos” un saber sobre nuestros “vigilados”; un saber que no solo no desmiente o cuestiona el orden social existente, sino que lo sostiene y contribuye a su perpetuación? Sí, podríamos ser eso... pero también podríamos resistirnos a serlo, produciendo otro saber. (p. 22)

Es así como, resistir responder desde la función docente como “gestores de proceso”, a efecto de sostener una postura un tanto subversiva en el sentido de no dejarse atrapar de las demandas institucionales que funcionan desde el ideal homogenizante y clasificadorio, destacando que esta resistencia implica una elección propia, considerando lo expuesto por Laurent (2000) en su texto *Posición del psicoanalista en el campo de la Salud Mental*, “Si uno piensa orientarse por las reglas está perdido, tiene que orientarse por el hecho de que, por supuesto, están las reglas, pero hay que saber hacer con eso, para después actuar conforme al interés del sujeto...”

Ese “saber hacer con eso” e “interés del sujeto” que puede ser traducido como su deseo propio, conlleva producir nuevas formas de hacer con lo que se presenta en la escena escolar, inventar salidas por sobre las demandas exigidas, a través de mantener una posición que apueste por interrogarse por el sujeto, así por ejemplo, frente a las incógnitas que surjan a partir de las “dificultades” que se presenten en el proceso escolar, reconociendo que para que el sujeto pueda aprender es necesario que lo desee, teniendo este deseo una causalidad subjetiva y no cognitiva, de allí que, pensar en una derivación psicológica o neurológica como punto de partida para saber intervenir con el sujeto, supone un cierre a poder alojar al sujeto.

Hoy en día, desde la demanda social se ordena que las instituciones educativas lleven a cabo procesos de inclusión “para todos”, sin embargo, este proceso queda relegado a un nivel puramente administrativo, en donde el diseño de adecuaciones curriculares queda reducido a una mera reproducción de estrategias que se aplican para el diagnóstico del sujeto, por otro lado, una lectura desde el psicoanálisis dentro de la institución escolar implica otorgar un lugar al sujeto, el cual ha sido reducido a un conjunto de procesos administrativos que poco o nada dicen sobre él, en tanto que se remite y lo excluye a ser “el incluido”.

Es necesario enfatizar que, el docente debe tener en cuenta que su práctica concede/señala un lugar en el mundo para un niño/adolescente, por tanto, debe interrogarse acerca de su propio quehacer el cual debe estar de lado del deseo (enseñar) y no desde el ideal (pedagógico-institucional). Por ello de lo que se trata es de el acto educativo y hacer existir el vínculo educativo posibilitando distintas formas de alojar al sujeto. Asumir y entender la práctica docente supone estar y reconocer la falta más no la certeza hacia el sujeto, así entonces, refiere (2020) en su artículo *Acerca de la formación en la práctica “entre varios”* que bien puede orientarnos para tratar de ubicar la forma posible de acoger al sujeto en la institución educativa: “...Se trata de poder encarnar (...) un cierto vacío posible de alojar al sujeto, haciendo lugar a un no-saber y a una invención propia para hacer lugar a la creación o invención del sujeto” (p. 2).

3.1.2. In (ter) venciones docentes que habilitan u obturan el Vínculo Educativo

Frente a la demanda institucional respecto a la forma de operar con los estudiantes con necesidades educativas especiales, se hace necesario ubicar algunas posiciones docentes a partir de las cuales se realizan intervenciones que bien puedan habilitar u obturar el vínculo educativo. Para precisar algunas de ellas se ha realizado un cuadro comparativo que permita dilucidar lo que deriva “normalmente” en el escenario escolar y cómo puede habilitarse el vínculo educativo otorgando un lugar para el sujeto desde una lectura distinta a partir de las conceptualizaciones del psicoanálisis:

Hacer lugar: “Para todos” Obturar el Vínculo Educativo	Hacer lugar: “Uno a uno” Habilitar el Vínculo Educativo
Se plantea una política de inclusión “para todos” por igual se hacen adecuaciones curriculares según la necesidad educativa especial que presenten a partir de lo que dicte el diagnóstico.	Se plantea una política de la palabra frente a cada sujeto, lo valioso es lo que pueda decir o producir (como propio) y a partir de allí se orientan las in-ter-vencciones y propuestas de adecuaciones curriculares.

<p>Las dificultades responden a causalidades cognitivas u orgánicas. Si un estudiante presenta dificultades en su aprendizaje es necesario registrarlo a través de una ficha de detección Cuestionario de Evaluación de Problemas de Aprendizaje (Mineduc, 2013)</p>	<p>Los desencuentros (refiriéndose a lo que se denominan dificultades) que el sujeto pueda presentar en el proceso de aprendizaje no pueden ser reducidas causalidades biológicas o cognitivas. El docente considera que al sujeto corresponde una dimensión del deseo por aprender (consentir a la demanda educativa).</p>
<p>Se realiza una derivación externa para solicitar información de las dificultades presentadas las cuales se obtendrán a partir de la aplicación de test psicológicos y evaluaciones neurológicas, en donde se considera que según la edad cronológica el estudiante debe saber hacer diferentes acciones (sumar, escribir bien, restar, obedecer, hablar, etc.) acordes a su edad, no lograrlo implica un trastorno.</p>	<p>Es importante ubicar la edad evolutiva del sujeto, puesto que el trabajo con cada niño o adolescente, implica abordajes distintos, sin embargo, de existir “puntos de fragilidad” en alguna de las acciones esperables del aprendizaje, el abordaje opera desde las coordenadas de tiempos lógicos del sujeto (no desde la demanda externa), se reconoce la trama singular frente al aprendizaje. Existirá un tiempo para observar y ubicar intereses propios del sujeto, comprender su forma de presentarse en la escena educativa sin pretender reeducar (concluir) con aquello que sea “distinto”, sino más bien tomándolo como una posibilidad de “hacer algo nuevo”.</p>
<p>La diferencia marcada como necesidad educativa especial (dificultades, formas de relación, hablar, etc.) es barrada y son pensadas en términos de categorizaciones: “lento”, “autista”, “débil”, “coeficiente intelectual bajo”, etc.</p>	<p>La diferencia es incluida y es pensada como la forma particular que el sujeto tiene para estar en el lazo social (escuela).</p>

<p>El otro (docente) se vuelve un funcionario que reeduca y “acomoda” lo distintos, las adecuaciones curriculares se realizan en función de reproducir lo que la Guía o el Manual dicta, de allí que el registro y elaboración de adecuaciones curriculares se vuelven una “mera evidencia” de inclusión, el sujeto es tomado como objeto a intervenir.</p>	<p>El otro (docente) es flexible, acoge la diferencia del sujeto, opera desde la lógica de respetar el modo particular de aprender del niño al cual también le supone un saber, no es un agente vacío de contenidos.</p> <p>A partir de ubicar la forma particular para aprender y estar en el escenario escolar, se proponen in-ter-vencciones.</p>
<p>Hay una mirada que invalida al sujeto, de allí los decires: “pobrecito”, “hay que ponerle cosas más fáciles”, “no puede hacer lo mismo que los demás”, etc.</p>	<p>Se procura una mirada que acoge y que no se pregunta: “¿qué diagnóstico tiene?”, sino que más bien se interroga por la historia del niño: ¿quién es?, ¿cómo era cuando ingresó a la escuela?, ¿qué le gusta?, ¿qué le angustia?</p> <p>Las respuestas a estas preguntas van surgiendo a medida que se da un lugar de escucha a lo que el sujeto puede decir y producir.</p>

Figura 7

Nota: Elaboración propia

3.2. Producción de adecuaciones curriculares desde el saber docente

La elaboración de adecuaciones curriculares suelen ser concebidas como “complejas”, desde el discurso docente suele ubicarse verbalizaciones como: “no sé realizar adecuaciones”, “tener niños de inclusión es mucho trabajo”, “los NEE necesitan atención personalizada y luego ¿qué hago con los demás niños? ”, “tienen que asesorarnos para saber cómo hacer con ese niño”, “...el DECE debe decirnos qué hacer para la discapacidad/dificultad que presenta”, etc., y así innumerables decires que suelen ser direccionados al cumplimiento de los manuales y protocolos, puesto que, en estos se encuentran las respuestas a saber “cómo hacer con la necesidad educativa”. Sin embargo, aunque exista una orientación de cómo “manejar” estas necesidades, nunca alcanza en tanto que, nunca es igual en el caso a caso.

Las verbalizaciones docentes respecto al diseño de adecuaciones curriculares deja en evidencia cómo en la actualidad el saber docente está obstaculizado o reemplazado por las

lógicas que rigen la época, en cuanto a la estandarización y la inmediatez por obtener respuestas que den solución a los problemas. Es así que ante la tarea de educar el docente se ubica como una figura despojada de saber, colocándose sobre él y de forma sólida otras teorizaciones respecto a por qué un niño/adolescente “no puede” apropiarse de los aprendizajes, las neurociencias por ejemplo, se muestran a las órdenes de las derivaciones escolares para poder evaluar dónde reside la falla a nivel orgánico o qué estímulo debe reforzarse para lograr una conducta adecuada.

Por otra parte, las políticas de inclusión dentro de la institución escolar se muestran como promesas de “saber cómo hacer” para sostener y garantizar que todos puedan ser incluidos a partir de sus dificultades (diagnósticos) y pese a que se norma que la inclusión respeta el ritmo de aprendizaje de los estudiantes, finalmente esto se contrapone a lo que se “espera” un estudiante deba saber hacer según su edad y nivel escolar, siendo estas imposiciones lo que conlleva a derivaciones apresuradas que despojan al docente de saber, en tanto se hace necesario apelar a otras instancias externas para “saber” por qué un estudiante no aprende.

Así por ejemplo, suele encontrarse en los informes de profesionales externos que a partir de 6 consultas para la aplicación de test psicométricos y valoración neurológica la cual descarta “daños cerebrales”, ya se puede concluir en los siguientes diagnósticos: F81 Trastorno Específico del Desarrollo de las Habilidades Escolares, F84 Trastornos Generalizados del Desarrollo, F840 Autismo en la niñez, diagnósticos tomados desde el CIE-10 (2003), todos estos tres diagnósticos remiten a una sola niña de aproximadamente 7 años, derivada por la escuela y sus padres debido a que “no lee, no coge dictado, se fastidia rápidamente..., pierde materiales con frecuencia, copia tareas incompletas, no cuenta con horarios estructurados ni hábitos de estudio...”, concluyen dentro de las tantas recomendaciones “...se sugiere reciba adaptaciones curriculares significativas...para alcanzar los objetivos deseados...”, “ubicarla en lugares estratégicos del aula para lograr mayor atención sostenida”, etc.

¿Qué podría aportar el docente desde su función en contraste a los resultados de los test psicométricos?, ¿Por qué pensar en las adecuaciones curriculares como estrategias para “para alcanzar los objetivos deseados”?, ¿deseados por quién?, lo antes expuesto permite ubicar cómo a partir de esta clasificación para el docente lo que esos tres diagnósticos van a representar, es una “carga compleja”, se podría analizar que evidentemente, las clasificaciones diagnósticas únicamente aportarán más procesos administrativos y una vez más el sujeto

quedará soslayado en medio de tantos procesos, porque la adecuación curricular va pensada en función de los “objetivos deseados” a cumplir y lo que deba modificarse a partir del diagnóstico el cual se vuelve determinista en tanto que, augura que la dificultad complejizará el recorrido de aprendizaje de un estudiante/sujeto, esto apoyado en los resultados de los test psicométricos para averiguar el nivel de inteligencia, maduración, etc., volviéndose un diagnóstico determinante.

Es en este punto, donde el docente debe abrir un camino distinto y proponer estrategias pedagógicas en función de lo que él pueda captar del estudiante, sus intereses, de lo cual no se habla en absoluto en los informes, así pues, habría que interpelar las determinaciones diagnósticas a través otorgar un lugar para el sujeto, lo que implicaría tal como refiere Marita Manzotti en su artículo *Hacerse con la institución. Hacer lugar* (2019) “desconfiar de la máquina de producir sentido” (pág. 1), es decir, de aquellos diagnósticos que dictan “qué hacer” o “cómo aprenderá el niño/adolescente”, es así como desconfiar llevará a que sea el saber docente, el cual se va construyendo con el sujeto en el caso a caso el que posibilite distintas formas de in (ter) vención a través de adecuaciones curriculares que procuren tomar en consideración los intereses propios del sujeto en la medida de sus posibilidades de apropiación del conocimiento.

Responder desde un lugar lleno de sentido “porque es disléxico escribe con errores”, “por su TDAH no deja de deambular por el salón”, “le falta madurar para poder sumar”, etc., borra toda posibilidad de in (ter) vención, en tanto el saber docente queda cerrado por todas las respuestas que se obtienen a partir de los diagnósticos. Responder desde un lugar vacío de sentido, es estar a la espera de lo nuevo, de lo que puede o no ocurrir y saber hacer con eso, es poder servirse de las adecuaciones curriculares como instrumentos que procuran un encuentro entre quien aprende y quien enseña.

3.2.1. Orientaciones para el diseño de adecuaciones curriculares en las formas singulares de aprender

¿Cuál sería el punto de partida para formular una adecuación curricular? Podría decirse que teniendo en cuenta el poder ubicar y valorar (en un sentido de observar) las producciones de un sujeto, sus puntos de fragilidad y sus intereses, considerando además lo que plantea

Filidoro en su texto (2002) *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*:

... las adecuaciones curriculares son referidas a un contexto, es decir, son referidas a ese particular punto de articulación que se da dentro del aula en el que convergen el niño y su historia, el docente y su experiencia, la institución escolar con sus reglas, el diseño curricular, las reglamentaciones provinciales, las expectativas de los padres, etc... y que, como son referidas a contextos tan particulares no es posible pensar en adaptaciones generales para niños generales. (2002, p. 86)

Adicional de lo expuesto, el diseño de adecuaciones curriculares debe propiciar que la modificación sirva tanto para el sujeto como para el grupo escolar, para ello, debe tenerse en cuenta las características del grupo escolar en el que se encuentra el sujeto, todo esto pensándose tanto para adecuaciones significativas y aquellas que no. Al respecto, se puede ir tomando los puntos claves para el diseño de una adecuación a partir de la siguiente viñeta presentada por Filidoro (2002), en la cual comparte a modo de ubicar las adecuaciones específicas que se realizaron para Valeria quien es una niña de 6 años, que presentaba un diagnóstico de psicosis en la infancia, académicamente presentaba puntos de fragilidad en las producciones verbales, por ello, prefería el lenguaje escrito, de hecho, solía repetir textualmente algunos cuentos que leía, reconocía los números del 1 al 10, podía reproducir algunos de ellos, repetía algunas veces sin cesar las series numéricas o los días de la semana, se levantaba de su lugar y circulaba por el espacio del aula, frente a todo esto, la docente se hacía preguntas como: si acaso la niña era sorda o simplemente “hacía lo que quería” (pp. 86-87).

Sin embargo, estas preguntas no persistieron en tanto que, se inició un trabajo interdisciplinario con la docente y profesional externo orientado por el psicoanálisis, en donde se procuró el diseño de adecuaciones curriculares considerando las siguientes intervenciones:

- La adecuación no varió el esquema de planificación que la docente manejaba, el cual consistía en tiempos destinados a: “experiencias directas, actividades individuales a partir de una consigna única para el grupo, juego libre en rincones y arenero” (Filidoro N. , 2002, p. 88).
- Se realizó una modificación en lo que podría ubicarse como la metodología y la forma de evaluación de las actividades de cada niño, ya que, las actividades con consignas

podían ser desarrolladas en grupos de hasta 4 o 5 niños así como también individualmente.

Esto permitió que, en algunas oportunidades, la niña recibiese indicaciones de sus pares acerca de lo que había que hacer y lo que no o acerca del modo más apropiado de resolver la situación planteada (...) el grupo también obtuvo mayores posibilidades de interacciones sociales con pares. (Filidoro N. , 2002, p. 88).

- “La atención individualizada” por parte de la docente hacia la Valeria no fue tan necesaria puesto que, la adecuación en la metodología de trabajo, la cual consistió en que las consignas sean trabajadas por grupos, posibilitó que la docente pueda supervisar a todos los estudiantes incluyendo a Valeria a través de los grupos, por lo tanto:

Esta nueva organización permitió a la maestra distribuir su presencia en el grupo de manera diferente de como lo venía haciendo hasta ese momento en que opinaba que venía destinando “demasiado” tiempo para trabajar “individualmente” con Valeria, situación que le angustiaba bastante pues sentía que “dejaba al resto de los nenes...”. (Filidoro N. , 2002, p. 88).

- Los tiempos de la clase que se estructuraban en la planificación bajo un orden sustentado, pudieron ser ordenadas de formas distintas, no existiendo una imposición, sino más bien “pudiesen ser variables de acuerdo a las necesidades y posibilidades de cada uno de los grupos o aún de cada niño” (Filidoro N. , 2002, p. 88).
- Acerca de los contenidos a ser desarrollados, lo cual podría comprenderse como las destrezas, específicamente en el área de Lenguaje, en donde se indicaba que para dicho nivel se debía producir un pasaje desde la lengua oral a la lengua escrita, sin embargo, la docente pudo ubicar que Valeria presentaba puntos de fragilidad en la lengua oral (expresión) no así en la lengua escrita, por ello la adecuación curricular consistió en trabajar desde sus posibilidades, estableciéndose que sea la lengua escrita el medio de para expresarse, incluso en las actividades que tenían una consigna verbal, se registraron en las hojas de trabajo, las consignas escritas. Esto también posibilitó a que Valeria pueda realizar intercambios con sus pares, en tanto era la “secretaria” del aula, ya que, llevaba mensajes escritos y los leía cuando llegaban a su destino. (Filidoro N. , 2002, p. 90).

La modificación de los contenidos implica la realización de adecuaciones curriculares de grado 3, es decir significativas en tanto que se modifican las destrezas del nivel e indicadores

de evaluación, ahora bien, una adecuación de grado 3 implicaría que la destreza sea adaptada según las posibilidades del estudiante procurando que la adecuación no remita a comprender “bajar la dificultad para que sea más fácil” sino más bien en una lógica de una solución singular, en la que el estudiante pueda “saber hacer” apropiarse de ese conocimiento y hacer uso de él, tal cual, sucede en la adecuación que se realiza con Valeria en donde ella puede apropiarse del lenguaje verbal, consentir de una forma singular a través de la lectura de “mensajes” a sus pares, todo esto a partir de producir una adecuación pensada para el sujeto.

Así entonces, una destreza con criterio de desempeño sería modificada en cualquiera de sus elementos que la conforman, siendo estas según la Guía de Actualización y fortalecimiento curricular de la educación básica (2010): “primer elemento-la destreza (habilidad); segundo elemento-el contenido (conocimiento) y tercer elemento-las precisiones de profundización (complejidad)” (p. 19). Ejemplificándose de la siguiente manera:

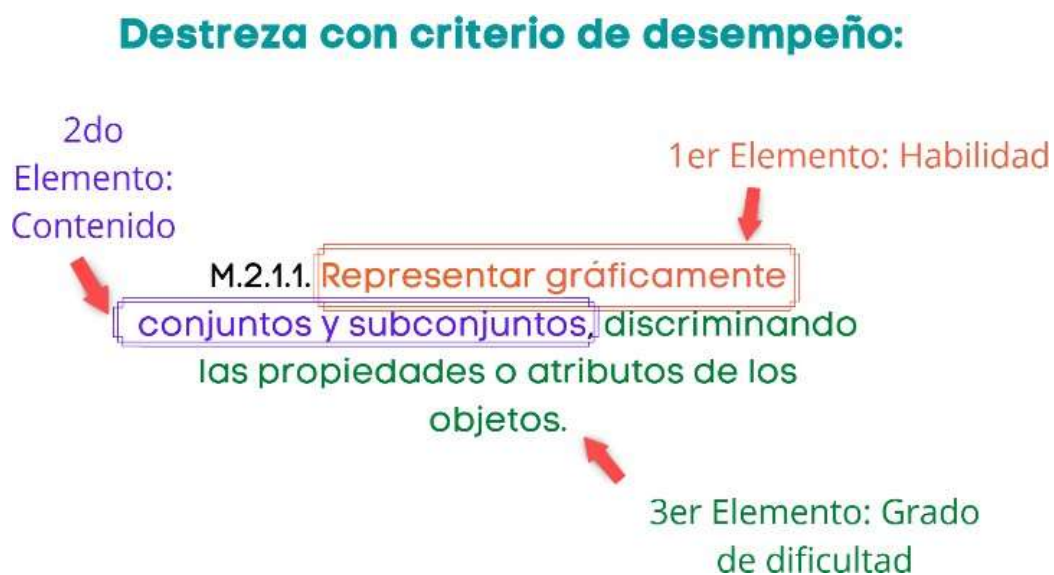


Figura 8

Nota: Elaboración propia de la adaptación de ejemplo suministrado en <https://n9.cl/fpxw8>

Una vez se pueda ubicar los elementos de una destreza con criterio de desempeño, puede realizarse la adecuación. Para un ejemplo de elaboración de adecuación de grado 3 en la planificación curricular docente se podría realizar lo siguiente:

DIA	DESTREZA CON CRITERIO DE DESEMPEÑO	CONTENIDO	ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	RECURSOS	INDICADORES ESENCIALES DE EVALUACIÓN	TECNICA E INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
LUNES	Reconocer conjuntos de 9 elementos Identificar y escribir el número 9 en forma concreta, gráfica y simbólica	Conjuntos	-Observar la imagen de la pág. 28 del texto de matemáticas -Comentar lo observado: cuántos miembros de la familia se observan? -Dibujar 9 elementos en cada diagrama -Formar el número 9 con el dedo índice y luego con el lápiz -Completar conjuntos de 9 elementos	Texto de matemáticas Colores Lápiz	Identifica el número 9 en forma concreta, gráfica y simbólica	-Observación Lista de cotejo
ADAPTACIÓN CURRICULAR	Reconocer conjuntos de 3 elementos Identificar y escribir el número 3 en forma concreta, gráfica y simbólica	Conjuntos	-Observar la imagen de la pág. 20 del texto de matemáticas -Comentar lo observado: cuántos miembros de la familia se observan? -Dibujar 3 elementos en cada diagrama -Formar el número 3 con el dedo índice y luego con el lápiz -Colorear el interior del número 3 -Pintar el número 3 con tempera -Formar el número 3 con lana	Texto de matemáticas Colores Lápiz, tempera, lana, goma	Identifica el número 3 en forma concreta, gráfica y simbólica	-Observación Trabajo en mesa

Figura 9
Adecuación Curricular Grado 3

Nota: Detalle de adecuación curricular proporcionado desde <https://n9.cl/kxmf0>

En el ejemplo antes expuesto, puede ubicarse cómo la destreza con criterio de desempeño del área de matemáticas ha sido modificada en su segundo elemento que corresponde al contenido (conocimiento), así también, cambian algunas estrategias metodológicas, criterios de evaluación y las técnicas. Cabe destacar que este ejemplo de adecuación curricular varía en su modificación según las posibilidades de producción de un sujeto.

- Adecuaciones curriculares en la evaluación, en el caso de Valeria se priorizaron adecuaciones curriculares en las que se pudiera observar el proceso en cuanto al “saber hacer” con el conocimiento (procedimental), por ejemplo, el poder leer mensajes escritos y “ser” una secretaria (saber hacer) dentro del grupo su posición “frente a”, siendo esta función algo que adviene y ella es capaz de consentir, así entonces, se va dejando de lado las evaluaciones que remiten a los conceptos o actitudes frente al aprendizaje, teniendo en cuenta que Valeria era una niña que circulaba por todo el aula, siendo su presencia en el grupo una forma particular de permanecer dentro, por lo tanto, la evaluación no se centra en si es “capaz” de acatar las consignas o si se expresa verbalmente utilizando los parámetros de comunicación oral del nivel.

Así también, el adecuar la evaluación a lo procedimental, permitió que se realice una valoración respecto a sus producciones en el grupo, sin requerir la individualización de consigna por parte de la docente.

Acerca de esta variación en la evaluación, es preciso destacar lo que refiere Antonio Di Ciaccia en una entrevista realizada por Giorgia Tiscini (2021) titulada *El analista fuera de consultorio*:

...El problema no es tanto la evaluación, sino el tipo de evaluación que se ha hecho. Se suele realizar una evaluación que responde a determinado tipo de criterios que nosotros sostenemos que no son exactamente válidos. Diría que la totalidad de problema reside en eso. Por ejemplo, nosotros sostenemos que una puesta en marcha del deseo puede, de algún modo, también ser evaluado, porque tiene efectos en la vida concreta, mientras que si la evaluación consiste simplemente en “si hay, o no, un comportamiento conforme a un estándar”, bueno, para nosotros esto no es suficiente. Puede ser que para otros sí, pero nosotros consideramos, en efecto, que no es suficiente. Entonces, evaluación sí, pero como indicador de la posición del sujeto y no de la posición del estándar. Por lo tanto no al servicio del standard, pero sí al servicio del sujeto. ¿Por qué no?! (Tiscini, 2021)

Producir adecuaciones curriculares que se diseñen a partir de las posibilidades del sujeto, su forma de ser y estar en el lazo social, conlleva a instituir pedagógicamente nuevas formas frente aquello que irrumpe en el escenario escolar, el docente debe volverse un “inventor”, que considere las formas singulares de aprender además de considerar los referentes lineamientos ministeriales para desde allí, producir algo nuevo desde su saber hacer, dejándose orientar por el sujeto y teniendo en cuenta que una adecuación curricular debe ser un instrumento que se adapta a cada contexto y que no procura ser una reproducción de “estrategias” prediseñadas, así pues, debe considerarse lo siguiente expuesto por Filidoro (2002) en su texto *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*:

-“Las adaptaciones curriculares tenderán a modificar el mínimo posible la estrategia de planificación y actuación docente” (p. 91). Comprender que existen formas singulares de aprender implicará dar cuenta que los contenidos a ser desarrollados son apropiados en cada estudiante (con NEE o no) de forma distinta, bajo esta lógica, se podría entender que entonces para cada uno corresponde una adecuación curricular en tanto, se procura la diversificación de estrategias. Sin embargo, dado que las adecuaciones corresponden a situaciones exclusivas desde lo que se comprende como inclusión, realizarlas no debe implicar una variación extrema de lo que aprenden los demás estudiantes del grupo, puesto que, de lo que se trata es de sostener y dar lugar a que cada sujeto pueda insertarse en la dinámica del aprendizaje y ello implicará

que el docente puede diversificar su oferta a efecto de procurar un buen encuentro (consentir) entre el sujeto y los contenidos académicos.

-“Los tiempos y momentos de las adaptaciones curriculares deben atender no solo a las necesidades educativas de cada uno de los niños sino también a las posibilidades del docente” (pág. 91). Dar cuenta de esto, posibilitará que las adecuaciones curriculares no sean asumidas como una carga compleja, ni su elaboración conlleve tiempos adicionales para colocar las “mejores estrategias”, en tanto que, no adecuamos para el diagnóstico sino más bien para el sujeto, así también, tal como refiere Filidoro, las adecuaciones deben convertirse en “una negociación entre las necesidades educativas de los niños, las posibilidades institucionales, las características y la formación docente, las expectativas de los padres...” (p. 91).

-“Las adecuaciones curriculares no se construyen de una vez y para siempre sino que responden a una construcción del docente en relación con su práctica y a partir de interacciones con otros profesionales de la salud y educación” (p. 91). Y también con el sujeto, es posible, por ejemplo, instituir un tiempo al inicio del año escolar para poder proponer estrategias en función de lo que se ha ubicado en el niño/adolescente por parte de cada uno de los docentes del nivel, así también, no deberá ser una adecuación curricular cerrada, permanecerá siempre abierta a los cambios que puedan surgir.

-“Las adecuaciones deben tender a introducir modificaciones que puedan ser aprovechadas por todos los niños del grupo o, en su defecto por la mayor cantidad posible de alumnos” (pág. 91). Diversificar e innovar las estrategias de aprendizaje no solo para quien se “incluye”, sino más para cada una de las formas singulares de aprender, así entonces, la planificación docente se convierte en un instrumento de diversificación lo cual permitirá que no sea necesario realizar actividades “distintas” para quien presenta una NEE al colocarlo como “débil” o “inmaduro”.

-“Las adecuaciones curriculares deben permitir que, con relación a un niño con necesidades educativas especiales, se priorice las áreas de contenido en las que el niño muestra más posibilidades” (p. 91). Esta premisa permitirá encontrar nuevas formas de “saber hacer” del niño para con el lazo social.

-“Frente a un niño con una dificultad específica, el criterio de adecuación debe posibilitar que el docente de prioridad al tipo de objetivos y/o contenidos en los que el niño muestra mayores dificultades” (p. 91). Es preciso que los docentes realicen una valoración

de las producciones del sujeto, aún cuando presente dificultades, es importante considerar lo que sí puede realizar y a partir de estas apropiaciones abrir el camino hacia otras.

5. METODOLOGÍA

El desarrollo de la presente investigación se ha realizado desde un marco descriptivo e interpretativo puesto que, desde este marco es posible "...describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan" (Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014, p. 92) y su vez pueden ser interpretados a partir de las revisiones teóricas de la bibliografía consultada. La presente investigación se despliega a partir de la experiencia en el ámbito educativo en donde se han ubicado elementos propios de la institución escolar, es decir, las manifestaciones o verbalizaciones de niños/adolescentes, docentes, padres de familia y directivos acerca de las formas de intervenir frente a las manifestaciones singulares que cada sujeto presenta al aprender.

Dichas formas singulares de aprender suelen ser obviados desde el abordaje institucional el cual procura que se apliquen los lineamientos ministeriales propios del dispositivo escolar, que remiten a procesos diagnósticos que limitan la praxis docente a "repeticiones" de estrategias "para todos" cuando se presentan "tropiezos" en el aprendizaje las cuales son consideradas como situaciones a ser ajustadas a la norma esperada, definiendo así a las Necesidades Educativas Especiales (inclusión), es decir, sujetos que quedan atrapados en procesos administrativos que nada dicen sobre él en cuanto a sus producciones e intereses. Así también, estos "tropiezos", considerados como dificultades de aprendizaje suelen producir malestar docente en tanto que, el proceso educativo como se esperaba que se desarrolle, no se produce, teniendo que realizar otro tipo de documentos (adecuaciones curriculares) para "solucionar" las dificultades.

Es así como, a partir del psicoanálisis aplicado se elucidan los conceptos fundamentales que permiten una interpretación a tener en cuenta en el dispositivo escolar en tanto conciernen a la tarea de educar (oficio imposible). A partir de la descripción de situaciones (encuentros y desencuentros) de la dinámica escolar y teniendo en cuenta la forma singular de aprender de cada sujeto, es posible proponer formas distintas de intervenir para que los docentes puedan desde su saber propio aplicar estrategias que tomen en cuenta al sujeto.

Enfoque metodológico

El enfoque utilizado para la presente investigación corresponde a un enfoque cualitativo en donde se realiza un análisis de una realidad subjetiva a partir de elementos correspondientes a la dinámica escolar, las experiencias que conciernen a los sujetos, sus producciones, decires y las manifestaciones que se presentan en torno a la dinámica de las instituciones escolares, es importante considerar lo que Sampieri,; Fernández y Baptista refieren acerca de la investigación cualitativa:

Los planteamientos cualitativos son una especie de plan de exploración (entendimiento emergente) y resultan apropiados cuando el investigador se interesa en el significado de las experiencias y los valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas. (2014, pág. 364)

En torno a las experiencias suscitadas en la dinámica institucional, surge el interés por profundizar e interpretar lo que se está estudiando en apoyo de la revisión de fuentes bibliográficas, para ello, se han abordado temáticas correspondientes a la forma en cómo un sujeto accede al aprendizaje y el por qué es siempre una manifestación particular que puede presentar “tropiezos”, así también, se procura un análisis de las coordenadas que rigen a la institución escolar además de ubicar e interpretar distintas posiciones docentes respecto a las intervenciones que se realizan en la institución escolar, puntualmente lo que concierne al diseño de adecuaciones curriculares y cómo estas suelen ser percibidas en algunas ocasiones como procesos “complejos”.

Métodos y técnicas de investigación

La presente investigación se estructura a partir de tres capítulos, en cada uno de ellos se ha utilizado la técnica de análisis documental, en el primer capítulo, se inicia realizando una revisión acerca del funcionamiento de la institución escolar y la tarea de educar en tanto encargo social, para ello se revisan algunas fuentes bibliográficas especialmente aquellas correspondientes a Sigmund Freud, quien en sus obras advierte a los educadores de la imposibilidad de esta tarea y los malestares que conllevará. Por otra parte, para referir lo que concierne al psicoanálisis aplicado en la institución, se cita principalmente a Jacques Lacan, Jacques-Alain Miller y Adriana Rubistein, autores que permiten dilucidar lo que refiere al psicoanálisis aplicado, puro y las psicoterapias.

El desarrollo de los conceptos psicoanalíticos fundamentales fue explicado mediante algunos autores tales como: Sigmund Freud, Jacques Lacan, Ana Ruth Najles, Beatriz Janin, Guillermo Bustamante y Anié Cordié. Un concepto central en esta investigación, como lo es el vínculo educativo y el consentimiento del sujeto, se abordó principalmente con la bibliografía de Violeta Nuñez y Hebe Tizio, ambas autoras realizan una producción escrita bastante clara respecto a cómo este vínculo puede habilitarse u obstaculizarse, además de dar vital importancia al consentimiento del sujeto para la apropiación de los aprendizajes.

Para la comprensión de las coordenadas de la época que operan en la institución escolar y en la práctica docente, se realizó una revisión de esta época mediante el análisis de los textos producidos por Jacques-Alain Miller, Eric Laurent, Zigmunt Bauman, Colette Soler, Vilma Cocoz y Susana Brignoni, destacando que algunos de estos autores realizan planteamientos bastante importantes respecto a las prácticas educativas que se desarrollan en la época actual en donde prevalecen las demandas de efectividad y homogenización, así como de diagnosticar todo cuanto se “desajuste” según lo establecido.

El abordaje entre lo que supone incluir a quien tiene una dificultad de aprendizaje (Necesidad Educativa Especial) y el sujeto de la educación, se lleva a cabo a través de los textos de Lizbeth Ahumada y Norma Filidoro, así también, sobre el dar lugar al sujeto y reconocer su particularidad, es trabajo desde las producciones de Alexandre Stevens y algunos autores antes expuestos, respecto a las derivaciones y posterior rotulación diagnósticas, se realizan algunas consultas bibliográficas correspondientes a Silvia Elena Tendlarz. Norma Filidoro, fue la autora principal que se consideró para explicar respecto a las formas de intervenir con el sujeto, los modos de diseñar adecuaciones curriculares así como estrategias pensadas para el sujeto.

Así también, para realizar un contraste además de producir una lectura interpretativa entre las conceptualizaciones del psicoanálisis y lo que impera en la institución escolar, en tanto dispositivo encargado de educar/formar a los sujetos, se revisó documentación correspondiente al Ministerio de Educación, puntualmente sobre los lineamientos que regulan la aplicación de adecuaciones curriculares y la clasificación de Necesidades Educativas Especiales, una vez revisada esta información y además de las conceptualizaciones efectuadas por Norma Filidoro respecto al diseño de adecuaciones curriculares fue posible la formulación de orientaciones que sirvan al ejercicio docente dentro de la dinámica institucional.

Es preciso destacar que, la dirección de esta investigación está atravesado por el método psicoanalítico en tanto que, se realiza una investigación a partir de elementos esenciales (sujeto, deseo, consentimiento, vínculo, invención, intervención, etc.) que son obviados desde otras lecturas, de tal forma que, en el método psicoanalítico, tal como refieren Solíz y Unzueta en su artículo *Investigación y Psicoanálisis* (2022) "...el concepto de investigación sólo mantiene su sentido y su valor si está articulado al acto de investigar, es decir, de descubrir, de desentrañar los problemas que la clínica nos presenta día a día en nuestro trabajo" (Solíz & Unzueta, 2022, pág. 2), de ahí que, podría decirse que mediante el desarrollo de la presente se ha "desentrañado" aquellos elementos que debieran intercambiarse en el abordaje y dinámica dentro de una institución escolar.

Desentrañar y desarrollar estos elementos como esenciales a partir del método psicoanalítico, propone que esta investigación sea pensada como una:

... metodología de la investigación (...) que se ha dado en llamar: La ciencia de la deducción y del análisis en Sherlock Holmes" que consiste en situar con la mayor precisión sus principales coordenadas, que podrían ordenarse según las "cualidades" que él consideraba esenciales para el investigador: 1. Los conocimientos; 2. La capacidad de observación; 3. La capacidad de deducción y análisis. Sumando a estas, una cuarta: el saber-hacer; que es precisamente la que nos permitirá articular y orientar todas las demás. (Solíz & Unzueta, 2022, p. 2)

Ante lo expuesto, las revisiones teóricas (conocimientos) realizadas a partir de los principales autores tales como Freud, Lacan y Filidoro, lo que suscita en el escenario escolar respecto a al consentimiento o no del sujeto al aprendizaje, las formas de intervención por parte de los docentes frente a las necesidades educativas especiales (capacidad de observación), la elaboración teórica, a considerar el enlace entre los elementos principales y la práctica de aquello que suscita en lo escolar (capacidad de deducción y análisis), posibilita un "saber-hacer" nuevo frente a cada sujeto a través de proponer in (ter)vencciones que den cuenta de las formas singulares de aprender.

6. CONCLUSIONES

Mediante el presente trabajo de investigación se ha efectuado un recorrido que permite vislumbrar cómo la institución escolar en la actualidad marcada por los imperativos de la época de efectividad y control, concibe al sujeto/estudiante como un producto que se puede amoldar,

así los tropiezos que se presenten en su aprendizaje, tendrán como destino que se supongan diagnósticos obtenidos a partir de pruebas psicométricas o cuestionarios que aseguran calcular “déficits” o “trastornos”, es así como posteriormente darán inicio a procesos administrativos para “saber hacer” con dicha dificultad, la cual es concebida como una Necesidad Educativa Especial. Estos procesos administrativos que se prescriben desde manuales y guías de estrategias, destituyen al docente de su quehacer y de sus posibilidades de intervención desde su propio saber, en tanto que, se presentan como “funcionarios” que administran al sujeto/estudiante, de tal manera que, la tarea de educar es pensada como un oficio que debe procurar ajustar todo rasgo de diferencia, sin embargo, en dicho “ajuste” es donde se presentan resistencias.

Una lectura distinta a partir del psicoanálisis aplicado a la institución escolar, permite considerar que esta aplicación es posible siempre que exista el deseo de llevarlo a cabo además de conocer cómo desde el psicoanálisis se concibe al sujeto, destacando su formar de ser y estar en el mundo, lo singular de sus producciones además de dar cuenta que el aprendizaje no se produce desde una imposición, sino más bien desde un poder consentir a la oferta que el docente pueda intentar transmitir en su actos y en sus palabras.

Así pues, un niño/adolescente no aprende porque se le obligue, aprende porque le interesa, de allí que, abrir la puerta a dicho interés es una tarea ardua que se presenta como imposible, tal como refiere Freud (1991) en su texto *Análisis terminable e interminable*, la educación es imposible, en tanto que, en el sujeto no todo puede ser educable, existen límites los cuales se van marcando a través de las resistencias, que emergen y van siendo consideradas por la institución escolar como “dificultades”, “desinterés”, etc., las cuales serán abordadas desde intervenciones diseñadas “para todos” lo cual ocurre con las adecuaciones curriculares.

Es importante que el docente pueda dar cuenta de estos aspectos subjetivos presentes en la dinámica escolar, comprender que el acceso al aprendizaje se establece mediante el vínculo educativo que incluye al sujeto, agente de la educación (docente) y a los contenidos escolares (currículo) (Tizio, y otros, 2005). Dicho vínculo nunca es igual, se arma, se construye de formas distintas en función a cada sujeto. La importancia del establecimiento de este vínculo es que el sujeto pueda consentir aquellos contenidos que se le ofrecen, por otro lado, de presentarse tropiezos en la apropiación de los contenidos escolares, la forma posible de intervención es a través de propuestas “uno a uno” que den cuenta de sus posibilidades y lo propio de cada sujeto a efecto de poder consentir a la demanda. Frente a las necesidades educativas

especiales, el procurar una in(ter)vención “uno a uno”, implica que el docente diseñe estas adecuaciones considerando las posibilidades del sujeto, no enfatizando así en sus puntos de fragilidad en tanto se conciban a estas como lo que hay que “ajustar”, “reeducar”, “corregir”, etc.

Las adecuaciones curriculares diseñadas “para todos”, remite el quehacer docente a repetir las estrategias pensadas para abordar el diagnóstico, dejando de lado al sujeto, de allí que, la “dificultad” persiste sin posibilidad de poder emerger algo distinto en la interacción docente (agente de la educación) y estudiante (sujeto de la educación) (Tizio, y otros, 2005). Es por ello que, una in(ter)vención en el “uno a uno” supone un encuentro inédito, una posibilidad de crear, inventar por parte del docente una vía posible (estrategia) para que el sujeto de sienta convocado a consentir dicha demanda. Las adecuaciones curriculares para el sujeto, no son diseñadas previamente, van siendo elaboradas en función de los encuentros que tengan el docente y el sujeto, así también, no son establecidas en un tiempo cronológico (año escolar, término del quimestre, parcial, etc.) sino más bien en un tiempo lógico, lo cual significa un espacio que hace una pausa, que interroga, que se cuestiona frente a la ruta o abordaje institucionalizado, es un tiempo que aguarda por el encuentro inédito, por posibilitar un vínculo.

El desarrollo de la presente investigación ha permitido dar cuenta que las in(ter)venciones orientadas por el psicoanálisis aplicado procuran un abordaje sin respuestas apresuradas o soluciones “mágicas”, en tanto que, apuesta por el sujeto, por el saber docente y porque este le permita saber hacer frente a los encuentros y desencuentros con el sujeto que aprende, alejado de las estrategias “para todos” de los manuales o guías, procura hacer un camino entre los intersticios de la institución escolar por el cual pueda responder a la demanda institucional sin dejarse aplastar por ella y así también, siendo más importante aún, poder diseñar adecuaciones curriculares que consientan a las formas singulares de aprender de cada niño/adolescente.

7. RECOMENDACIONES

- Proponer a los docentes a un abordaje distinto desde la aplicación del psicoanálisis que posibilite una lectura distinta frente a las respuestas anticipadas que no dan cuenta de lo singular de cada niño/adolescente en el proceso de aprendizaje.
- Dar cuenta que, el vínculo educativo es un elemento esencial en el proceso de aprendizaje, la instalación de este vínculo (de producirse o no) es un encuentro siempre particular.
- Concebir que la educación es un acto imposible, es estar advertidos de que pueden presentarse desencuentros, que se plantean como desafíos que pueden ser abordados a partir de que los docentes reconozcan al sujeto en su forma de ser y estar en el mundo, siempre particular, considerando además que habrá ocasiones en las que este se resista a la tarea educativa. De allí que será importante el poder re-inventar el vínculo educativo procurando in(ter)venciones en la medida de las posibilidades del sujeto y no obrando desde la imposición.
- A efecto de restituir el saber docente, el cual se ve obturado por recomendaciones externas que únicamente remiten a la forma de cómo “operar” con el diagnóstico, los docentes deben despojarse de estos saberes anticipados y obtenidos a partir de test psicométricos que nada dicen sobre el sujeto, es preciso que quienes se encargan de dicha tarea pueda dar cuenta que de lo que se trata es de:

... poner en juego el propio deseo del educador como aquello que abre un campo de posibles. Puede decirse que su función es causar el deseo del sujeto. Pero el primero que tiene que estar interesado, motivado, causado, es el propio educador. Así, la función del educador es hacer vivir el legado de las generaciones, el patrimonio simbólico, para que el sujeto encuentre allí un lugar. (Tizio, y otros, 2005, p. 56)

- Interpelar las coordenadas que rigen a la época y a la institución escolar, dar lugar a que frente a las dificultades que un sujeto pudiera presentar en el camino de apropiación de sus aprendizajes, no se actúe de forma protocolaria derivando a entes externos que devuelvan al niño/adolescente con una categoría diagnóstica, es preciso que el docente también pueda cuestionarse respecto a sus propias prácticas pedagógicas, dejando ver su posición frente al sujeto que aprende, va desde la imposición o desde el consentimiento.

- Buscar instaurar la particularidad “uno a uno” frente al ideal “para todos”, es brindar las condiciones para que lo que se “ofrece” al niño/adolescente no aplaste al sujeto, no le sea intrusivo según su forma de hacer lazo con el Otro.
- Instituir nuevas prácticas docentes a partir de la introducción de nuevas preguntas, que den cuenta que no hay un saber anticipado respecto a cómo aprende un niño/adolescente, permite operar desde el saber docente, siendo él quien a partir de los encuentros con el sujeto, podrá proponer formas de in (ter) vención frente a las dificultades presentadas.
- Conocer y analizar las normativas vigentes acerca de las adecuaciones curriculares, permite que los docentes puedan responder a la demanda institucional pero que también puedan “servirse” de estas políticas a efecto de poder subvertir su intención, así por ejemplo, frente a un niño que presenta “tropiezos” en el aprendizaje (NEE) es posible marcar una pausa, indicando que si aún no le es posible desarrollar una destreza (acorde a su edad según el currículo) se le otorga un tiempo adicional en tanto que, acerca de la implementación del currículo se habla de una flexibilidad, la cual se puede tomar para instaurar un tiempo, en el cual se puedan abrir preguntas respecto al niño ¿cómo aprende?, ¿qué le interesa saber?, etc.
- El diseño de adecuaciones curriculares para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, debe guiarse a partir de las formas singulares de aprender de cada niño y desde el saber docente.
- Considerar el diseño de adecuaciones curriculares para el sujeto y no para el diagnóstico, posibilita que estas dejen de ser asumidas como una carga adicional en tanto que procuran no diferenciarse en extremo de lo que se propone para los demás niños (regulares). Así también, su diseño permite que la aplicación pueda darse a todo el grupo.
- Pensar en que una in (ter) vención docente puede ser muy significativa en la subjetividad de un niño, en tanto que, puede procurar nuevas formas de estar en el lazo social.

8. BIBLIOGRAFIA:

- Ahumada, L. (2018). *Inclusiones y segregaciones en educación: encuentros entre docentes y psicoanalistas*. Bogotá: Editorial Aula de Humanidades.
- Ahumada, L. (2019). El psicoanálisis y las libertades. En V. Berger, *En Acción Lacaniana: Contribuciones a la Criminología* (págs. 177-189). Buenos Aires: Grama.
- Ahumada, L., Cocoz, V., Seynhaeve, B., Maleval, J., Halleux, B., Ganoza, E., . . . Fernández, D. (10 de 04 de 2022). *Observatorio "Políticas del Autismo"- NEL*. Obtenido de Observatorio "Políticas del Autismo"- NEL: <https://infanciayjuventud.co/wp-content/uploads/2017/10/AMICUS-CURIAE-.pdf>
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica. [Traducción de M.Rosenberg y J. Arrambide].
- Brignoni, S. (2011). Los "Psi" en la educación Social. En S. Moyano, & J. Planella, *Voces educacionsocial, Apuntes de Ciencias de la Educación*. Barcelona: Editorial UOC.
- Brignoni, S. (2020). Tiempos de incertidumbre: ¿Nuevas soledades? *Tempo psicanalitico, Río de Janeiro.*, 320-336.
- Bustamante, G. (2010). ¿Escuela en Crisis?, ¿O Educación Imposible? *Educação & Realidade*, 35(3),59-75.
- Bustamante, G. (2013). *Sujeto, sentido y formación: la educación, vista desde el psicoanálisis con sesgo lingüístico*. Bogotá: San Pablo.
- Caamaño, M. (2021). *Diseño de Adaptaciones Curriculares en el Área de Lengua y Literatura para mejorar las dificultades en la comunicación que presenta un estudiante conTrastorno Espectro Autista a través de lo Lúdico*. Guayaquil.
- Cocoz, V., Roy, D., Halleux, B., & Lacadée, P. (2014). *La práctica lacaniana en Instituciones I*. BuenosAires: Grama.
- Cordié, A. (2003). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Buena Visión.
- Cordié, A. (2007). *Malestar en el Docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Cordié, A. (2007). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el Psiconálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Currículo Nacional. (2019). *Currículo Nacional*. Quito: Ministerio de Educación.
- De Lajonquiere, L. (2000). *Infancia e Ilusion (Psico)-Pedagogica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Duschatzky, S. (9 de agosto de 2021). *FLACSO ARGENTINA*. Obtenido de FLACSO ARGENTINA: <https://virtual.flacso.org.ar/mod/book/view.php?id=1138701&chapterid=1375181>
- Enright, P. (2018). *En tiempos de predicados sin Sujetos*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras Colección Saberes.

- Filidoro, N. (2002). *Psicopedagogía: conceptos y problemas. La especificidad de la intervención clínica*. Buenos Aires: Biblos.
- Filidoro, N. (2012). *La intervención psicopedagógica: hacer un alumno*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Filidoro, N. (2012). *La intervención psicopedagógica: hacer un alumno. Fenómenos psicóticos en niños. Estrategias de abordaje en el ámbito clínico-educativo*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Filidoro, N. D. (2017). *Pensar las prácticas educativas y psicopedagógicas. I Jornada de Educación y Psicopedagogía*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la ciudad de Buenos Aires.
- Filidoro, N., Dubrovsky, S., Rusler, V., Enrigh, P., Mantegazza, S., Lanza, C., & Serra, B. P. (2018). *Miradas hacia la educación inclusiva*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Colección Saberes.
- Freud, S. (2006). *Tres ensayos de teoría sexual. O.C. Tomo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1919). *Nuevos caminos de la terapia psicoanalítica. Obras completas: Sigmund Freud (Vol. 17, pp. 151-154)*. Buenos Aires: Amorrortu (Trabajo original publicado en 1919).
- Freud, S. (1932-1936). *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Freud, S. (1991). *Análisis terminable e interminable. Tomo III. Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1991). *Análisis terminable e interminable*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (2001). *Obras completas. Volumen 21. El porvenir de una ilusión. El malestar en la cultura y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Furman, M. (2018). *Sin agujero. Tratamiento posible del autismo y de la psicosis en la infancia y adolescencia*. Buenos Aires: Tres Haches.
- Gerez, M. (2020). Ni medicalización ni coach. Una bala cargada de futuro: la palabra. En P. y. Zelmanovich, *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. (págs. 21-26). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.
- Goldenberg, M. (2019). Elogio de la Nota sobre el niño. *Virtualia # 37*, 1-2.
- Janin, B. (2014). *Niños desatentos e hiperactivos. Reflexiones críticas acerca del Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Janin, B. (2014). *Niños desatentos e Hiperactivos. Reflexiones críticas acerca del Trastorno por Déficit de atención con o sin hiperactividad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Lacan, J. (1964). Acto de fundación. Extraído del Directorio 2204-2006 de la Internacional. *Acta de fundación*.
- Lacan, J. (2008). *El Seminario 17. El Reverso Del Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós. Lacan, J. (1988). "Dos notas sobre el niño", *Intervenciones y textos 2*. Buenos Aires: Manantial.
- Lajonquiere, L. (2000). *Infancia E Ilusión (Psico)Pedagógica*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

- Laurent, E. (2000). *Posición del psicoanalista en el campo de la Salud Mental*. . Buenos Aires: Tres Haches.
- Laurent, E. (2008). La cifra del autismo. *Virtualia. Revista digital de la EOL*, 3.
- Lecaro, P. (2019). *Elaboración de adaptaciones curriculares en el área de de Lengua y Literatura para proporcionar formas de comunicación a jóvenes de séptimo año de educación general básica con mutismo selectivo en la Escuela Particular de Educación Básica "U. Católica"*. Guayaquil.
- Lijstinstens, C. (2020). Acerca de la formación en la. *Fundación Avenir*.
- Manzotti, M. (2001). Para la lógica de la cura del autismo y la psicosis infantil, el valor de lo imprevisto está en su cálculo. *Psicoanálisis APdeBA - Vol. XXIII - N° 3* , 1-16.
- Manzotti, M. (27 de 04 de 2019). *Hacerse con la institución. Hacer lugar*. Obtenido de <https://practicaentrevarios.wordpress.com/2019/03/29/hacerse-con-la-institucion-hacer-lugar-por-marita-manzotti/>
- Marin, M. (2004). Educar, gobernar y psicoanalizar: ¿un trío de profesionales "imposibles"? *Norte de Salud Mental*, 75.
- Miller, J.-A. (. (2006). *El Otro que no existe y sus comités de ética*. Buenos Aires: Paidós.
- Miller, J.-A. (2001). Psicoanálisis puro, psicoanálisis aplicado y psicoterapia . *Freudiana No. 32*, 24-43.
- Miller, J.-A. (2004). *"Un esfuerzo de poesía"*. Buenos Aires: Paidos.
- MINEDUC. (2010). *Actualización y fortalecimiento curricular de la educación básica*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- MINEDUC. (2012). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Primera edición. Impreso por Editogran S.A. Ecuador.
- Mineduc. (2013). *Estrategias Pedagógicas Para Atender Necesidades Educativas Especiales*. Quito: Ministerio de Educación.
- Mineduc. (22 de agosto de 2013). *Guía de Trabajo Adaptaciones Curriculares para la educación Especial e Inclusiva*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador. Obtenido de Ministerio de Educación de Ecuador: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/05/Guia-de-estrategias-pedagogicas-para-atender-necesidades-educativas-especiales-en-el-aula.pdf>
- Mineduc. (2016). *Instructivo para la Evaluación y Promoción de Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales*. Quito: Ministerio de Educación.
- Mineduc. (2016). *Modelo de Funcionamiento de los Departamentos de Consejería Estudiantil*. Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación . (2013). *Adaptaciones Curriculares para la educación especial e inclusiva* . Quito : Ministerio de Educación .
- Moyano, S. (2011). De lo imposible (y posible) en educación. *L'interrogant 11*, 13-18.
- Najles, A. R. (2008). *Problemas de aprendizaje y psicoanálisis*. Buenos Aires: GRAMA.OMS. (2003). *Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE 10)*. OMS.

- Otero, M., & Brémond, M. (2014). *A cielo abierto, entrevistas. Courtil, la invención en lo cotidiano*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Ramírez, M. (2003). *Psicoanálisis con niños y dificultades en el aprendizaje*. . Medellín: Imprenta Universidad de Antioquía.
- Ramírez, M. (27 de 09 de 2014). *Mario Elkin Ramírez*. Obtenido de <https://marioelkin.com/blog-que-significa-aprender/>
- Rubistein, A. (2003). Los modos de aplicación del psicoanálisis. *Virtualida Revista Digital de la EOL*, 2-4.
- Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación (Sexta Edición)*. México D.F.: Interamericana Editores.
- Soler, C. (2007). Discurso capitalista. En C. d. psicoanálisis, *Los discursos de Lacan: seminario del Colegio de psicoanálisis de Madrid* (págs. 135-151). Madrid: Colegio de psicoanálisis .
- Solines, A. (2013). *Estrategias Pedagógicas para atender Necesidades Educativas Especiales*. Quito:Ministerio de Educación del Ecuador.
- Solíz, D., & Unzueta, C. (1 de 05 de 2022). *INVESTIGACIÓN Y PSICOANÁLISIS. Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UC BSP*. Obtenido de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612003000200006&lng=es&tlng=es. Scielo:
- Tendlarz, S. (17 de 04 de 2022). *Silvia Elena Tendlarz*. Obtenido de <http://www.silviaelentendlarz.com/index.php?file=Articulos/Autismo/La-atencion-que-falta-y-la-actividad-que-sobra.html>
- Terigi, F. (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocronía. En F. G., & G. (. Diker, *Educación: saberes alterados* (págs. 99-110). Buenos Aires: Del Estante.
- Tiscini, G. (28 de 04 de 2021). *El analista fuera del consultorio. Entrevista a Antonio Di Ciaccia*. *Revista de Psicología*, 20(1). Obtenido de <https://revistas.unlp.edu.ar/revpsi/article/view/12540>
- Tizio, H., Nuñez, V., Aromí, A., Brignoní, S., Godínez, R., Medel, E., & Leo, M. (2005). *Reinventar el vínculo educativo : aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. España: Gedisa.

DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo, **Verónica Trinidad Díaz Cárdenas** con C.C: #0930612791 autor(a) del trabajo de titulación: **“In(ter)vencciones orientadas por el psicoanálisis aplicado en la institución escolar, a través de la elaboración de diseños de adecuaciones curriculares que consientan a las formas singulares de aprender de niños, niñas y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales”** previo a la obtención del grado de **MASTER EN PSICOANÁLISIS Y EDUCACION** en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tienen las instituciones de educación superior, de conformidad con el Artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la SENESCYT a tener una copia del referido trabajo de graduación, con el propósito de generar un repositorio que democratice la información, respetando las políticas de propiedad intelectual vigentes.

Guayaquil, 10 de Mayo de 2022



VERONICA TRINIDAD DIAZ CÁRDENAS
C.C: #0930612791



REPOSITORIO NACIONAL EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

FICHA DE REGISTRO DE TESIS/TRABAJO DE GRADUACIÓN

TÍTULO Y SUBTÍTULO:	In(ter)venciones orientadas por el psicoanálisis aplicado en la institución escolar, a través de la elaboración de diseños de adecuaciones curriculares que consientan a las formas singulares de aprender de niños, niñas y adolescentes con Necesidades Educativas Especiales		
AUTOR(ES) (apellidos/nombres):	Díaz Cárdenas, Verónica Trinidad		
REVISOR(ES)/TUTOR(ES) (apellidos/nombres):	Ocaña Ocaña, Andrea Rendón Chasi, Alvaro Jara Bravo, Jessica		
INSTITUCIÓN:	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil		
UNIDAD/FACULTAD:	Sistema de Posgrado		
MAESTRÍA/ESPECIALIDAD:	Maestría en Psicoanálisis y Educación		
GRADO OBTENIDO:	Master en Psicoanálisis y Educación		
FECHA DE PUBLICACIÓN:	10 de mayo de 2022	No. DE PÁGINAS:	80
ÁREAS TEMÁTICAS:	Psicoanálisis y Educación		
PALABRAS CLAVES/ KEYWORDS:	Psicoanálisis y educación, adecuaciones curriculares, vínculo educativo, intervenciones, necesidades educativas especiales..		
RESUMEN/ABSTRACT (150-250 palabras):	El presente trabajo de investigación realiza un análisis a partir del psicoanálisis aplicado a la institución escolar, destacando la importancia de dar cuenta que en el proceso de aprendizaje confluyen aspectos de orden subjetivo, además que, para la apropiación de los contenidos culturales (elementos del currículo) es imprescindible el establecimiento del vínculo educativo, vía posible para que el sujeto pueda consentir a la demanda escolar. Cuando este vínculo se obstaculiza y no se produce un consentimiento por parte del sujeto, emergen dificultades, las cuales llegan a convertirse en Necesidades Educativas Especiales. La forma de abordaje institucional implicará el diseño de adecuaciones curriculares cuyo objetivo sea "ajustar" lo que no funciona en el estudiante. ¿Existe otra forma posible? Desde el psicoanálisis se apuesta por procurar una in(ter)vención que conlleva a un encuentro siempre nuevo entre el sujeto y el docente, posibilitando que mediante el diseño de adecuaciones curriculares para el sujeto y no para el diagnóstico que procuren que este consienta a la demanda escolar.		
ADJUNTO PDF:	SI <input checked="" type="checkbox"/>	NO <input type="checkbox"/>	
CONTACTO CON AUTOR/ES:	Celular: 0967307592	Email: vero-trinity@hotmail.com	
CONTACTO CON LA INSTITUCIÓN:	Nombre: Universidad Católica de Santiago de Guayaquil		
	Teléfono: 3804600		
	E-mail: info@cu.ucsg.edu.ec		
SECCIÓN PARA USO DE BIBLIOTECA			
Nº. DE REGISTRO (en base a datos):			
Nº. DE CLASIFICACIÓN:			
DIRECCIÓN URL (tesis en la web):	http://repositorio.ucsg.edu.ec		