



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

REFLEXIONES SOBRE UN CASO DE INCLUSIÓN
ESCOLAR: PERSPECTIVA PSICOANALÍTICA

T E S I N A

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:
ADRIÁN JOSÉ GARCÍA

JURADO DEL EXAMEN

DIRECTOR: MTRO. ALBERTO ROMO BECERRIL

COMITÉ: DRA. JUANA BENGOA GONZÁLEZ

MTRA. CECILIA AMEZQUITA LANDEROS

LIC. ZENEN ABEL FLORES SUÁREZ

MTRA. GUADALUPE MENDOZA RODRÍGUEZ



CIUDAD DE MÉXICO

FEBRERO 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, quienes siempre han estado para mí. Que hicieron de mí una persona de bien y me enseñaron a aceptar mis errores y aprender de ellos.

A mi familia que siempre me ha brindado su calidez y su hospitalidad.

A mis amigos que día a día comparten y escuchan vivencias. Que están en las buenas y las malas con una sonrisa.

A mi comité, que contribuyó siempre de manera puntual y ética en la elaboración de esta tesina.

ÍNDICE

RESUMEN	i
INTRODUCCIÓN	ii
CAPÍTULO UNO: LAS ESCUELAS INCLUSIVAS	1
1.1 El concepto de shadow.....	10
CAPÍTULO DOS: LAS DOS POSTURAS SOBRE LA INCLUSIÓN: UNA POSIBILIDAD PARA EL PSICOANÁLISIS	18
2.1 La inclusión socioeducativa.....	20
2.2 La inclusión personalizada.....	21
2.3 La lógica del dispositivo analítico.....	25
CAPÍTULO TRES: LOS RECURSOS TEÓRICOS	28
3.1 El concepto de Autismo para el psicoanálisis.....	28
3.2 El inconsciente.....	32
3.3 La pulsión.....	33
3.4 El goce.....	34
3.5 La transferencia.....	35

CAPÍTULO CUATRO: UN CASO DE INCLUSIÓN BAJO LA PERSPECTIVA DEL PSICOANÁLISIS	38
4.1 Contexto escolar.....	38
4.1 Notas sobre el caso.....	40
4.2 Enunciaciones sobre el caso.....	53
4.3 Enunciaciones sobre la función de shadow.....	61
CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN	67
REFERENCIAS	71

RESUMEN

El presente trabajo realiza reflexiones sobre el trabajo realizado a un estudiante de inclusión escolar, desde la perspectiva del psicoanálisis de orientación lacaniana. Tomando palabras clave en el discurso del estudiante y del shadow, se construye una relación de causas y efectos sobre la manera en que se involucra el estudiante en cuestión, en su desempeño escolar-social y académico.

Para ello, se toma como punto de partida, el contexto histórico donde las escuelas han optado por la inclusión educativa desde la postura cognitiva conductual, con alumnos dentro de los trastornos generalizados del desarrollo; ya sean autistas o asperger. Se concluye que existe la posibilidad de trabajar un dispositivo psicoanalítico dentro de una escuela, en la medida que se valoren las diferencias más singulares de un estudiante, y los efectos de los actos del shadow. Como el soporte de las diferentes demandas que rodean a un trabajo de inclusión.

Palabras clave:

Inclusión escolar, estudiante, shadow, dispositivo psicoanalítico.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de décadas, las escuelas se han adaptado a las contingencias actuales, por lo que también han pensado la forma en la cual incorporan a sus estudiantes en sus aulas, cuyas características de su desempeño escolar y socialización, son desconocidas.

Estudiantes que en muchas ocasiones no cumplen con las características necesarias requeridas para cursar un grado escolar o superan los estándares de comportamiento *adecuado*. A estas características se les denomina *necesidades educativas especiales* (NEE).

Por ello, se ha optado por la creación de *escuelas inclusivas*, apoyadas y/o impulsadas por disciplinas, como la psicología. Disciplina que se *incluye* para crear programas psicoeducativos que les sean eficaces, y satisfactorios a los sistemas educativos actuales.

Es aquí donde los psicólogos han hecho participación a través de diversas técnicas y estrategias para tomar el problema y trabajarlo. Desde los diagnósticos hasta la *personalización* de planes de trabajo académico y social para los estudiantes. Creando con ello una nueva visión de la educación, ampliando el panorama hasta el uso de protocolos individuales de intervención. Tomando en cuenta aspectos muy característicos sobre las *áreas educativas* que se trabajan actualmente.

Estos programas se han diversificado y en su mayoría han cuestionado y reinventado el quehacer de la educación. Lo que respecta al psicoanálisis de orientación lacaniana, se ha hecho desde hace algunos años intervenciones que implican la aplicación del dispositivo analítico. Lo que ha llevado a reflexionar sobre la práctica del día a día en un aula, dejando de lado los protocolos para inclinarse por el trabajo de uno a uno. Este trato entre dos, se ha hecho viable gracias a la intervención de los *shadows*, en un escenario escolar, con un estudiante que *padece NEE*.

Entonces, la educación especializada permite producir un trabajo de uno a uno. Estableciendo la posibilidad de crear un escenario en el que se produzcan efectos, llámense de transferencia, la cual corresponde a la convivencia entre un estudiante y *su shadow*, que a su vez es un punto de partida al vínculo con otros.

Por lo que, con estos elementos, a lo largo de los siguientes capítulos se describirán las posturas actuales sobre la inclusión educativa y la técnica del psicoanálisis de orientación lacaniana, para enfatizar reflexiones sobre el caso de Daniel, un estudiante de primero de primaria, quien relata datos muy precisos sobre sus intereses y su familia; y sobre los efectos que se producen en el shadow.

Dejando en claro que, para trabajar bajo los efectos de la transferencia, es importante partir de la idea de *no hacer el bien* al estudiante, sino que éste pueda producir su propio *bien estar*.

CAPÍTULO UNO: LAS ESCUELAS INCLUSIVAS

El título para este capítulo parte del nuevo horizonte de las escuelas por aceptar a todo alumno, independientemente de sus habilidades y áreas de oportunidad, en sus aulas.

Es por ello que en dichas aulas se comenzaron a implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje no tradicionales, pues estas parten de la necesidad de cada *estudiante*¹.

Estos, son el motivo por el cual se crean escuelas inclusivas, donde todos aquellos que deseen incorporarse a un modelo educativo denominado *igualitario*, les sea accesible.

Existen proyectos de escuelas que toman las condiciones psicopedagógicas actuales de los estudiantes de nivel básico, para incluir a más alumnos en aulas. Con condiciones ya un tanto diferentes a las de otros tiempos.

Es evidente que esto se ha desarrollado bajo la posibilidad de incluir en sus aulas a niños a los cuales el sistema de enseñanza tradicional no les es provechoso. Lo que se convierte en un tema que ha desencadenado la creación de proyectos individuales, pero también estatales, como señala Arzate (2015): *“A dos años de iniciado el gobierno del presidente Enrique Peña Nieto (EPN), hay evidencia de una nueva arquitectura de la política educativa, la cual se organiza en torno a dos grandes ejes: la calidad y la inclusión educativa. Esto supone una ruptura conceptual con la política educativa de los gobiernos anteriores, sobre todo con la del presidente Felipe Calderón, que hizo énfasis en la calidad del sistema educativo más no en la cuestión de la inclusión (pág. 104).*

Estas políticas tendrán impacto sobre cómo se les trata a los estudiantes que *necesiten* alguna modificación en los contenidos o en las formas educativas, por muy pequeños que sean, los cambios pueden ser beneficiosos.

¹ Niños y adultos, con este concepto dejaré de lado las diferencias de la edad.

Se sabe que “*en México todas las personas tienen los mismos derechos y uno de éstos es la educación como lo establece el Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*” (Parrilla, 2012, pág. 7), por lo que quienes deseen ingresar a una institución educativa lo pueden hacer.

Esto ya implica retos constantes en el campo de la práctica educativa. Y los estudiantes inscritos a un mismo programa educativo, en donde se encuentra una misma directriz para todos, supone un nivel académico que se traduce en habilidades que les sirvan para la vida adulta. No obstante, se encuentran factores determinantes de las capacidades que se llamarán *diferentes* de todos, en los que *algunos* quedan rezagados ante otros. A esto es a lo que se le conoce como *discapacidad*.

En respuesta a estas demandas y al entorno en el que las escuelas se encuentran en estos últimos años, “*la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha creado programas e instituciones para atender a esta población como: la Dirección General de Educación Especial, los Centros de Atención Múltiples (CAM) y el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa*” (Parrilla, 2012, pág. 8).

Esta autora da un panorama en el que el trabajo por este sector aún es muy vasto. Puesto que esto implica no sólo la modificación de una currícula, sino la cultura de las escuelas en tanto que su población también acoja a estudiantes tan diferentes del resto.

Es así como la inclusión, es un proceso que se realiza en conjunto, ante la *discapacidad* de un estudiante para tomar por su propia mano su proceso educativo. Para ello es necesario puntualizar el concepto ya mencionado, por lo que se tomará el de Parrilla (2012), quien dice: “*Entendemos como discapacidad toda restricción o ausencia, debida a una deficiencia de la capacidad para realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano*” (pág. 9). Las pautas establecidas, entonces, determinarán la capacidad para realizar tareas o resolver problemas.

Entonces, la discapacidad es justo esta falta que impide a un estudiante continuar con el proceso de aprendizaje, considerando diferentes dimensiones en ella, como el nivel cognitivo en la resolución de problemas, retención, etcétera.

Así, la educación *inclusiva* en su concepto, se puede pensar desde diferentes perspectivas. Por su parte, la UNESCO (2008; citado en Echeita, 2013), la define “*como un principio rector general para reforzar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje a lo largo de toda la vida para todos y un acceso a las oportunidades de aprendizaje en condiciones de igualdad para todos los niveles de la sociedad*” (pág. 102).

El concepto clave de la UNESCO (2005; citado en Leiva, 2013), sobre la inclusión, lo encontramos de la siguiente manera:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (págs. 3-4).

Esta visión institucional (de una de las más grandes a nivel mundial), plantea como propósito, la *comodidad* ante la diversidad. Sin embargo el sendero educativo es muy largo y exige en muchas ocasiones, mucho más que comodidad.

Por ello es que existe la mirada de López, Rivera, & Zapata (2015), quienes plantean la inclusión como un “*proceso a través del cual las instituciones educativas buscan y generan los apoyos que se requieren para asegurar el logro educativo no sólo de*

los alumnos y alumnas con discapacidad, sino de todos los y las estudiantes que asisten a dichas instituciones desde preescolar hasta posgrado” (pág. 355).

Y aunque las escuelas se rigen por una política educativa establecida por instituciones, ya sea estatales (podemos pensar en la SEP en el caso de México), los estudiantes trazan nuevos retos en que éstas quedan en imposibilitadas a llevar a cabo sus métodos. Por lo que pensar a la inclusión en términos de *funcionalidad*, es reducirla a la dimensión de las técnicas².

Sin embargo, hay autores que piensan a la inclusión como un efecto de las políticas educativas, *consustancial al derecho a la educación* (Echeita & Duk, *Inclusión educativa*, 2008), donde se menciona que ésta es un derecho para toda la población: *“La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional”* (SEP, 2015, pág. 8).

Con estas referencias, tanto las instituciones como quienes estudian estos fenómenos, buscan un objetivo similar en cuanto a educación inclusiva. Sin embargo, también mencionan la dificultad sobre la diversidad de los alumnos, ya que no todos funcionan sobre los modelos de inclusión propuestos, tal como lo menciona Barraza & Cárdenas (2014): *“(…) las escuelas constituyen hoy día, contextos caracterizados por la diversidad de sus alumnos, reflejo a su vez, de la sociedad cada vez más diversa. Los estudiantes son hoy más heterogéneos que nunca en su composición cultural, étnica, lingüística, de género, de capacidad, etc.”* (pág. 149). Lo que se traduce en una gran paradoja entre, encontrar técnicas educativas eficaces; y, reconocer la diversidad y la importancia de no anularla en el proceso educativo.

Es por ello que el concepto de inclusión conlleva pensar a las escuelas como *exclusivas* a ciertas prácticas. Echeita (2013), considera que la inclusión es un principio con el cuál *“(…) unos pocos alumnos que estaban fuera de los centros*

² Se piensa a la técnica como aquello que se reproduce mecánicamente, es decir, sin reflexión constante.

ordinarios o regulares del sistema, se preparasen para estar dentro, sobre todo algunos – no todos - de los considerados con necesidades educativas especiales, (..)” (pág. 103).

Entonces, las escuelas (las inclusivas) fundamentan su práctica en brindar servicio a los estudiantes con el cuál se pretende que, independientemente de sus condiciones de lenguaje, cultura, forma de aprendizaje o de interacción con otros, tenga las posibilidades de desarrollar y alcanzar los objetivos especificados en el perfil de egreso de la educación básica, en el cuál también se hace partícipes a las familias de los estudiantes en general, sin importar si son de educación inclusiva o no.

Esta política es respalda por autores que piensan que la inclusión comienza en el entorno social. Este es un tema interesante que se ha trabajado desde distintas miradas, pero siempre con una constante escondida entre las líneas de los argumentos. Este es: *“El planteamiento de una escuela que no excluya, conlleva cambios profundos en la sociedad y la institución. Estos cambios incluyen los supuestos, principios, creencias y valores transformados por la acción pedagógica, los lenguajes utilizados, así como, las normas no escritas”* (Barraza & Cárdenas, 2014, pág. 150). Por lo que se piensa inevitable la inclusión sin un cambio drástico en el entorno donde se está llevando a cabo.

Lo que se puede observar en Barraza y Cárdenas, así como en algunos otros autores, es que la política de cambio en las escuelas, radica en la estructura de las instituciones (haciendo muchas veces referencia al profesorado, a la dirección o al perfil de los alumnos que aceptan y otros que rechazan), puesto que son las reglamentaciones las que determinarán las posibles intervenciones por parte de las escuelas hacia sus alumnos. Y, en cuanto a los que llevan el signo de inclusión, se puede pensar en este y todo el trabajo que conlleva que un estudiante con discapacidad de cualquier tipo, se integre en una escuela; lo que refleja el avance histórico que las escuelas se han propuesto a trazar bajo las propuestas y actividades dentro de las mismas legislaciones que produzcan un *dispositivo incluyente* con un estudiante.

Es por este entredicho sobre los fines de la inclusión en algunas escuelas de México, que se espera que cada alumno asuma su papel de "ejemplar". Pero, "*si comparamos a un individuo con un perfil normativo (y le pedimos que se adapte a él), no estaremos reconociendo sus peculiaridades, sino la desigualdad*" (Leiva, 2013, pág. 6), es precisamente en estas desigualdades que en sus expresiones más claras plantean una situación de crisis no en el estudiante, sino en el personal educativo. Los maestros son los primeros que se dan cuenta de ello, pasando la voz hasta que se convierten en dificultades de cualquier carácter. Es así como la demanda por la *igualdad educativa*, surge.

Sin embargo, hay autores que han puesto atención a la desigualdad desde una postura reflexiva. Hay dos dimensiones en las que parece haber confusión:

- Una es hablar de igualdad de derechos y garantías como estudiante de una institución;
- Y, otra, es la igualdad de características -referente a las llamadas *actitudes y aptitudes* que se evalúan como filtro de ingreso- de los estudiantes.

Las diferencias tendrán especial presencia en tanto se vaya desarrollando más este trabajo³.

Por ello, es inevitable pensar en la desigualdad que se vive en la educación, pues al incluir, se están aceptando las diferencias entre cada individuo. Esto es, hoy en día, algo que todavía representa una problemática política a resolver, en el mejor de los casos tomando en cuenta a los estudiantes con los que nos encontramos hoy en día⁴. En palabras de Echeita (2013): "*Si comparamos a un individuo con un perfil normativo (y le pedimos que se adapte a él), no estaremos reconociendo sus peculiaridades, sino la desigualdad*" (pág. 6).

³ "Educar en la diferencia supone una actitud de valoración positiva hacia la comunicación e interacción entre personas diferentes, y hacia la comprensión de lo diverso como un factor de aprendizaje positivo y necesario en las actuales organizaciones escolares" (Leiva, 2013).

⁴ Es evidente que la generación de estudiantes de ahora tienen características, por lo más generalizables posibles, diferentes de las pasadas.

Así es como surge el tema de la educación inclusiva, por la desigualdad que a su vez es producto de una serie de comparaciones sobre las características más fácilmente observables en alumnos que tienen *dificultades* para hacer cierta tarea. Como se ha visto, *“la inclusión es uno de los pilares de la política de educación especial e implica que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales⁵ (NEE) estudien en las escuelas y aulas de educación regular”* (Parrilla, 2012, pág. 11). Pero si esa garantía se hace con el fin de promover una *normalización* en los estudiantes, entonces se habla de cualquier otra cosa que no es inclusión.

Por su parte, estas *NEE* son las particularidades que desplazan en su totalidad a las *no tan necesarias*. Así, los fenómenos correspondientes a la dificultad en el aprendizaje, la concentración, la autonomía, la socialización, entre otros, toman el papel estelar y se vuelven obstáculos a superar o minimizar de la manera más discreta posible.

Estos objetivos de las instituciones educativas, han fomentado la flexibilidad para los filtros de ingreso (generalmente se hace una evaluación de conocimientos y una valoración psicológica), ya que: *“la escuela actual tiene la obligación por la inclusión escolar, de recibir a todos los sujetos que demanden matrícula, sin hacer ninguna discriminación por raza, sexo, condición económica, condición social o discapacidad. En la actualidad no es extraño encontrarse con niños escolarizados quienes presentan cuadros de autismo⁶”* (Coronado & Trujillo, 2016, pág. 108).

Estos niños, muchas veces se les acepta y se les diseña un programa especial que, aparentemente, contiene modificaciones curriculares a los contenidos académicos, e incluso a las formas de trato (es decir, la interacción social que puedan sostener); y en algunas otras ocasiones -sobre todo en los sectores donde el nivel económico

⁵ Este término se refiere en lo general, a las dificultades que un niño tiene dentro de un salón de clases y lo delimita a su condición bi-psico-social. Las necesidades educativas no sólo se reducen a las enseñanzas académicas, sino a la educación social y en salud física. Por ello, se limitará a hablar de dificultades, como concepto en el caso de análisis, para poder hacer observaciones más específicas que circundan a lo educativo.

⁶ Entre otros.

lo permite-, también se les pide estar acompañados de un agente externo a los maestros como apoyo exclusivamente educativo.

Precisar la inclusión educativa como aquello que permite el ingreso, como dicen Coronado y Trujillo (2016), "*sin barreras*" a una institución educativa es un gran proyecto. Sin embargo, esto es exactamente lo que se ha buscado desde hace ya unos años, más recurrentemente, por los educadores de algunas corrientes que divergen en lo ya acreditado legalmente. Personajes de la psiquiatría, la neurología y la psicología⁷, por ejemplo.

Integrarse a una escuela para brindar apoyo *especializado*, ya es mucho. Pero, ¿qué ofrecen estos maestros de apoyo? Autores como Echeita y Duk (2008), tienen en cuenta que las políticas actuales de la educación, y con ello, sus limitantes. Podemos pensar así, que los métodos de réplica, tan usados por la psicología son lo que se busca en un instrumento o método de intervención. Sin embargo, la sobre simplificación de las prácticas educativas, hace que los intereses individuales (los que acontecen en el sujeto al que se está tratando), más allá de un nombre categórico o una explicación deductiva nos pueda decir, se pierdan en una categoría que, por demás, se convierta en una sobre educación.

Como se observa, en estas épocas, los niños pueden enseñar a los educadores que, incluso con técnicas pulidas y bien fundamentadas con años de reflexión, en muchas ocasiones no son lo suficientemente efectivas para todos.

Por todo esto es que las escuelas están preparándose para los retos en la educación de los niños de hoy. Al respecto, es importante tomar en cuenta que es poco probable que, tomar las mismas estrategias educativas para enseñar a todos bajo el mismo sistema y metodología tenga el mismo efecto en todos y cada uno de los alumnos. Incluso si se piensa diferente, es difícil provocar interés por temas que, sin demeritarlos, han sido desplazados por la casi adicción a otros fenómenos

⁷ Se hace énfasis en estos personajes que entran a la educación, pero no despectivamente. En cambio, este lazo creado hace poco en el escenario educativo, ha creado nuevas formas de concebir a los estudiantes y a los modelos educativos, tanto más que ahora hay gran variedad de estos en todo el mundo.

correspondientes a la tecnología, por lo que en la actualidad tienen poca importancia. Llevando a la frustración a los profesores.

Estas intervenciones *fallidas*, han provocado que los educadores en estas épocas comiencen a tomar las diferencias como elementos constituyentes de una u otra forma de aprendizaje. Sin embargo, es probable que estas visiones (en su mayoría, desde las posturas psicológica cognitivo-comportamental), supongan a los niños en un marco generalizable del cual se pueda crear un modelo de intervención. Estos marcos son en muchas ocasiones los que están legislados –se puede consultar el Diario Oficial de la Federación, en el apartado de educación inclusiva-, acotando las acciones para la intervención ante esta diversidad de la que ya hemos estado hablando.

Por razones como esta, las ya llamadas *necesidades* en la educación, han llevado a la creación de lo que Rafael Bautista (1993; citado en Parrilla, 2012) llama *maestro shadow*. Nombre que ha cambiado de acuerdo al lugar donde es usado, aquí en la Ciudad de México al menos hay tres nombres para esta función. A partir de aquí, se nombrará *shadow* a esta función. El cual es una respuesta *especial* a los retos que las escuelas enfrentan. Con ello, integran al aula a una nueva figura *especialista* en las estrategias para mejorar la calidad educativa de un estudiante.

Por citar un ejemplo, el colegio *M* tiene un modelo de inclusión en donde el *shadow* interviene de manera activa es: *hacer adecuaciones curriculares en tanto la dificultad de los ejercicios que se hacen dentro del aula, así como la cantidad y el tiempo que este requiere en terminarlos. Con ello, el niño tendrá mejores resultados y su tolerancia aumentará paulatinamente, por lo que los apoyos ya mencionados, al final de un proceso, serán retirados para que así, demuestre autonomía en el manejo de los conocimientos generales de los niños de su edad.*

Y es preciso señalar que las tendencias a estas intervenciones son en su mayoría promovidas por las políticas de la SEP (2015), las cuales parten de la postura psicológica cognitivo-comportamental, con las bases del desarrollo humano. Pero ¿hay alguna forma de concebir de otra forma la educación especial?

1.1 El concepto de shadow

Hoy en día, situar la función de shadow requiere hablar de la experiencia personal. Por ello, para esta investigación, se describe como aquel agente que viene a crear un canal comunicativo donde los temas de la currícula educativa son mostrados a un estudiante con NEE de una manera en la que éste pueda comprenderlos o usarlos. Y a este canal se le llama *adecuación*.

Es el shadow, entonces, una forma de responder a la posibilidad de inclusión, sin un argumento legal –es decir, estipulado por un programa gubernamental–, pero con alta demanda y una gran posibilidad de intervención efectiva en el campo. En colegios particulares del poniente y sur de la Ciudad de México, esto es ya una práctica cotidiana.

Al día de hoy, estos profesionales de la educación especial en las escuelas son más cada día. Y la función se encuentra, como se verá más adelante, en una constante orientación e inclinación por hacer de maneras diversa, trabajos que den respuesta a las NEE más inmediatas en cada alumno, de tal manera que este tenga un aprovechamiento óptimo. Y para esto hay que considerar, nuevamente, los contextos:

“Cuando la plantilla de maestros de una escuela no tiene en cuenta las características del alumnado y su entorno, es obvio que no responden a sus necesidades. Es entonces cuando los profesionales de apoyo llenan los vacíos producidos en las escuelas como en el caso de Primaria, con los maestros de educación especial y, son muchos los que dejan de ejercer su función de apoyo a los maestros y se dedican a cubrir otras necesidades. Es así como el especialista deja de ser el contrafuerte que se apoya en la pared maestra y se dedica a tapar agujeros” (García & Delgado, 2017, págs. 109-110).

Las actividades se propondrán, entonces, entre los responsables de la inclusión en cada caso y los maestros de cada aula, tomando en consideración las características sobre la inclusión que ya se han mencionado. La sensibilización a los padres o tutores sobre los temas de diversidad y dificultades de sus hijos o los compañeros de estos; la *educación de calidad* referente a cubrir con los procesos que la orientación de la escuela requiera de sus alumnos, la formación y

actualización de los docentes y otros profesores para garantizar la mejor educación posible y, la creación de programas individuales por parte de cada institución que contenga las estrategias para dar respuestas a las NEE que éstas presentes en su población. *“El objetivo final del plan es la mejora de la atención educativa al conjunto del alumnado y más específicamente al que presenta necesidades educativas especiales”* (Ministerio de educación, 2011, pág. 4). Por lo que se observa, es la sociedad un factor nodal en este proceso de inclusión.

Así mismo, este enfoque implica un objetivo muy general para poner una acción clara, a la hora de trabajar desde la postura educativa. Se puede pensar en las diferentes herramientas para lograr este cometido, las escuelas han optado por la intervención social a nivel cognitivo-conductual, es decir, a través de la postura de la creación o fomentación de conductas asertivas que propicien un mejor ambiente escolar. Puntualizando en el método, las estrategias que ofrece el Consejo Nacional Educativo (CONAFE, 2010) requieren un diagnóstico con el que determinan los problemas que puedan impedir a los estudiantes aprovechar los recursos que las escuelas ofrecen en su plan de estudios; es decir, que generen NEE, previniendo y canalizando inmediata a los servicios de educación inclusiva.

De acuerdo a las capacidades de cada alumno las acciones serán desde las adecuaciones del entorno, así como la creación de una nueva percepción sobre la condición de un alumno con NEE con el cuál, se pretende que se el grupo lo impulse y lleve a un aprovechamiento óptimo. Teniendo como ventaja que la participación del grupo hará que también se interese por los contenidos escolares.

Aquí, hay diversos autores de la psicología y la educación, que señalan este momento como fundamental de la inclusión. Es aquí donde se han puesto a trabajar en diversos instrumentos (como los que menciono de la SEP), con perspectivas y lineamientos más o menos iguales. Teniendo así un panorama general –en la educación, esto es saber el nivel de la comprensión del idioma natal, el pensamiento lógico que se evalúa con las habilidades matemáticas y características de interacción social, por poner algunos ejemplos fenomenológicos; también se puede

evaluar a un alumno desde los estudios médicos; ya sea neurológicos o psiquiátricos.

Por otro lado, en países como Chile (Coordinación de Programas de Integración Escolar y Unidad de Educación Especial de la División de Educación General, 2016), la inclusión es un proceso que pasa por una constante evaluación de las actividades, ya sea a nivel de organización o de ejecución; y es necesario para su aplicación del día a día. Estas condiciones exigen no sólo un control riguroso en sus programas, sino en el personal que intervendrá, puesto que se tendrá que:

“(…) estar inscritos y autorizados en el Registro de Profesionales para la Evaluación y Diagnóstico. Este registro es administrado por el Ministerio de Educación y mediante sus procesos se valida la documentación de los profesionales (título, número de semestres cursados, etc.), para otorgarles un certificado que los habilita para realizar las evaluaciones diagnóstica de ingreso, progreso y egreso de los estudiantes del PIE. Este certificado es entregado por cada una de las Secretarías Ministeriales de Educación del país y tiene una vigencia indefinida” (pág. 24).

La situación en México sobre la inclusión, no es muy diferente de las demás. La SEP (2010), proporciona una *guía* en la cual establece lineamientos que las escuelas pueden llevar a cabo en casos de inclusión escolar. Con ello también estipula una currícula profesional, con lo que habrá que cumplir con una serie de requisitos que acrediten los procesos de los alumnos que entren a este programa. De tal manera que se elabora:

1. Un informe de evaluación psicopedagógica, tomando en cuenta las dimensiones académicas, sociales y conductuales.
2. Que la planeación sea grupal y con actividades que los alumnos en proceso de inclusión puedan realizar a la par de sus compañeros. Sin embargo, existe la posibilidad de que las tareas organizadas sean más complicadas, por lo que se hacen adecuaciones que le permitirán introducirse a las actividades o realizarlas sin que impliquen un gran esfuerzo o imposibilidad. Éstas, serán descritas en planeaciones y entregadas para periodos correspondientes a ciclos escolares.

3. Fomentar la participación y las prácticas inclusivas en las familias de los estudiantes en proceso de inclusión.
4. Evaluar los avances que el alumno va presentando.

Para elaborar un diagnóstico, se elaboran formularios *multidisciplinarios*, que para México, son existe uno de la SEP (CONAFE, 2010), el cual, de manera muy sencilla, hacen énfasis en la detección de problemas escolares de los diferentes caracteres, ya sea académicos o de socialización. Razones por las que se dificulte tener un buen desempeño académico. Y estos informes los elaboran el personal del área psicopedagógica en cada escuela. Al respecto se tiene un punto de vista sobre el enfoque de estas evaluaciones:

“La evaluación es un punto clave de dificultad en las experiencias de escuelas que intentan trabajar desde una perspectiva inclusiva. Se hace referencia a que ésta debería ser ‘de proceso’ aunque existe la exigencia de una evaluación ‘de producto’ y desde criterios estandarizados y con calificaciones predeterminadas que hay que volcar en un boletín” (Romina Donato, 2014, pág. 108).

Este punto de vista es útil a la presente investigación, ya que la postura en las dimensiones académica y de desempeño social y conductual, son fenómenos que podrían evaluarse de diferentes maneras. Los procesos, en este caso, toman un terreno relevante y podrían hacerse muchas observaciones relevantes más allá del resultado de un producto que en su carácter *medible*, impide hacer uso de la circunstancia.

Finalmente, sea una postura de carácter cualitativa o cuantitativa, su intención será la de identificar a los alumnos con posibles NEE, con la finalidad de puntualizarlas y ponerlas sobre un marco que permita el desarrollo de actividades para lograr la incorporación de estos estudiantes a aulas normales.

Por su parte, las consideraciones de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (2006), para que las escuelas intervengan en un caso de NEE, son los diagnósticos psiquiátrico-psicológicos, de los cuales encontramos, en la mayoría de los casos, a los del DSM-V (2014), tales como los trastornos generalizados del desarrollo. Apartado en donde se engloba una gran cantidad de características comportamentales y se configuran espacios para

atender a niños con características *similares* en aulas normales. Con esta estructura administrativa, es como niños a los que se les hace difícil y hasta casi imposible el proceso de enseñanza, han comenzado a asistir a las escuelas *normales*.

Siguiendo con esto, según la Coordinación de Programas de Integración Escolar y Unidad de Educación Especial de la División de Educación General (2006), las alteraciones tratadas desde lo psicoeducativo, son el trastorno generalizado del desarrollo del espectro autista, y el trastorno por déficit de atención. En el caso de México, los datos son generales, pero se habla de cuatro dimensiones que se consideran discapacidad. Estas son: visual, intelectual, motriz y auditiva (SEP, 2010).

Para especificar la dirección de esta investigación, se tomarán únicamente los trastornos generalizados del desarrollo. Y dentro de este se encuentra el trastorno del espectro autista, el cual, el DSM-V (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014) lo describe como: deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción social en diversos contextos. Patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades. Esto desencadena un fracaso en la interacción normal, creando desinterés por la comunicación con otros, por hacer amistades o compañeros de juego. Una postura expresiva que carece de comunicación no verbal (como el contacto visual). Movimientos estereotipados, monotonía en temas de interés o juegos. Hiper o hiporreactividad a la sensopercepción.

Por otro lado: *“el trastorno por déficit de atención es el “patrón persistente de inatención y/o hiperactividad-impulsividad que interfiere con el funcionamiento o el desarrollo, (...). Con frecuencia falla en prestar la debida atención a detalles o por descuido se cometen errores en las tareas escolares (...)”* (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, pág. 59).

Sobre este trastorno, también se mencionan aspectos como la incapacidad para seguir instrucciones, dificultad para organizar tareas u objetos personales, y su conducta en las actividades estructuradas (con objetivos y reglas), son disruptivas.

En estos casos los fenómenos que le interesan a las escuelas, son las conductas que dificultan los procesos de enseñanza. Entonces, un estudiante podría tener más dificultades para responder a la demanda de rendimiento académico que solicite la escuela, cualquiera que sea esta. Por ejemplo: el comportamiento repetitivo o la deficiencia en la comunicación, de acuerdo al cuadro autista, traería dificultades para el desarrollo de trabajos en equipo o de la participación en clases.

En estos casos, las escuelas toman la decisión de replantear la currícula académica. Es decir, crear una *adecuación* a los contenidos. Estas adecuaciones se adaptan de acuerdo a la visión de cada escuela, es decir, se puede pensar que la misma adecuación curricular podría servir para dos diferentes casos en aparente igualdad de condiciones. Sin embargo, en cada caso se diseñan herramientas que pretenden mejorar la forma de aprendizaje:

“Se trabaja buscando actividades centrales comunes para todo el grupo del aula, con la explicación del profesorado, visionado de un vídeo, lectura de un texto, etc. Y a partir de esta actividad común para todos se tienen preparadas diferentes actividades en función del alumnado que haya en el aula. La programación de actividades diversificadas que se adaptan a los distintos ritmos de aprendizaje y competencias curriculares de la clase es una constante. No obstante, en determinadas ocasiones, no se hace necesario ofrecer a este alumnado actividades distintas, sino que hacen las mismas actividades que el resto de sus compañeros/as, y para que sean capaces de realizarlas se realizan apoyos con la ayuda de un adulto, o con distintos tiempos, o utilizando algún soporte material como láminas, uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), mapas conceptuales, y esquemas” (Fernandez, 2010, pág. 15).

Entonces, la práctica que los shadows llevan a cabo en una situación académica especializada requiere también, en ese carácter de especial, condiciones sobre las cuales las estructuras diagnósticas psicológicas o de conductas académicas no alcanzan a situar. Es por ello que, con base en esta selección, los programas adquieren una dimensión no necesariamente general, puesto que los rasgos en el aprendizaje y desarrollo personal de un alumno dentro de un colegio, exigen pensar en la singularidad como medio de aprehensión. Sin embargo, este es un terreno poco conocido y que no necesariamente se toma en cuenta.

Por ello es difícil plantear diferencias consistentes en los modelos, pues estas muchas veces son inexistentes ya que parten de la misma base técnica: *“Muchos padres y educadores, a caballo entre la ingenuidad y la vaguería subjetiva, adquieren fácilmente su reserva de plaza en el dispositivo cognitivo conductual. Como lo refleja la película “Inside Out” de Pixar de tanto éxito. La película está toda ella cargada de los mecanismos del aprendizaje instrumental: estímulo-respuesta-refuerzo”* (Montón, 2016, pág. 5).

La clínica de los psicoanalistas lacanianos, que, a lo largo de la historia de su invención, se ha metido en temas sobre la educación; advierte a estos entes *includidos* en una demanda de educación especial: *“El niño está representado por un deseo, un deseo que localiza en el Otro, en los padres, en los que se ocupan de él. Y ese deseo se transmite con la palabra”* (Montón, 2016, pág. 4). Lo cual puede llevar a un niño al cual el modelo educativo sea infructuoso, por llegar a un extremo pesimista.

Sin embargo, en este proceso, es inevitable dejar de lado a los padres de los estudiantes, quienes se encargan en prácticamente todos los casos, de indagar y elegir la escuela que mejor convenga (desde la mirada de los padres) a tal o cual individuo. Sin embargo es principalmente de ese estudiante, con quien se trabajará, al que habrá que poner especial atención.

Es entonces donde surge un cuestionamiento sobre la inclusión: ¿será la postura psicoanalítica una alternativa a las propuestas del discurso actual de la educación especial en las escuelas?

Aquí habrá que ser claro en no dejar caer en el juego de la competencia al trabajo que se hace en una u otra profesión. Las dos tienen su postura, sus alcances y limitaciones. Y es pertinente crear un puente comunicativo, pues el nacimiento de esta figura nombrada *shadow*, que también tienen algo de sintomático en sí misma, ya no es la de un maestro que mantiene un lazo de trabajo con varios estudiantes, sino que hay UNO a UNO.

Es así como este lazo singular ha llevado a plantear que la inclusión no es necesariamente educativa por estar dentro de un aula de clases. La educación es un momento de transmisión y aprehensión de conocimientos donde los alumnos toman algo de lo que es mostrado ahí. Que un estudiante se incluya en ese modelo, es hacer funcionar el método y no el fin de la educación. Y ¿cómo es que sucede ese encuentro entre el maestro y el alumno? Hay cosas de otro orden que permiten el desarrollo de este fenómeno donde un estudiante *se incluye* dentro de un aula. Son cosas que tienen que ver con el orden de lo subjetivo. Para ello habrá que describirse un caso del cual la educación (de contenidos académicos, así como de habilidades sociales) queda relegada a sólo un efecto por crear algo nuevo y hacer con sus conocimientos, algo diferente a lo que tanto insiste.

Y es verdad que la clínica desde un consultorio es muy diferente a una función *shadow* dentro de un aula donde más sujetos están. No por ello, un acto analítico pueda ponerse para hacer algo con esos *problemas* que hay ahí en lo inmediato y en el lazo que se crea entre estos dos individuos: “*para los lacanianos el síntoma no es percibido como algo a borrar, sino como algo con lo que hay que arreglárselas*” (Montón, 2016, pág. 5).

CAPÍTULO DOS. LAS DOS POSTURAS SOBRE LA INCLUSIÓN: UNA POSIBILIDAD PARA EL PSICOANÁLISIS.

Para enfatizar qué posibilidad tiene la técnica psicoanalítica de orientación lacaniana, en hacer una función de inclusión en un campo escolar, primero hay que describir la metodología que las escuelas han ido adoptando como *política oficial*.

Como se ha mencionado, las escuelas inclusivas han tenido mayor presencia. Esto se verifica gracias a la creación de proyectos que buscan no sólo fundamentar las bases para estas intervenciones, sino, regulaciones que hagan que estas pueden ser evaluadas y/o reproducidas.

Las escuelas que deciden ser inclusivas, comienzan por plantear la viabilidad y logística de las prácticas que llevarán a cabo y con el estudiantado con el cuál trabajarán. Para ello, habrá que contemplar que esto es un cambio que impactará en toda la estructura escolar. Todos podrán notar que una escuela cambia y los alumnos y estrategias de enseñanza también. Entonces será importante hacer labor de sensibilización a los demás alumnos y padres de estos. Es un punto crucial, el de la aceptación, pues define la dirección de la forma en que la *inclusión* se llevará a cabo, tomando como referencia los alcances académicos y comunitarios que quieran lograr con ellos:

“La atención a la diversidad en el centro escolar debe entenderse como el conjunto de propuestas curriculares y organizativas que persiguen adecuar las respuestas educativas a la pluralidad de necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas” (García & Delgado, 2017, pág. 109).

Entonces, una escuela inclusiva mantiene prácticas que permitan incorporar a sus aulas a estudiantes con problemas diversos, pasando los llamados, de aprendizaje o ejecución de tareas. Incluso se adoptan estrategias donde los alumnos están registrados en una condición diagnóstica que los sitúa dentro de los síndromes o de los trastornos del DSM o del CIE. Por ello es que aceptar estudiantes ya puede significar bastante, y la UNESCO (2011), encuentra una necesidad de avanzar en estos mecanismos que distinguen a una escuela inclusiva:

“Una escuela –y un aula– inclusiva es aquella en la cual pueden aprender, juntos, alumnos diferentes. Así de simple. De todas maneras, si no la matizamos, es una definición vacía de contenido, que en realidad no dice nada. Efectivamente, en todos los centros, y en todas las aulas, hay alumnos diferentes y no por eso podemos decir que todos los centros, ni todas las aulas, son inclusivos. Maticemos, pues, esta definición” (pág. 17).

Por tanto, hay estructuras que hacen que una escuela sea llamada *inclusiva*. Y comienza como una política. Es por ello que se han venido haciendo más reformas al respecto. Pero esto no es un tema nuevo (Alonso & Fernández, 2012). Suponiendo que la educación *laica y para todos* ha sido una bandera que se lleva desde hace tiempo, ahora esta base se ha ampliado en tanto las características de desarrollo educativo, social y emocional.

Por otro lado, los grupos son tan diversos que se piensa en la personalización de la educación:

“La personalización de la enseñanza: es decir, la adecuación, el ajuste de lo que enseñamos, y cómo lo enseñamos, a las características personales de los estudiantes. Los alumnos no son iguales (tienen diferentes motivaciones, diferentes capacidades, ritmos de aprendizaje distintos, etc.) y, por lo tanto, no podemos enseñarles como si fueran iguales, ni dirigirnos al cincuenta por ciento que conforman el término medio, dejando de lado al veinticinco por ciento de los dos extremos” (UNESCO, 2011, pág. 19).

Es entonces, como los interesados en la inclusión dan respuesta a esta situación. Por lo que se diseñan *programas* que buscan potenciar las cualidades y trabajar las áreas de oportunidad de los estudiantes que los necesitan. Esto implica la creación de diseños individuales y la participación de nuevo personal en las aulas.

Estas estructuras administrativas han permitido observar con mayor detalle las particularidades de cada estudiante y, sobre todo, las que son consideradas NEE.

Un ejemplo de ello es el Programa de Inclusión Educativa Comunitaria (CONAFE, 2010), el cual responde a la política de igualdad educativa, proponiendo que todos los estudiantes, sin importar quienes sean, puedan ser inscritos y se garanticen sus formaciones escolares. La misión dice:

“Lograr que niños y jóvenes con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad disfruten de igualdad de oportunidades para ingresar a las aulas de educación comunitaria, permanecer en ellas y alcanzar los aprendizajes pertinentes, en un contexto en que se acepten sus diferencias y se potencien sus capacidades para su pleno desarrollo personal y social” (pág. 23).

Con una garantía de que las escuelas de educación básica tomen en cuenta las estas legislaciones, ya hay un avance social y educativo importante. El siguiente paso es la aplicación dentro de sus aulas, así como un trabajo colaborativo con diferentes figuras aparte de los docentes, haciendo que los modelos educativos sean *diversos*, en los contextos en los que se están llevando a cabo.

2.1 La inclusión socioeducativa

En diversos casos, la inclusión se enfoca a los procesos sociales. Se podría llamar a esto una *inclusión socioeducativa*. Entonces el enfoque se vuelve hacia esta necesidad social para encontrar la mejor adaptación posible, es decir, la interacción más funcional dentro de la escuela.

Esta postura se fundamenta de la siguiente manera:

“El énfasis en la dimensión socioemocional es especialmente relevante en aquellos sectores en los cuales, a la familia, por razones de disfuncionalidad o por situaciones de pobreza, le resulta muy difícil satisfacer las necesidades emocionales de los niños y/o desarrollar en ellos las competencias básicas para establecer relaciones emocionales satisfactorias consigo mismos y con los otros. (...). En este sentido, el programa propuesto por nuestro equipo de investigación se fundamenta en favorecer los vínculos del niño tanto consigo mismo, como con los otros y con la realidad, buscando a través de las intervenciones favorecer el apego escolar” (UNESCO, 2011, pág. 107).

La búsqueda del bienestar es un principio fundamental de la inclusión en las escuelas. Esta es la manera en la que los estudiantes encuentren un lugar dentro de las aulas. Las prácticas que se usan a partir de ello, quedan abiertas a las posibles prácticas que pretenden el mismo fin a través de actividades diversas. Claro está, sin descuidar la postura reglamentaria de cada institución.

La acción de los maestros en estos enfoques de inclusión dentro del aula regular es la de mantener un estándar de aprendizaje y de aceptación de los alumnos, aun con la diversidad que implica pensar en una situación de inclusión:

“En el contexto de una Reforma Educacional que ha puesto en el centro la inclusión, el Programa de Integración Escolar (PIE) que se implementa en los establecimientos educacionales regulares, es una estrategia educativa con enfoque inclusivo, en la medida en que su propósito es favorecer la participación y el logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes, aportando recursos y equiparando las oportunidades educativas especialmente para aquellos que presentan mayores necesidades de apoyo para progresar en sus aprendizajes” (Coordinación de Programas de Integración Escolar y Unidad de Educación Especial de la División de Educación General, 2016, pág. 9)

Hasta ahora se puede leer, es que los procesos de inclusión social y emocional se fundamentan en la motivación que necesitan algunos alumnos para entrar a un aula y vincularse con los demás. Por lo que, estas leyes no estipulan de manera explícita la participación de distintos profesionales, como las *shadows*. Están, entonces, en un enfoque donde la participación de los docentes es la única figura que se tendrá dentro de un aula para llevar a cabo las diferentes tareas de los procesos de inclusión social y afectiva. Tomando en cuenta que estos procesos permiten a los alumnos estar en una posición de constructores del conocimiento, compartiéndolo entre todos.

2.2 La inclusión personalizada

Por su parte, las estrategias y programas desarrollados por una escuela, no podrán ser operativamente desarrollados en otra. Esta diversidad operativa siempre ha sido un tema de controversias y en donde se han puesto a trabajar para lograr replicarlas en diversos casos. Para algunos autores, quienes piensan en los beneficios de tener una política que regule no sólo las prácticas de inscripción de los alumnos a tal o cual escuela, sino también las prácticas y el lenguaje con el que son desarrollados:

“Así pues, estas políticas curriculares de formación docente, sistemas de apoyo o ayuda, entre otras, en materia de educación inclusiva son, en más ocasiones de las

deseables, acciones puntuales o políticas aisladas que no forman parte de una conjunta global” (Paya, 2010, pág. 128).

Lo cierto es que estas políticas no globalizadas también han permitido la implementación de programas *personalizados y específicos* para cada caso. Y en posturas como la de García y Delgado (2017), los programas de inclusión personalizados tienen mayor importancia, pues apuntan a los campos del aprendizaje y de la conducta más particulares en un estudiante:

“Sin pretender la generalización, a nivel organizativo, se lleva a cabo el apoyo y refuerzo educativo a aquellos alumnos que así lo requieren. Además, se deben tener en cuenta las posibilidades que ofrecen las programaciones para ofrecer una respuesta educativa inclusiva, aprovechando los recursos curriculares y organizativos como se puede comprobar cuando algunos de los participantes han indicado que elaboran Unidades Didácticas Individuales (...)” (pág. 112).

Estas *unidades* sostienen una ruta en donde cada alumno tenga distintos objetivos en su línea educativa, sin dejar de lado que, a su vez, están inscritos en un aula donde también hay un programa de enseñanza general y cada tiempo se abordan diferentes temas. La finalidad es que cada alumno logre trabajar *como sus demás compañeros* y para ello, algunas dimensiones de las NEE, quedan fuera de la intervención.

Respecto al equipo interdisciplinario que interviene en cada estudiante trabajando con las escuelas, asumen una postura de regularización. Es decir, el término *para todos* es una manera de abordar a la normalización de los procesos de aprendizaje. Contemplando a alumnos con dificultades de carácter orgánico, como se ha trabajado desde hace más de cien años, como dificultades del campo psicológico también (Paya, 2010). Pero la experiencia exige su cuestionamiento sobre posibilidades y requerimientos para su práctica. En palabras de la UNESCO (2011):

“También es curioso que la sospecha acerca de la no-educación provenga sistemáticamente de cierto espíritu mediático que todo el tiempo cree de sí mismo que no educa, que no enseña, que no instruye, y que se omite a diario de su propia práctica irresponsable” (pág. 117).

Por lo que, en la realidad de la experiencia, los objetivos no se cumplen en el tiempo o en la forma; o se cumplen parcialmente.

Y en la mayoría de las ocasiones, el incumplimiento de un fin *ideal* aparece como uno de los problemas más graves y de los que menos se quiere indagar. Los casos más difíciles –por llamarlas de una forma- resultan ser los más ilustrativos a nivel de la experiencia en este campo. Pues resulta que se cuestionan todas las técnicas habidas y, en el mejor de los casos, se plantean nuevas.

Lo que lleva a la pregunta: ¿qué ventajas tendría tomar como base la valoración diagnóstica generalizable de un estudiante para hacer un programa de inclusión integral?, en otras palabras, ¿se puede tratar a dos estudiantes autistas con un mismo programa de inclusión?

Hay posturas que se inclinan hacia la diversificación, lo que implicaría que cada caso requiere tomar medidas muy singulares. En el caso contrario, se olvidarían entonces los aspectos personales de cada alumno, algo que es de gran importancia y que no sólo orienta a las estrategias psicoeducativas. Si la inclusión es social y curricular, entonces se pensaría que un problema de carácter conductual o emocional que repercute directamente en el desempeño académico, se encuentran dentro del relato tan importante de la singularidad de cada estudiante. En la mayoría de las ocasiones, esta singularidad representa las conductas menos asertivas, por lo que son obstáculos a superar, ya que se daría lugar a un recorrido más complicado y lento, el cual consistiría en dilucidar las relaciones que hay entre los comportamientos disfuncionales de los estudiantes y sus afectos; que muchas ocasiones no es requerido en las escuelas:

“En este sentido, la cuestión con la que se iniciaba este trabajo, no sería si debe o no hacerse un diagnóstico, sino la de reflexionar sobre cómo se relacionan ambas valoraciones y qué alternativa se tiene a la simple explicación de causa – efecto, en el binomio de capacidades y rendimiento, de forma que a ese binomio se añadan aspectos afectivos y de motivación” (Luque-Rojas & Luque, 2017, pág. 224).

Y no es erróneo pensar en que, en México, las regulaciones de la SEP no contemplen los procesos específicos en *una* práctica:

“Es cierto también que no para todos los que usan el término estrategias para atender a la diversidad tiene el mismo significado, ni parte de los mismos supuestos ideológicos, ni presupone los mismos procesos en la acción educativa (...)” (García & Delgado, 2017, pág. 104).

Esto indica que el nuevo horizonte en el trabajo educativo es la individualización de los procesos de cada estudiante dentro del aula. Los contenidos y los lineamientos se mantienen, y en la medida de lo posible se pretende que sean accesibles para cada uno:

“No debemos olvidar que las Adaptaciones Curriculares Individualizadas son una medida ordinaria pero que no deben utilizarse como principal recurso ya que hay otras posibilidades metodológicas que se deberían llevar a cabo previamente. La realidad en el aula es que se utiliza con frecuencia como solución, como programación a medida de un alumno para adaptarnos a sus ritmos y niveles de aprendizaje individuales” (García & Delgado, 2017, pág. 112).

La intervención entonces, es usar este contexto, valerse de él y de las condiciones propias para participar en este escenario escolar:

“En definitiva, se pone de manifiesto que una de las claves se encuentra en ofrecer una respuesta para atender a la diversidad desde el currículum, desde la lógica de la diversidad, no bajo la lógica de la diferencia. Pero no es fácil dirigirse hacia estrategias que fomenten un currículum comprensivo capaz de ser abarcado por todos los escolares, ya que la práctica diaria en el aula está lastrada por la presión de las pruebas de evaluación externa y los rankings. Por tanto, se revela la necesidad de seguir trabajando en pos de una escuela para todos y todas” (García & Delgado, 2017, pág. 114).

En este punto, ambas posturas tienen un papel importante dentro de una escuela. Podría decirse que conviven una con la otra y en ciertas ocasiones, se generan diálogos que abren un espacio de trabajo donde el uso de una técnica puede ser posible.

Valdría la pena dedicar tiempo a plantear cuestiones a la educación actual y la incorporación de alumnos que, por dificultades o decisiones, no actúan ni aprenden de la misma manera que la *mayoría*. Es por ello que las estrategias ya establecidas en los planes de inclusión escolar, no agotan una práctica en donde hay más que

sólo procesos de enseñanza y aprendizaje. Hay subjetividad y esta influye en lo que se presenta como evidencia de una NEE o de una discapacidad. Y para ello hay un discurso que puede trabajar con esto. El psicoanálisis.

2.3 La lógica del dispositivo analítico

Entonces, la reflexión a tratar es sobre cómo ubicar una práctica alternativa sin entrar en disputa con el discurso educativo. ¿En qué lugar ubicarse? ¿Ser un *maestro* que asume como alumno a un estudiante dentro de un aula? ¿O es que el nombre *shadow* pueda ser usada para pensar en una forma de acompañamiento con distancia a aquel que sugiere conductas funcionales? El cual no es necesariamente un aliado de la educación, pero puede crear un vínculo entre un escenario educativo y un estudiante: “(...) hoy ni siquiera se guardan las formas para confesar que bajo el nombre de psicoanálisis muchos se dedican a una ‘reeducación emocional del paciente’” (Lacan J. , 2009, pág. 559).

Pues no se trata de reeducar, pero sí hay un acto preciso, del cual se dice que queda en una relación entre dos. Lacan (2009), señala en su texto sobre la *dirección de la cura*, que el psicoanálisis es una técnica en la que sólo participan dos. Es decir, hay alguien que habla y otro que lo escucha. Analista y analizante, los nombra. Por lo que lo que acontezca fuera de este panorama, no será considerado como psicoanálisis. Sin embargo, hay que distinguir que el dispositivo analítico en un campo fuera del consultorio, es psicoanálisis aplicado. Ya que el vínculo de lo que surge en esta relación es lo que propiciará el avance en la búsqueda de los síntomas:

“El psicoanalista sin duda dirige la cura. El primer principio de esta cura, el que le deletrean en primer lugar, y que vuelve a encontrar en todas partes en su formación hasta el punto de que se impregna en él, es que no debe dirigir al paciente” (2009, pág. 560).

Cuando Lacan habla de cura, habla de una situación, que, para situarla en un contexto escolar, donde intervienen muchos factores que desregulan la función del vínculo *tradicional del consultorio y del diván*, como: los compañeros estudiantes,

los profesores, y demás personal o gente que ingresa al colegio; es una situación que, por la propia palabra del estudiante, caigan los diferentes elementos que anuden los síntomas con los que se trabajarán. Es decir, las conductas disfuncionales y otras situaciones que sucedan dentro del colegio, se pueden convertir en elementos de un discurso, por lo que pasan al terreno de la palabra. Que, a su vez, se anuda a otros para estructurar una lógica subjetiva. Algo de lo que sólo ese estudiante puede hablar, y nadie más que él es quien lo sostendrá.

A esto, hay alguien que lo escucha. La función de shadow se integra aquí para dar soporte a este discurso. A través de conversaciones que pueden ser pequeñas y sin obstruir el trabajo escolar que se lleve a cabo. Y aunque la intervención no es necesariamente un instrumento que de corte a las conductas disruptivas de un estudiante, sí se puede intervenir en estas para invitar a usar la palabra: *“El analista también debe pagar: —pagar con palabras sin duda, si la transmutación que sufren por la operación analítica las eleva a su efecto de interpretación”* (Lacan J. , pág. 561).

Los efectos de estas conversaciones las va trazando también el estudiante. Pues el nivel de la interpretación en el psicoanálisis, surge solo en el caso de que haya una *sorpres*a, algo no esperado, pero que, está del mismo modo anudado. Y eso sólo se consigue en tanto haya una reivindicación de la palabra, la cual Lacan (2009) denomina *significante*:

“Nuestra doctrina del significante es en primer lugar disciplina en la que se avezan aquellos a quienes formamos en los modos de efecto del significante en el advenimiento del significado, única vía para concebir que inscribiéndose en ella la interpretación pueda producir algo nuevo” (pág. 567).

Esto denominado *nuevo*, es una creación propia del estudiante. Que tiene su registro en la palabra y cómo la usa. Es decir, la dirección que esta adquiere en el discurso. Por lo que parece que el acto analítico tiene su límite aquí. Lo cierto es que sí, y eso, en tanto se quiera usar, puede facilitar la opción de hacer las cosas de diferente manera. Donde lo disruptivo ahora tiene una dirección, en la que el

estudiante se sabe provocador, es donde también tiene la opción de tomar distancia para tomar otra vía:

“Ningún índice basta en efecto para mostrar dónde actúa la interpretación, si no se admite radicalmente un concepto de la función del significante, que capte dónde el sujeto se subordina a él hasta el punto de ser sobornado por él” (Lacan J. , 2009, pág. 566).

Para esbozar mejor estas vías, es menester describir los recursos teóricos que fundamentan la relación entre estos dos sujetos, estudiante y shadow; y lo que de ello surge.

CAPÍTULO TRES. LOS RECURSOS TEÓRICOS

Ante este modelo de intervención que trata lo más singular, la interacción que ocurre entre dos sujetos (estudiante y shadow), dentro del aula genera una relación con la que se lleva a cabo un trabajo bajo la lógica de un discurso, que es el del estudiante. Pero es cierto que también suceden otros fenómenos que, en la medida en que se van moviendo las cosas respecto de las necesidades que aparecen, se manifiestan consecuencias que se muestran como dificultades u oportunidades para ambos.

3. 1 El concepto de Autismo para el psicoanálisis.

Para abordar el autismo desde el psicoanálisis, el cual no es un diagnóstico que refiera *discapacidad*, primero habrá que hacer referencias a psicoanalistas como Laurent (2013), quien ha hecho contribuciones a una forma de tratamiento con la escucha y el acompañamiento. Por lo que la psiquiatría no ha sido la única en estudiar esta condición⁸.

Laurent objeta de las decisiones tomadas por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA), sobre: *“destacar que estaba previsto retirar el ítem “Asperger” de entre los “trastornos no especificados”, para reintroducirlo en el espectro de los autismos –entendiendo autismo en este caso, no ya en el sentido de fantasma, sino más bien como la descomposición, la difracción de un haz luminoso”* (pág. 61). Esto se refiere a que hay confusión sobre los pacientes que fueron diagnosticados como Asperger; y que ahora se introducirían a la designación del autismo, que a su vez es considerado una descomposición, un trastorno que produce un *déficit* en las capacidades regulares de un sujeto. Es decir, el diagnóstico toma un efecto en cada uno de los sujetos designados así. Por lo que hacer o no una designación de autismo o de cualquier otro nombre del DSM V, es por orientación propia y no por categorizar a cada sujeto como autista o normal.

⁸ Haciendo una distinción entre trastorno y estructura, ya que el psicoanálisis así lo considera.

Hoy en día muchos estudiantes son tratados bajo el signo de la educación especial, ya que están inscritos un sistema diagnóstico. Es decir, los problemas de aprendizaje son una condición de un trastorno psicopatológico; ya sea: trastorno por déficit de atención, o del espectro autista, o negativista desafiante, etc. Las características de los programas son, entonces, un conjunto de estrategias que son llamadas *integrales*, y comprenden desde una alimentación especial –léase a García L. (2014)–, hasta un tratamiento educativo y en sus variantes, farmacológico. Sin embargo, también existe la postura del tratamiento a través de las palabras y que no es exclusivo para los autistas. Aunque por situar esto, Laurent (2013) dice: "*aprendemos de los autistas algo que fascina, que convoca en su diversidad*" (pág. 60). Por lo que, se aprende de la diversidad en el tratar de los sujetos a través de un método que no excluya las variables más singulares.

Actualmente se puede pensar que "*el campo del autismo infantil es un campo de controversias, en el cual podría decirse que cada uno de los actuantes como terapeuta de estos niños tiene una teoría al respecto*" (Annoni, 2011, pág. 22). Lo que no quiere decir que sea errado encontrar diferentes vías de tratamiento. Por el contrario, Annoni apunta al diálogo entre propuestas terapéuticas y el psicoanálisis: "*Insistiendo en el caso por caso, el psicoanálisis hace, podríamos decir, pequeñas hipótesis de cada característica que cada niño llamado autista presenta, porque no hay uno igual a otro*" (pág. 33).

Pero, sí hay *pistas* que orientan el tratamiento con autistas, para los psicoanalistas de orientación lacaniana. La principal es una construcción metafórica, es "*del espacio autístico, o sea, el hecho de carecer de agujero*" (Laurent, 2013, pág. 81). Lo que pondría en tela de juicio si un sujeto autista es deseante.

Laurent hace esta referencia para poder hablar de una imposibilidad de hacer una distinción entre el yo (el sujeto) y el Otro. Podría decirse que no hay significativo para designar la pulsión y el deseo. Por lo que habría una *alienación significativa* en el autista (Carrera, 2012), en tanto que la imposibilidad se manifiesta como una angustia que mutila.

En palabras de Laurent (2013): *“El Otro puede ‘estar ahí’ y, al mismo tiempo, no tener existencia para un sujeto. Es designado, entonces, como ‘el Otro que no existe’* (pág. 35). Y después: *“En efecto, podemos situar diferentes modalidades de acoplamiento del sujeto autista con un objeto particularizado, suplementario, electivamente erotizado”* (pág. 51). Lo que brinda la posibilidad de controlar esta angustia. Es entonces, la característica más *observable* posible, es que no hay otro, pero sí hay objeto. El sujeto autista puede poseer un objeto que le de sustento.

Si se piensa esto en el escenario escolar, se tendría una herramienta importante, ya que la intervención comenzaría en una verificación sobre la posibilidad de que un estudiante autista, permita el acercamiento de otro a su espacio y a su objeto, es decir, pueda compartirlo a su manera. Lo cual deja en un segundo plano al seguimiento de instrucciones, las planeaciones de acciones y modelaciones conductuales. Esto estaría formulando una forma de comunicación directiva con el estudiante, el cual muy probablemente se protegería de ello.

Ahora, esto no es exclusivo a los sujetos autistas. Una referencia es Mannoni (2005), quien hace énfasis en los métodos que modelan la conducta de un estudiante sin importar de qué estructura se hable, pues supondrían modelar algo mucho más íntimo, que es la pulsión. Ante ello argumenta: *“El niño se encuentra cogido entre la seducción y el castigo como método educativo tanto en su familia como en la escuela”* (págs. 32-33). Esto quiere decir que lo más singular de un estudiante se encontraría lejos de la fórmula del aprendizaje escolar. Y entonces ¿cómo es que se lleva a cabo la inclusión escolar con sujetos que se resisten aún más a la modelación conductual y al aprendizaje?

Como primer planteamiento, habrá que establecer que la experiencia como shadow bajo la perspectiva del psicoanálisis, es no concebida en tanto tal, sino que ha surgido de la idea del psicoanálisis aplicado que desde los tiempos de los Lefort (citado en Laurent, 2013), se llevó a cabo en tratamientos con sujetos autistas. Es entonces, una aplicación en este campo con la que se hace uso de la transferencia. En la medida que el estudiante vaya poniendo palabras en sus actos se podrá situar

una posición subjetiva, para trabajar con algo propio de este estudiante, es decir, los síntomas:

“La experiencia freudiana no es para nada pre-conceptual. No es una experiencia pura. Es una experiencia verdaderamente estructurada por algo artificial que es la relación analítica, tal como la constituye la confesión que el sujeto hace al médico, y por lo que el médico hace con ella. Todo se elabora a partir de este modo operatorio primero”
(Lacan, 1984, pág. 18).

Pero estas situaciones son las que sin duda conllevan a pensar la práctica y las intervenciones, en tanto que estas están ligadas a la singularidad de cada caso. Por lo que se está advertido de que habrá nuevas dificultades en las cuales hacer énfasis. *“Freud no parece siempre situarse muy bien sobre este punto, en los casos de que nos ha hecho partícipes. Y por eso son tan preciosos”* (Lacan, 2009, pág. 570). Y el punto es claro en Freud, poner la palabra como vía de operación.

Por tanto, una diferencia clara que tiene el psicoanálisis de orientación lacaniana, respecto de otras orientaciones terapéuticas, es que los diagnósticos tienen un fin diferente al de una intervención psicológica. Por el contrario, Lacan (2009) plantea que limitan la posibilidad de escuchar a un sujeto, lo que implicaría otra acción que no es la de analista. Pues esta se sustenta a partir de la constante pregunta: *¿y este sujeto qué está diciendo?* Puntualmente, se puede citar que: *“Un diagnóstico de Autismo o de demencia no dice nada de su causa o etiología”* (Annoni, 2011, pág. 29). Es decir, que un psicoanalista no requiere de un diagnóstico exhaustivamente firme para intervenir.

Lacan parte de esto para dejar en claro que es hasta un segundo momento, en la que haya concluido un caso. Pues a partir de ello es que hay una construcción, donde la orientación conceptual llevaría a determinar una estructura psíquica⁹ diagnóstica.

Por el lado de la praxis, los elementos a tomar en cuenta aumentan, pues a partir de esto se entendería que incluso las conductas más disruptivas tendrían un lugar.

⁹ En Lacan, se reconocen a lo largo de sus escritos, la neurosis, la psicosis y el autismo, como estructuras psíquicas.

Lo cual significaría, que un shadow podría brindar un espacio para que eso sea manifestado. Conductas a las que, bajo el uso de la palabra como medio de *identificación* de cada una de éstas, se le llamarán *pulsiones*.

Pero antes de entrar en el terreno conceptual, es preciso decir que estos aparecen en un caso a partir del fenómeno de la transferencia. Es decir, que la transferencia tiene como consecuencia, la manifestación de los siguientes mecanismos.

Por esto es que se sostiene que, en palabras de Lacan: “*por el discurso psicoanalítico, un órgano se hace el significante*” (2012, pág. 480). Las palabras ahora leídas no como referencias a la conducta, sino como elementos que un estudiante en dicho entorno produce ante las diversas situaciones que se presentan.

3.2 El inconsciente

Para introducir el concepto de inconsciente, se dirá que refiere a un saber. Esto es, que de lo que se trata, no es de algo que no es recordado o reprimido en su sentido más coloquial. Pues delimita lo más singular de cada sujeto:

“Equivalencia entre inconsciente y pulsión en tanto tienen un mismo origen, el efecto de la palabra sobre el cuerpo, palabra ya no con sus propiedades significantes sino como lengua (...). Este decir es previo al lenguaje, no descansa sobre la creencia en la comunicación, no es compartido, sino que es un acontecimiento y es privado, no enlaza con nada ni con nadie y da cuenta de una disarmonía originaria” (Di Rienzo, 2018).

Lo que Freud (1991) nombra *manifestaciones*, es aquello que se dice de manera atemporal. Es decir, que carece de un tiempo cronológico, pues el inconsciente se manifiesta de manera desordenada. Sin embargo, se rescata un punto importante, pues Lacan (1987), dice que el inconsciente está *estructurado como un lenguaje*, por lo que resalta la importancia de la palabra para posibilitar el trabajo de análisis del inconsciente, en donde se opera con el decir del analizante. Pero no es suficiente, puesto que habría que discriminar en el campo de la palabra, aquellas palabras que son relevantes para que algo se anude. Lo que posibilitaría la creación de un discurso. Es decir, de qué está hablando un sujeto, y que al mismo tiempo le

sea imposible escuchar. A raíz de ello es que hace énfasis en el primer acercamiento de Freud a este concepto, el cuál es la *causa*.

Para ello, Elgarte (2009) subraya lo siguiente:

“La verdad se entredice por y en las formaciones del inconsciente: síntomas, actos fallidos, chistes; se habla en lo nimio, en lo absurdo, en la discontinuidad del discurso; no hay leyes lógicas del pensamiento que la descubran. Lacan resalta que la verdad es sobre el deseo y que, en tanto tal, es mítica, se dice a medias, no toda o se mal-dice. Y se dice según una estructura de ficción ya que pasa por el lenguaje. Y no se la puede decir toda ya que es imposible agotarla por su dimensión de real” (pág. 325).

Esta causa resulta en una pérdida, es decir, algo que está constantemente escapando a la posibilidad de ser nombrado. Aquí es importante decir que el inconsciente no es la no consciencia sobre algo, sino, dicho de una manera operativa para este trabajo, la *lo que motiva en todo momento*. “*Así, el inconsciente se manifiesta como lo que vacila en un corte del sujeto*” (Lacan J. , 1987, pág. 35).

En donde hay equívocos, donde se dicen cosas que no se querían decir, ahí es en donde hace su aparición algo del orden de lo inconsciente. Y ese significante, esa palabra es la que se toma. Teniendo en cuenta que el fin del análisis no ocurre cuando lo inconsciente pasa a lo consciente, sino, cuando se olvida. A esto es a lo que Lacan nombra *la castración*.

Así es como se define al inconsciente, como algo del orden del lenguaje que produce una sorpresa en un sujeto.

3.3 La pulsión

Este concepto atañe a las primeras enseñanzas de Freud, el cuál distingue este concepto a partir de la relación que hay entre un impulso por algo aparentemente ligado con lo sexual, y los destinos que hacen que se manifieste de diferentes manera: “*Llamamos pulsiones a las fuerzas que suponemos tras las tensiones de necesidad del ello*” (Freud, 1991, pág. 146), donde *ello*, es una satisfacción inmediata.

Laurent (2013), por su parte, señala la experiencia de los Lefort, quienes son pioneros en hacer uso del psicoanálisis para el trabajo fuera del diván. Ellos no intervenían inmediatamente a las peticiones más directas de los sujetos, y, en todo caso, permitían que cada uno les enseñara algo que está más allá de las conductas, es el motivo, o lo que hay detrás de esta conducta. Es decir, tensiones que se encargarían de manifestar vías de satisfacción para estos sujetos.

Pero, ¿cómo hacer una intervención dentro de un marco tan delicado y poco objetivo como lo es el de la pulsión? En todo caso, habría que resistir la posibilidad de *hacer*. Y esto se dice ya que hacer el bien, significaría satisfacer. Por lo que la propuesta del psicoanálisis es *dejar* la posibilidad de que alguien pueda hacerse responsable de su pulsión.

Por tanto, la pulsión, que se define como esa enunciación de lo que se pretende para satisfacer al sujeto, se deja únicamente a cargo del mismo.

3.4 El goce

Lo anterior va a tener un efecto, en algo que Lacan (1982) define como goce, el cual, se definirá para esta investigación, como: *una manera en que se vive la pulsión*. Por lo que podría pensarse en las emociones. Sin embargo, Lacan se encarga de llevar las emociones fuera de la estructura lógica del goce, pues su representación no es intencionada, ya que la única emoción más elemental que reconoce, es la angustia. Por lo que es inútil, paliativa y que conlleva a un ciclo de repeticiones donde se manifiesta algo que falta. Es una realidad subjetiva de algo que falta.

Este fin es paliativo de la pulsión. Hay maneras en las que esto se manifiesta, siempre diferente en cada sujeto, pero manteniendo esta supuesta constante. Por ejemplo, Leclaire (1982) dice: *“El goce, en efecto, cabe recordarlo, es la inasible e irreductible realidad de esa falta, que es nada menos que el motor del sistema estructural”* (pág. 72). Esto quiere decir que la realidad está puesta en juego. Otra

manera de decirlo es, que algo falta, y el goce sólo lo confirma, y motiva a la búsqueda.

Pero ¿por qué se vuelve relevante un concepto que dice tener efectos de confirmación de una falta? Aquí Lacan (1982) propone *consentir al goce*, que, a su vez, es consentir al propio ser, pero esto como una vía de entrada, ya que el goce es también, eso que impide saber sobre la pulsión. Es decir, el goce está para satisfacer de manera paliativa a la pulsión sin que esta sea revelada, permaneciendo inconsciente. Pues es esto lo que caracteriza al sujeto. Lacan (2012) lo dice así: “(...) *el sujeto es lo que responde a la marca con aquello de lo que esta carece*” (pág. 218).

3.5 La transferencia

Por último, si se piensa en la inclusión, como un vínculo en que se da un trabajo bajo la transferencia y la escucha, entonces existe la posibilidad de determinar acciones cotidianas, como constitutivas de una estructura subjetiva de un estudiante. Por lo que este trabajo adquiere un valor de *técnica* en los diversos actos *analíticos* (Miller J.-A. , 2000).

Lacan (1987), en su Seminario 11 sobre los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis, enuncia que la transferencia no es un fenómeno natural, es decir, que surja de la nada en cualquier escenario. Por lo que se requiere de un acto para que esta se produzca.

Este acto, es una interpretación¹⁰ sobre lo que se está diciendo. Es decir, una lectura del discurso que, no se sabe bien de qué manera, tiene un efecto sobre el sujeto. Dice Lacan, *la sorpresa* de lo aparentemente fue entendido. Lo que el sujeto dice y lo que se entiende son dos instancias, en las que el mensaje toma un aspecto distinto. Entonces se está hablando de algo que no es cualquier cosa.

¹⁰ A partir de aquí, se hará sinonimia de la interpretación, como una intervención.

Lo que un sujeto supone sobre el analista, es un saber. Lacan enfatiza en esta idea. Pues para él, sólo es en este lugar donde puede pensar que surge la transferencia. Y que, sin embargo, es totalmente opuesta a una revelación. Es decir, no es una verdad absoluta del sujeto, sino una posibilidad de acceder a algunas verdades.

Esto quiere decir que sus efectos no son los del encuentro con lo inconsciente. Sino que es la posibilidad, en tanto que cuando se supone un saber, el sujeto comienza a hablar de sí mismo, de que algo de lo inconsciente pueda analizarse.

Considerando que hay un vínculo, entonces este vínculo es la transferencia (Miller J.-A. , 2000). Freud se dio cuenta de ello, pero fue hasta la enseñanza de Lacan (1984) donde se habló de la posibilidad que tiene todo sujeto para confesar algo a otro. Sin embargo, se conserva lo siguiente:

“Así, en la cura analítica la transferencia se nos aparece siempre, en un primer momento, sólo como el arma más poderosa de la resistencia, y tenemos derecho a concluir que la intensidad y tenacidad de aquella son un efecto y una expresión de esta” (Freud, 1991, pág. 102).

Por lo que es un recurso delicado, pues implica soportar las *pasiones* más íntimas de un sujeto. Entonces, sobre la resistencia a un tratamiento, esta no es de un paciente, sino la del analista: *“Así es como la teoría traduce la manera en que la resistencia es engendrada en la práctica. Es también lo que queremos dar a entender cuando decimos que no hay otra resistencia al análisis sino la del analista mismo”* (Lacan, 2009, pág. 568).

En la inclusión escolar también hay que soportar algunas pasiones, que son en muchas ocasiones estas conductas disruptivas de las cuales se habla tanto. Por ello que la intervención mantiene sutilezas, tales como que la interpretación que surge de una situación común y cotidiana, se hace únicamente con aquello que es nombrado por el sujeto. No dar por hecho que hay categorías denominadas ilógicas o errantes por no tener un vínculo con una realidad, en donde todo apuntaría a imponer una lógica de realidad, impidiendo que un estudiante se sostenga por sí mismo. De esta manera: *“(…) y bajo ningún punto de vista, es para el analista*

encarnar una posición de amo a partir de la cual pueda emitir valoraciones ideológicas o moralizantes” (Urriolagoitia & Lora, 2006, pág. 245).

Esto implicaría querer manipular al deseo o al amor del sujeto, pues lo que está en juego es el ser en su verdad. La pulsión que no se educa, ya que no hay certeza, sino aproximaciones a ello. Al respecto, Lacan (2007) se pregunta: “¿*Qué es enseñar, cuando lo que se trata de enseñar, se trata precisamente de enseñarlo, no solo a quien no sabe, sino a quien no puede saber?*” (pág. 26). Este juego de palabras resalta que la intención de enseñar, es una valoración ideológica.

Por ello, es que un desarrollo freudiano que Lacan retoma más extensamente para hacer una intervención en un tratamiento, es el concepto de interpretación, ligado a la transferencia. Dice Lacan (2009): “*La interpretación, para descifrar la diacronía de las repeticiones inconscientes, debe introducir en la sincronía de los significantes que allí se componen, algo que bruscamente haga posible su traducción*” (pág. 566). Esto significaría una intromisión que tiene efectos de agresión sobre el sujeto. Por lo que este estará en una situación vulnerable, ya que hay algo que se mueve. Que es del orden del goce.

En otras palabras, la interpretación apunta sobre todo a introducirse a la experiencia más íntima de un sujeto. Sobre esto, Miller (2000) dice: “*en el momento en que se inicia la experiencia analítica se abren estas heridas (...)*” (pág. 56). Esta característica será el comienzo, de lo que en el psicoanálisis aplicado se denomina *acto analítico*.

Cabe decir, que de lo que se trata en el método del psicoanálisis, es de enlazar esas palabras que anudan un discurso, creación de un sujeto y enfatizado por un analista. Por lo que un análisis, es una situación exclusiva de dos.

CAPÍTULO CUATRO. UN CASO DE INCLUSIÓN BAJO LA PERSPECTIVA DEL PSICOANÁLISIS

*“Discurso psicoanalítico y discurso pedagógico;
dos discursos, dos campos del conocimiento,
con diferentes objetos de estudio, pero con algo en
común: ambos operan con sujetos y con la palabra”*
(Elgarte, 2009, pág. 318).

Es verdad que la inclusión ha pasado por enormes discusiones sobre el lugar en el que la intervención es más eficaz y eficiente, donde se puede hacer algo; y dónde puede entenderse también el fenómeno de las NEE, que indican patrones o características claras. Esto cae, en su mayoría, en la generalización de los procesos técnicos para lograr ciertos fines, ya sea, la constitución de ciertos conocimientos académicos para su uso, o conocimientos sobre las formas de interacción que existen en un ambiente.

Así, estos estudiantes aprenden las prácticas sociales y educativas que se esperan en un contexto escolar. Y que, así mismo, puedan ser trabajadas en sus respectivos entornos, como lo es el hogar. Muchas veces, aun cuando estos estudiantes se resisten de maneras muy explícitas, los profesionales de la inclusión buscan nuevas estrategias de llevar a cabo su tarea.

4.1 Contexto escolar

En Blossom School, colegio inclusivo, se llevó a cabo un proyecto en donde hubo un shadow que se encargó de atender a alumnos de diferentes grados (de primero a quinto), al cual llamaron *shadow colectivo*. El trabajo tuvo su lugar en las aulas, y durante el horario de clases.

En éste, había un grupo por grado desde kínder hasta sexto de primaria. En la primaria había, medio día, clases de español en las que se impartían las materias de la currícula de la SEP; y medio día de inglés, en el cuál se enseñaba el idioma

desde cuatro esferas (grammar, spelling, reading, writing). Por ello, los grupos cambiaban de salón después del recreo y las maestras (6 en total en primaria, las cuales se dividían en tres de español y tres de inglés), quienes tenían un salón asignado, los recibían en su turno.

Las aulas tenían un cupo aproximado de seis alumnos por grupo, con estantes donde se acomodaba el material del año escolar y las mochilas de los alumnos. Las mesas y sillas tenían un mismo tamaño en todas las aulas, por lo que los alumnos de primero quedaban pequeños y los de sexto, más justos.

Estos alumnos de inclusión, se constituían como sujetos difíciles o imposibles de tratar en un ambiente escolar. Habiendo con ello, conductas disruptivas que iban desde, no querer trabajar en el aula, hasta agredir a profesores y compañeros. Teniendo en cuenta que son estudiantes de diferentes características muy particulares y que cada uno a su estilo, rechaza a la escuela y la convivencia con los demás. Empero, cada uno con sus intereses y vicisitudes de acuerdo con su entorno. Llegando ahí, a ese colegio, a depositar mucho de lo que han comprendido de la vida y de las formas en las que pueden sostenerse.

La participación de un shadow fue solicitada sobre todo en los momentos de *crisis* que cada alumno pudiera estar viviendo durante este periodo para hacer una labor de contención y buscar las maneras más profesionales de crear herramientas en ellos, para que puedan desempeñarse como alumnos, que aprendan, y que convivan.

De tal manera, la labor comenzó desde la presentación de proyectos de manera verbal a la mayoría de los padres –mediante una junta en las que la directora de primaria, el psicólogo, el maestro del grupo de *integrados*, los padres y el shadow, se hablaba sobre el porqué de esta manera sus hijos tendrían un mejor *servicio educativo*.

Para ello, se hace mención de las funciones del shadow. Las cuales consistían en hacer intervenciones en momentos en los que conductualmente, los estudiantes están en una situación que los profesores no puedan controlar para llevar a cabo

sus actividades de la mejor manera. Por tanto, aquí no se apoyaba en aspectos académicos (aunque lo haría en caso de ser necesario), pero sí en los momentos de *crisis*.

Durante el desarrollo de este proyecto, se trabajó con un estudiante de primero de primaria, Daniel. Tal caso se abordará a partir de las notas que se escribieron durante el tiempo de acompañamiento, el cual fue de un ciclo escolar. Para, después, hacer una construcción sobre la evolución del estudiante; así como la función de shadow, tomando como postura teórica, el psicoanálisis de la orientación lacaniana.

Por su parte, las notas están transcritas por número, ya que así fueron rescatadas del cuaderno en donde se escribieron. Las extras, son fragmentos que aparecieron en otros documentos de manera aleatoria.

4.1 Notas sobre el caso

Contexto y motivo de intervención. El señor Daniel, inscribió a su hijo, Daniel, en el colegio. La evaluación por parte del psicólogo encargado y de la directora de primaria -que se realiza en un día en el que el niño visita la escuela, asiste a lo que le llamaban *un día Blossom*¹¹, y le es evaluado de manera psicopedagógica. Sin embargo, nunca fueron proporcionada dichas evaluaciones al shadow-, detectaron dificultades para hacer cálculos matemáticos, leer y escribir (las cuales en un segundo momento de la conversación que tengo con los dos mencionados, se convierten en negación a estas tareas), así como un comportamiento con tendencias agresivas hacia los demás, llevó estos, a decirle a Daniel que aceptarían a su hijo, siempre y cuando tuviese una “shadow” que le pueda apoyar, de tal manera que se fuese fortaleciendo en sus áreas académica y social.

¹¹ Éste consiste en que el estudiante pase todo un día de clases para familiarizarse con el ambiente. Por su parte, el personal directivo y de psicología elaboraban un perfil con el cual contemplar fortalezas y áreas de oportunidad para el ciclo en el que quedará.

Es importante marcar una distinción entre el diagnóstico que en su momento fue el elemento que permitía una intervención con Daniel. Lo diagnosticaron con síndrome de Asperger –años antes de la aparición del DSM-V¹²–, en donde, dicho diagnóstico se integra al de espectro autista hoy en día, el cual indica dificultades para ajustar el comportamiento en diversos contextos sociales, hacer amigos, patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades (American Psychiatric Association, 2014). Con respecto al diagnóstico de la cuarta edición, el cual sugiere dificultades para la comunicación no verbal, contacto visual, expresión facial, compartir alegría, reciprocidad y comportamientos estereotipados (American Psychiatric Association, 1994). Esto aparece como material de una contextualización sobre quién es Daniel y es tomado como tal.

Días antes de la entrada de los niños a la escuela, me citan, el psicólogo y la directora para decirme que me tenían una propuesta, la cual era que yo, siendo shadow de un niño del colegio, me convirtiera en un “shadow colectivo”; es decir, hacer la intervención de shadow con varios niños al mismo tiempo. Cuando compartieron la lista –de seis niños-, entre ellos vi el nombre de Daniel. La directora me dijo que el papá se puso a llorar durante la entrevista porque su hijo ha tenido problemas en otras escuelas para llevar a cabo su trabajo.

Ese mismo día, los padres de los estudiantes, se presentaron a una junta informativa. La directora se acercó con el señor Daniel y le comentó que yo era el shadow colectivo del colegio, que ya tenía experiencia en ello y que su hijo estaba en buenas manos. Me limité a presentarme con el señor, quien me “encargó mucho a su hijo”.

La intervención con Daniel, consistiría en apoyarlo en sus materias de su clase de español (las materias básicas como matemáticas, ciencias y lenguaje oral y escrito); que entre a la *rutina* en inglés (poner fecha, decir cómo está el clima, o qué hicieron la tarde del día pasado en inglés); ir el tiempo restante de inglés, al grupo de integrados para continuar con la enseñanza del idioma y el cálculo; y apoyarlo en

¹² En el expediente escolar al cual tuve acceso por el ahora director del Blossom, se encuentra que fue diagnosticado a los dos años de edad, en 2011.

sus juegos o interacciones con sus compañeros durante el recreo. Esto en tiempos esporádicos, por lo que, a partir de este plan, surgieron los datos que señalo en las notas que logré rescatar de mis libretas o recordándolas.

Nota 1. Daniel falla a su cálculo matemático, más en las restas que en las sumas. No comprende la idea de *quitar* y se enoja y entra en llanto.

La lectura es por demás, la misma dinámica. Escribe su nombre, pero las letras no las conoce por su nombre, incluso las vocales. Junto con su maestro de *integrados* [explicar qué es el grupo de integrados] pensamos en un libro muy básico que le enseña el abecedario con un nombre de animal o cosa para hacer la asociación [No recuerdo el nombre del libro].

Daniel: Soy un niño malo. No sé leer. Lloro y dice esto.

Shadow: ¿Por qué?

Daniel: Hago cosas malas. No soy bueno.

Shadow: ¿Qué es ser bueno?

Daniel: No hacer cosas malas.

Shadow: ¿Y qué es hacer cosas malas?

No respondió nada más.

Le pedí que parara de llorar y que escribiera la letra que yo le señalaba, así, lo hizo con gran velocidad.

Nota 2. Busca que lo persigan.

Daniel: ¡A que no me atrapas!

Dice uno de los compañeros de otro grupo: sus papás siempre están tras él. Yo pienso lo contrario, pero no lo dije.

Dinosaurio -Titánic "Lente" se me ocurrió.

Nota 3. Daniel no quería trabajar y se enojó porque su maestra de español le dejó el libro en la mesa. Él lo había escondido para no trabajar con él y la maestra decidió llamarme para "controlar la situación". Llegué y Daniel estaba molesto y el libro en el suelo. Tomé el libro y lo puse en su mesa y él lo volvió a aventar. Le pregunté qué pasaba y Daniel sólo dijo: "no quiero trabajar, quiero jugar".

A partir de aquí se desprendió una conversación de la que rescato el siguiente diálogo:

Daniel: Hice una promesa de portarme bien.

Shadow: ¿Cómo?

Daniel: Me portaré bien para que sea feliz.

Shadow: ¿Quién será feliz?

Daniel: Mi mamá.

Shadow: ¿Y tú?

Daniel: ¡Yo no!

Shadow: ¿Entonces?

Daniel: Tengo que portarme bien.

A partir de aquí, tomó su libro, respiró profundamente para contener las lágrimas y se puso a escribir. Yo le ayudaba a leer las instrucciones y lo permitió.

Nota 4. Durante el transcurso de la semana, hubo dos situaciones que son importantes:

La primera ocurrió mientras estaba en su clase de inglés. Lloraba y no estaba trabajando.

Le pregunté:

Shadow: ¿qué pasa?

Daniel: No estoy haciendo nada.

Shadow: ¿Cómo?

Daniel: Hice una promesa de portarme bien.

Shadow: ¿Y para qué?

Daniel: Me portaré bien para que sea feliz.

Shadow: ¿Para que sea feliz quién?

Daniel: Mi mamá.

Shadow: ¿Y tú?

Daniel: Yo no.

Shadow: ¿Entonces?

Daniel: Debo portarme bien.

Tomó su cuaderno y trabajó, mi reflexión más tarde fue que el "entonces" fue el elemento que llevó a Daniel a portarse bien al caer en cuenta de que era la forma en la que su mamá sería feliz. Él no quiere, por supuesto, portarse bien.

La siguiente situación es una constante que he observado en el grupo ya desde hace un tiempo. Daniel tiene sólo dos compañeros, Marcos y Uriel, quienes son menores que él en edad y tamaño, lo cual se vuelve importante porque los juegos con Daniel eran problemáticos, ya que, una sacudida en la cabeza o en el estómago a Marcos o a Uriel, era doloroso para ellos. El juego ha pasado a ser una situación que los niños y la maestra denominan *agresiva*. Lo que provoca que ya no quieran jugar con Daniel.

Ante esto, Daniel decidió tomar las loncheras de ambos, para después correr y que los dos niños lo "siguieran". Nadie, excepto él, toma esto a juego y se ha convertido

en una situación en la que las maestras optaron por decirle que eso no está bien o separarlo del grupo. Cuando soy yo el que intervengo en esto, ante mi llamada de atención grita: ¡Quiero seguir jugando! Para él es un juego y a pesar de que le he dicho que en los otros no lo es, insiste.

Marcos y Uriel han tomado la decisión de vengarse de lo que haga Daniel, así que pretendo prevenir estas situaciones hablando con Daniel para decirle que sus compañeros podrían molestarse si él sigue quitándoles sus cosas, porque eso "no se hace". Me responde: ¡Voy a hacer lo mismo que ellos! Le pregunto ¿qué es eso? pero esta vez no responde más.

Nota 5. Ha estado golpeando y haciendo otras travesuras. Escondió el agua de uno de sus compañeros o toma otros objetos para llevarlos a esconder o tirarlos siempre corriendo cuando se siente perseguido. Busca jugar y es más brusco que sus compañeros. Le he mencionado, ahora, que no siempre se puede jugar de esa manera, sin embargo, esto ya no lo contiene.

Sus compañeros mencionaron nuevamente que, si los sigue molestando, se van a vengar de él.

Nota 6. Llegué después de la hora de entrada de los niños. Inmediatamente que entré al salón de la maestra de español (quien estaba a cargo de Daniel en ese momento). Me comentó que le estuvo "pegando a todos sus compañeros, incluyendo a un muchacho de sexto a quien conoce por su nombre.

Durante el tiempo en el que hacen ejercicios matemáticos y de lectura, conocido en el colegio como "rutina", los niños buscaban una imagen en el libro de matemáticas con fuegos artificiales. Sus dos compañeros encontraron rápido lo que les habían pedido. Daniel se levantó y aventó a Uriel para después hacerse con su estuche.

Acto seguido, lo saqué del salón diciéndole que estaba muy *agresivo* con sus compañeros. Afuera le pregunté por qué les pegaba a sus compañeros. Inició la siguiente conversación:

Daniel: No lo sé.

Shadow: Di lo que se te ocurra.

Daniel: Ese salón (señaló el salón de sexto grado), es muy pequeño.

Shadow: Sí.

Daniel: Deberían tener un espacio más grande.

Shadow: Aunque son pocos.

Daniel: No lo sé.

Shadow: Di lo que quieras.

Daniel: Si hubiera un terremoto, el piso se caería al recreo.

Shadow: Y luego, ¿qué pasaría?

Daniel: Pero los terremotos no existen. Sólo el Titanic. El Titanic chocó con la tierra y hubo un terremoto y se hundió. Yo vi una larva, sin piernas y sin brazos. Y la lava, que si te caes te hundes.

Shadow: Y si tú chocas con tus amigos, te puedes hundir.

Daniel: Sí. Tú ganas.

Acabó la plática y regresó al salón, donde sus compañeros ya trabajaban con otro cuaderno. Daniel comenzó y terminó el ejercicio que hacían en ese momento.

(No entendí que gané, pero tampoco lo cuestioné más. Por otro lado, hay una referencia que pensé respecto del choque del Titanic, en una escena que me hizo pensar en los dinosaurios, que a Daniel le gustan mucho).

Nota 7. Su trabajo va mejorando. El cálculo mental lo realiza usando sus dedos para contar. Tiene buena retención de los números en la cabeza y resuelve las restas más rápido que sus compañeros.

Su lectura ha mejorado en la dicción de las palabras. Ha tenido dificultades para distinguir la “b” de la “d”. En su velocidad de lectura no ha habido cambios. Es pausada y silábica. Esto lo agota.

Su maestra le pidió trabajar sobre en el libro de español (había que leer un cuento y responder unas preguntas). A esto Daniel grito: “¡No sé leer! ¡No quiero trabajar!

No aventó el libro, pero cruzó los brazos y comenzó a llorar. Me acerqué a él y me senté a su lado. Le pregunté:

Shadow: ¿Qué es lo que no sabes leer?

Daniel: Nada.

Shadow: Entonces ¿en qué lectura trabajan?

Daniel: Esto (Una lectura sobre flores, la palabra que se le dificultó fue *manzanilla*).

Shadow: ¡Muy bien! Ahora que sabemos qué es lo que te cuesta trabajo, vamos a leerlo.

Le hice repetir la palabra conmigo y consiguió leerla. A partir de aquí si se trababa en alguna otra palabra sólo le apoyaba con la pronunciación de cada sílaba. Terminó la lectura y respondimos las preguntas sin mayor problema.

El Titanic. Dibuja el “Titanic” cada que puede, incluso dejando sus otras actividades. Esto se le complica cuando la maestra le pide realizar su trabajo, pues grita y llora para negarse a ello. Hacía al menos un barco durante los primeros días, luego de una ocasión en la que aventó su libro y cuaderno pensé que era bueno hablar sobre el tema, así que le dije que saliéramos y se negó. Inició la siguiente conversación:

Shadow: Daniel, debemos salir porque tus compañeros están trabajando y no los dejas con tus gritos.

Daniel: ¡No voy a salir!

Shadow: Si no salimos, entonces vas a estar igual, sin hacer nada y sólo te vas a conseguir una “consecuencia”.

Daniel: ¡Quiero dibujar!

Dado que no saldría del salón, lo tomé de la mano y lo llevé afuera. Ante este gesto se opuso primero con un jalón y luego con un golpe.

Volteé y le dije: No voy a tolerar que me pegues, se trata ahora de que tus compañeros puedan trabajar sin ser interrumpidos.

Salió ya sólo renegando y nos sentamos en una banca a unos pasos del salón para hablar. Inmediatamente Daniel tomó la palabra para decir lo siguiente:

Daniel: Es que Adrián, no quiero trabajar porque no sé. Soy un niño tonto que sólo hace berrinches.

Shadow: Ah, ¿sí? ¿Y por qué he visto que en tus cuadernos has hecho muy buenos trabajos?

Daniel: No sé.

Shadow: Bueno, incluso el dibujo puede ser un trabajo tuyo. Sólo hay que hacerlo en su momento porque si no luego no terminas lo que empiezan tus compañeros por hacer lo que quieres.

Daniel: Sí.

Shadow: ¿Y luego?

Daniel: Es que los barcos se pueden hundir. Como el Titanic que se hunde cuando choca con el hielo.

Shadow: ¿Y qué pasa si se hunden?

Daniel: No lo sé.

Shadow: El Titanic se tuvo que haber pegado duro con el hielo para hundirse.

Daniel: ¡Sí! Se pegó y se hundió.

Shadow: ¿Y por qué piensas en él?

Daniel: No sé.

Shadow: Bueno. No pasa nada. Al cabo que tú no te has hundido. Puedes trabajar aun si así lo quieres.

Daniel: Sí.

Regresamos al salón y comenzó a trabajar.

Dinosaurio. Durante la salida, Daniel estaba extrañamente sentado en una banca esperando a su papá. Me acerqué con él y me senté a su lado. No dijo nada. Nos quedamos un momento sin decir nada hasta que comenzó la siguiente conversación:

Daniel: ¿Has visto al monstruo del mar? Es muy grande y tiene picos en la cabeza y en la espalda.

Shadow: No. ¿Dónde lo viste tú?

Daniel: En una película en la que sale el monstruo y su *papá* es Godzilla. Él extraña a su papá y lo está buscando.

Shadow: ¡Ah! Te refieres a Krakatoa¹³.

Daniel: Sí. ¿Cómo supiste?

Shadow: Porque el hijo de Godzilla así se llama. ¿Tú dónde lo viste?

Daniel: En la televisión. Y el monstruo hace Grrrrr (rugió como el dinosaurio).

¹³ Uso esta palabra pensando en la película "Gargantua, el hijo de Godzilla", puesto que así lo recordé en ese momento. Aun así, genera una respuesta en Daniel.

Shadow: ¡Vaya! Que bien te sale el rugido.

Daniel: Gracias.

Pasó contándome un rato más la historia hasta que dijo:

Daniel: Y yo soy un monstruo.

Shadow: Y ¿por qué no hacer ruidos como Daniel?

Daniel: Porque yo no soy un monstruo.

Shadow: Así es, y ves que el rugido te ha traído problemas con tus compañeros (les ruge en la cara y de vez en cuando alguno reacciona de manera violenta con él).

Daniel: Sí.

Shadow: Que bueno que esta vez, en lugar de rugir, te quedaste a contarme esto.

Llegó su papá y Daniel se despidió de mí.

Halloween. En el festival de Halloween, Daniel fue disfrazado de pirata. Llegó contento por su disfraz y con buen ánimo. Primero hubo un momento para preparar los alimentos que cada niño llevaba (los compartirían entre ellos), pero Daniel llevó su propio lunch. Le pregunté si comería algo más de lo que habían llevado (botanas, en general), pero dijo que *no le encantan las papitas*. Observé sus contenedores y comería mango, melón y salchichas botaneras. Intenté preguntarle por qué no le gustaban las cosas que llevaban sus compañeros y me respondió lo mismo: *No me encantan*. No insistí más.

Su mamá me pidió que le tomara un par de fotos y cuando me acerqué a Daniel y le pregunté si le podía tomar una foto para mandarla a sus papás, inmediatamente hizo una sonrisa que no había mostrado alguna otra ocasión. Le pregunté: ¿qué es esa sonrisa? Y me respondió: *Es para que vea mi mami que estoy feliz*.

Después hubo un momento en que les pusieron música para bailar. Daniel parecía divertirse, así que lo dejé solo.

El día del niño. La escuela preparó un festival con juegos y actividades que los niños harían con un equipo de personas que contrataron. A gusto de cada niño, se formaron grupos entre ellos y se repartieron entre los diferentes juegos. Daniel se quedó en el inflable y no se movió de allí hasta que dos maestras me comentaron que estaba molestando a dos de sus compañeros con los que compartía. Me acerqué y un niño lloraba porque lo había empujado desde arriba del inflable y rodó hasta abajo. Daniel no bajaba y le grité que bajara rápido. Molesto se acercó conmigo y me dijo que quería jugar. Le respondí que sí pero no molestando a los demás, porque también tienen derecho a estar ahí.

Un niño de quinto año se acercó conmigo y me pidió jugar a las atrapadas. Yo accedí y mientras corríamos en el patio, de pronto sentí una mano por la espalda, era Daniel. Dijo: ¡Te atrapé! Entonces corrí tras él y de esa manera se unió al juego.

Después de un rato, me senté a descansar y Daniel, junto con el niño de quinto grado se sentaron conmigo. Comienza la siguiente conversación:

Daniel: Estoy muy cansado.

Shadow: Yo también. Pero te divertiste, ¿no?

Daniel: Si, mucho. Ahora quiero sentarme.

Shadow: Está bien.

Permanecimos sentados un rato, luego el niño se fue y Daniel regresó al inflable pero sólo se sentó en la orilla. No quiso jugar más durante el resto del día. Tampoco hablamos más.

El grupo de integrados. A la salida del profesor del grupo de integrados, los niños que iban a este grupo –alrededor de 20-, se quedaron solos. La directora me ofreció el puesto, por lo que entraría a trabajar bajo un contrato con la escuela y ya no con los padres. Me rehusé a ello, diciendo que mi trabajo estaba los niños de inclusión con los que había comenzado, y que era diferente a trabajar con un grupo completo con los cuales, no me sentía del todo preparado para hacerlo. Tampoco

los dejé porque tendría que hablar con todos los padres para platicarles la situación y no se me hacía justo que habíamos quedado en un principio trabajar al menos el ciclo escolar completo.

Ante esto, contrataron a una maestra que se quedó con el grupo. De esta forma, fue que se retomó unos meses más el grupo, ya que terminó disolviéndose para que los alumnos retomaran o iniciaran con sus cuadernos de inglés. Daniel pertenecía a este grupo, y al disolverse, se integró a sus clases regulares con su grupo. Comenzó a tomar clases de una materia –inglés-, que, decía, le molestaba.

La hora de salida. Hacia la hora de salida, Daniel solía jugar en las casas de plástico o en el jardín rascar la tierra.

Un día observé que estaba sentado junto a una alumna de segundo grado. Platicaba con ella. A partir de ahí, todos los días a la hora de salir, se sentaba con ella a hablar y jamás me acerqué a interrumpirlos.

Festival de fin de curso. Para finalizar el curso, los niños, bajo la dirección de sus maestros y un par de coreógrafos, prepararon un show para los padres, donde cada grado bailó una canción de un país diferente. A Daniel, con su grupo, le tocó bailar una canción de Italia. La coreografía la aprendió rápido y la ejecutaba muy bien. Le pregunté si le gustaba bailar y me respondió que no. Por lo que le dije que aun así lo hacía muy bien, me respondió con un sí.

Días antes del evento, sus papás me escribieron que Daniel no quería ir al evento. Por lo que me pedían que hablara con él para convencerlo de participar.

Me acerqué a él y le pregunté:

Shadow: ¿Estás emocionado por el festival?

Daniel: Tengo miedo. Mi mami va a ir y yo no quiero.

Shadow: ¿Tienes miedo de que tu mamá te vea?

Daniel: ¡No! Estoy nervioso.

Shadow: Lo has estado haciendo muy bien.

Daniel: No quiero ir al festival.

Shadow: Podría ser divertido ir.

Daniel: No.

La conversación quedó ahí. Pero un día antes del festival, me dijo su papá que Daniel había decidido ir.

Se llevó a cabo el festival, y Daniel participó. Sus papás estaban contentos y su hermana mayor le dijo que lo había hecho muy bien. Daniel salió al jardín con ella. Los padres se despidieron de mí y sólo le hice un gesto de despedida a Daniel a lo lejos.

4.2 Enunciaciones sobre el caso

Es innegable que la orientación que se tenga ante un caso determinará los puntos a tratar o a analizar. Es por ello que las notas rescatadas pueden aportar diversas lecturas sobre el quehacer que ahí se llevó a cabo. Una forma de acotar y tomar una vía, es determinar una posición de acompañamiento bajo el nombre de shadow, la cual aparece como dividido entre la contención y el acompañamiento de las cuestiones que inquietaban a Daniel.

Las intervenciones –es decir, las interpretaciones que aparecen en las notas del caso en forma de preguntas o afirmaciones sobre los temas que Daniel tomaba para hablar en ese momento–, ponían en evidencia los elementos *escondidos* en estas situaciones –no se piensa de antemano que Daniel supiera o quisiera saber de las causas y efectos de sus actos–, por lo que, en más de una ocasión, dejaba de lado a las actividades académicas.

La demanda de *hablar* sobre lo ocurrido, llámense problemas de desempeño o con sus compañeros, permitían la posibilidad de entablar conversaciones con las que

Daniel tenía un lugar dónde decir algo de sí mismo, sin embargo, muchas veces este lugar estaba condicionado a una *salida*, ante su *falta de atención a las actividades académicas y las conductas sociales disruptivas*. Por lo que se optaba a hablar sobre su posición como sujeto, dejando de lado el área académica, para hablar sobre sus padres y sobre lo que quería y no quería hacer.

Surgieron conversaciones importantes con Daniel, y sucedieron a lo largo del ciclo escolar. De ello estableció una posición como alumno de un colegio donde se estudia y también se puede jugar; pero también estableció su posición subjetiva respecto de sus padres. Algo de lo que Lacan (2012) llama *novela edípica*.

De acuerdo a Annoni (2011), "*Los campos de la conducta que toman para evaluar son: juego, sociabilidad, afecto, lenguaje, cognición, memoria y atención*". Y eran realmente notorios en el momento de interactuar con él. Sin embargo, esto que Laurent (2013), llama *goce del autista*, bien definirían la distancia conductual que Daniel traza respecto de sus demás compañeros. Que no significa que necesariamente se trate de un sujeto con estructura autista. Para ello se tomarán los significantes que sirven como eslabones para determinar la condición estructural de Daniel.

Daniel es reconocido como un niño quien se hace atrapar. Su juego de tomar cosas y correr lo hace distinguido de los demás. También muestra sus conductas que lo convierten en un *estudiante con problemas*¹⁴: como pegar, no querer trabajar y esconder libros para evitar realizar trabajos escolares, los cuales, le solicitan.

Sus compañeros se quejaban de su manera de actuar y de su fuerza, cuando él *solo jugaba*, pues nada era más importante para él. Lo cual es algo familiar, ya que con quien juega más *brusco*, es con su papá. Esta *marca* adquirió un carácter, para el contexto en el que estaba, de que Daniel es un *niño malo*, lo cual, se sabe por el mismo Daniel, ya que era lo que se ponía en juego en su relación con su madre.

El colegio y los padres estaban de acuerdo en que, había una *falta* de herramientas para que Daniel pudiera integrarse a las otras actividades, tanto juego de los demás,

¹⁴ Frase dicha por la directora del colegio.

como trabajo escolar. Cuando ya no encontraba salida para seguir jugando o no trabajar en sus actividades académicas, decía: *no sé, o, soy tonto*. Tomaba posesión de los lugares donde se encontraba y no permitía que otros se acercaran.

En el momento en que la escuela comenzó a demandar un comportamiento adecuado respecto a lo ya mencionado, Daniel tuvo una reacción, contraria a la que manifestó por su madre: *para que mi mamá esté feliz tengo que portarme bien*. Al colegio lo quería *destruir*.

Daniel se nombra *niño malo* cada que se encuentra con una actividad en la cual no logra desempeñarse. Reconocía su incapacidad para leer o contar, incluso habló del *choque* como metáfora del juego que más le gustaba. Por lo que, en su momento, surgió la pregunta sobre *¿qué es ser bueno?* A lo que respondía que eso era: *no hacer cosas malas*. Esta respuesta supone entonces, que Daniel está haciendo una referencia *familiar* del ser malo, por lo que, a lo largo de la intervención, se va aclarando esta situación, pues los diálogos con él, constantemente presentan este tema. Pues aparece como presencia angustiante su madre.

A raíz de esto, surge la siguiente imposición: *¡Tengo que portarme bien!* Aunque es evidente que por sus juegos y las maneras en las cuales reacciona a las situaciones académicas, escondiendo libros y tomando cosas ajenas porque *quiere jugar*, que *no quiere portarse bien*. Y este dilema es nodal para Daniel, pues se podría situar la pulsión de Daniel, de acuerdo a un elemento que se puede observar a partir de la invocación del *¡atrápame!* Pues esta situación pulsional es la que generó movimientos en la escuela y en los que Daniel quedaba atrapado en sus juegos. Ya que efectivamente, *chocaba* con otros y en momentos parecía hundirse al no poder jugar más, en la que intervenía, ya sea, el shadow o alguna maestra para detenerlo. Para prevenirlo y contenerlo.

Esta situación pulsional inconsciente, a su vez, involucra a un agente. Si tomaba un objeto de alguien, éste estaba condicionado a perseguirle y así Daniel correría para que lo atraparan. Es decir, atrapar era una condición en la que sostenía un vínculo con los demás, por difícil o desmotivador que fuera para los demás. Es ahí donde

se producía el goce. Y esta construcción es sin ninguna consideración moral. Por lo que puede ser disruptiva o no. En Daniel se puede observar en el *quiero jugar*, la cual es un evento satisfactorio, pero, al menos en el contexto en el que lo producía, no en todo momento. Ya que caía la demanda institucional –la escuela, su familia– en la que había que dar lugar a otras actividades.

En palabras de Gallo (2014), este goce implica un sacrificio, el cual tiene una ganancia no prevista, y por eso es que su desenlace puede tender a cobrar un precio alto. En este caso es la privación del juego. Volviendo insoportable la estancia en el colegio.

Dicho de otra manera, Daniel se jugaba todo en sus intentos, a condición de que existía la posibilidad de chocar y hundirse.

La presencia de su madre reaparecía en cada momento en el que se le pedía dejar sus juegos para hablar o continuar trabajando. Donde aparecía nuevamente su gran tarea designada por que su *mami sea feliz*, lo que marca una dirección sobre este llamado a portarse bien en Daniel. Y, en tanto su madre es un ser tan importante para Daniel, responder a esa demanda garantizaría el amor de su madre¹⁵. Y en tanto estas palabras logren ubicarlo en una posición como sujeto, adquieren la dimensión de significantes necesaria para ordenar una división del sujeto. La cual se manifiesta entre el juego y lo que tiene que hacer para que su mami sea feliz.

Tomando esta lógica del significante, los fragmentos que se desprenden de lo que Daniel expresa en una o dos frases, es decir, las palabras *no soy, no sé, chocar, dinosaurio*, indican una vía por la cual se cruza un saber que otorga a otro. Ya que esa palabra que nombra, también le da sentido a las diversas acciones que se llevan a cabo. Como Miller (2013) menciona: “*El sentido es nombrar algo, no es hacerse comprender*” (pág. 70). Y actuar ante esos significantes como un agente que no

¹⁵ Se puede hacer aquí ya una distinción entre deseo y amor. Por su parte, en Freud (1991) el deseo se manifiesta como un disfraz en los sueños. Por lo que, por efectos de la represión en la estructura neurótica, estos cambian. A lo que el amor puede tener una ubicación más precisa. Respecto a Lacan (2014) el deseo no se sabe porque no hay una vía por la cual se pueda decir, sino que se delimita cuando un sujeto decide analizarse.

dirige el discurso de Daniel hacia lo funcional, sino situarlo como la realidad singular, permite que se produzca tal lógica.

Sin embargo, no es tan fácil pensar en que la interpretación y la lectura de significantes permitirá establecer una lógica del sujeto para que este cambie su manera de actuar. En este caso, saber que, si choca se puede hundir, no implica que no volverá a hacer esto o será más prudente al interactuar con sus compañeros. Lo que sucederá solo implica a la decisión que Daniel tome sobre cómo relacionarse con sus compañeros. De tal manera que se produce un límite subjetivo. A esto, Lacan (2006), lo denomina *real del cuerpo*. En este campo, dice Leclaire: “*el orden muestra ser conflictivo*” (1982, pág. 45). Por lo que Daniel, gracias a esto, manifestó no querer saber sobre la lógica del fenómeno del juego.

Rechazaba aquel dilema, que es lo que funda el conflicto en Daniel sobre su deber para con su madre. Y la relación que después sostiene con el shadow ocasiona una serie de eventos que se tornan difíciles, pues lo ponen en la situación de *limitarse* a jugar en ciertos horarios y trabajar en otros –porque el shadow ganaba–. Por lo que, sin la presencia de este shadow, reacciona escondiendo y aventando libros. Convirtiendo a este agente en una figura persecutoria. El libro pudo seguir escondido o habría tenido una función diferente la maestra en esta escena. Por este toque, a veces duro y a veces comprensivo con Daniel, fue que se pudo establecer la siguiente enunciación. Daniel *no quiere portarse bien*.

Luego insiste: *si hago cosas buenas, mi mami está feliz*. Lo que convierte esta demanda en una demanda de amor, por su madre a quién por hacerle feliz, él debe hacer cosas buenas y no portarse mal. Dicho de otra manera: Hac(s)er¹⁶ como la madre es una condición de felicidad, que, sin embargo, no es la suya.

Estas ganancias son importantes, ya que quedan como efecto de los diferentes actos, casi siempre con los mismos desenlaces (Freud, 1991). En tanto efectos de contenidos manifiestos y latentes, se vuelven parte de la cotidianeidad, por lo que Daniel se aparta de manera inconsciente, de la posibilidad de producir algo propio

¹⁶ Haciendo un juego de palabras entre *hacer* y *ser*.

dentro de la escuela. Hasta que se produce algo diferente. Daniel es quien se acerca a hablar.

Entonces, se puede hacer otra enunciación: en Daniel *existe la falta*. Por tanto, también se puede plantear una estructura psíquica diferente del autismo. Sin embargo, es importante tomar más elementos para clarificarlo.

Daniel, en el momento que antepone la demanda de su madre a su deseo, crea una cadena en donde su *juego* queda atrapado. Por ello, es que se piensa su pulsión en una localización de la represión.

Luego surge otro elemento durante la fiesta de disfraces. Sonríe para que su mami *lo vea* feliz. Remarcando la mirada como una localización pulsional externa a él. Daniel sabía que la sonrisa llegaría a su madre, por lo que aquí aparece como objeto. Por lo que la disyuntiva entre dinosaurio y niño bueno, lo que se juegan es la mirada. Sobre esto, insiste con ello en el festival de fin de curso: *-No quiero ir porque no quiero que me vean*. Sin embargo, aquí podemos situar el rechazo a esa mirada, insoportable a veces, porque es la de su mami, a quien ama y quiere que sea feliz.

Ya con esta serie de pasajes se pudieron establecer algunos lineamientos, sobre todo a una cuestión que jamás fue formulada de manera explícita, pero que se puede deducir de los elementos obtenidos: Daniel va a la escuela a jugar juegos que requieren de otros. Es decir, la presencia de los compañeros es importante en la manera en la que Daniel busca jugar. Y aunque, la escuela esperaba que con Daniel trabajara y se incorporara a sus actividades de la mejor manera posible, también permitía que se organizaran dinámicas de juego como la que tomó mientras el shadow participaba.

La condición diagnóstica de Asperger de la cual Daniel, queda hacer una reflexión sobre los fenómenos presentados. Ya que en un principio se pretendía que ésta marcara la línea de trabajo. Se puede asegurar que desde el psicoanálisis no valdría hablar de Autismo o Asperger como estructura, sino como un fenómeno en el cuál un estudiante manifiesta comportamientos muy sutiles y poco normales respecto de

los demás. Tales como la manera estricta en la cual se alimenta. Pero en ningún momento aparece el fenómeno que Laurent (2013), define como la forclusión del agujero¹⁷. Es decir, en ningún momento se presenta como insoportable la falta, sino que se plantean posibilidades sobre el juego y sobre el lazo que sostiene con sus compañeros. La negación de esa falta que es tan característica en los sujetos autistas. Es en todo caso, hay una orientación estructural que Daniel toma, respecto a su ser. La dirección de su juego que remite al lugar que ocupa el padre en la metáfora entre el dinosaurio y lo brusco. Por otro lado, lo insoportable de la demanda materna, que era portarse bien. Justo porque este es el punto en donde queda *pegado* al otro.

En Daniel el goce está, por así decirlo, delimitado a la situación del triángulo que se forma entre sus padres y él. Citando a Laurent (2013), "*Esta forclusión hace al mundo invivible y empuja al sujeto a producir un agujero mediante un forzamiento, vía una automutilación, para encontrarle una salida al demasiado de goce que invade su cuerpo*" (pág. 82). Para este estudiante no es el caso, pues no hay un goce desmedido, sino que sí se puede situar. También el cuerpo está constituido. No quiere ser *gordo como papá*. Aunque sobre el origen de este enunciado, no se indagó más.

El quehacer cotidiano con Daniel, lejos apoyar o descartar funciones diagnósticas (Urriolagoitia & Lora, 2006), permitió que lograra interactuar con, al menos una compañera de una manera diferente a como lo hacía al principio del ciclo. Con lo cual ya se puede hablar de un bien estar, donde Daniel elige sentarse a hablar, sin ser persuadido por ello.

Es importante señalar que tiene una hermana mayor que él, de quien no habló mucho, pero se supone que había un lazo fraternal. Ya que la mención que hace hacia el final del festival del fin de curso, es bien recibida. Dicho de otra manera, con ciertas niñas, Daniel puede dialogar. Dejando los prejuicios sobre la relación

¹⁷ El concepto de agujero hace referencia a la falta, en Lacan. Laurent después usa el término *forclusión del agujero* para situar la posición de la estructura autista respecto al deseo. Lo cual implica que se niega toda posibilidad de falta. Como se ha trabajado el análisis de este capítulo, puede observarse que la falta es el motor de acción de un sujeto.

con sus compañeros, de lado. Y ante las *dificultades*, también podía ingeniárselas para conseguir algo del orden del juego.

Respecto al rugido, hay una relación estrecha con su ser. Es una enunciación propia de la estructura de Daniel, lo que Lacan (2012) nombra: *lalengua*, que surgió solo en la posibilidad de que Daniel sintiera la tranquilidad necesaria para poder pronunciar algo como un rugido y la referencia que hace sobre su interés por los dinosaurios.

La rectificación entre la posición que logra respecto al juego y a su propia felicidad, son cosas que poco a poco, llevaron a Daniel a establecer tiempos propios y a jugar con unos cuantos compañeros sin hacerse chocar.

Que aparezca un terremoto, o el salón pequeño o la larva y la lava, son producciones que ocurrieron en un espacio donde podía hacer mención de ello. En palabras de Lacan (2006): “*Se crea una lengua en la medida en que en cualquier momento se le da un sentido, se le hace un retoquecito, sin lo cual la lengua no estaría viva. Ella está viva en la medida en que a cada instante se la crea. Por eso no hay inconsciente colectivo. Solo hay inconscientes particulares, en la medida en que cada uno, a cada instante, da un retoquecito a la lengua que habla*” (pág. 131). Pues, con dificultades, las cuales no son ineludibles, esta orientación promueve estas producciones singulares.

Dicho esto, puede producirse una resignificación del orden de lo bueno o lo malo. Por lo que jugar no es necesariamente malo y sentarse no es necesariamente bueno. Sobre esto se sostiene que “*hay un encuentro entre lalengua y el cuerpo, y de ese encuentro nacen marcas que son marcas sobre el cuerpo*” (Miller J.-A. , 2013, pág. 75). Es decir, que hubo la posibilidad de que Daniel diera un valor diferente al colegio.

Sobre todas las consideraciones ya hechas a partir de elementos que surgen en el caso, por las cuales se toma a consideración no efectuar intervenciones desde la premisa de que Daniel es un estudiante con síndrome de Asperger o trastorno del espectro autista. Lo cual significaría tomar otro camino en la escucha de los

significantes aparecieran. En este caso aparecen inquietudes y muy precisas sobre sus padres y la interacción con sus compañeros. Es importante tomar estos elementos antes que cualquier diagnóstico clínico.

Por su parte, la práctica del psicoanálisis aplicado advierte de posibles manifestaciones en las que se encuentra de una u otra manera con problemas de caracteres muy similares. *“El inconsciente no aprende, no es mensurable ni evaluable”* (Elgarte, 2009, pág. 320). Lo que quiere decir que no se educa y se reelabora a partir de la actualidad de las circunstancias. Donde el psicoanálisis lo sostiene como una vía para la inclusión de un estudiante. Y, sin generar un debate sobre la efectividad mayor o menor, respecto de las psicoterapias, se crea un diálogo en el que ambos discursos puedan coexistir en el proceso donde cada estudiante forme su propia experiencia escolar. Por lo que cada individuo elabora su propia relación con los otros, con un shadow, con sus compañeros y maestros.

4.3 Enunciaciones sobre la función de shadow

La experiencia como shadow con Daniel, llevó a reflexiones que, en mayor medida, dirigían la atención hacia otro lugar de la estructura subjetiva. Es decir, si bien existía algo del campo del autismo, también había elementos que aparecen con insistencia, sin pertenecer campo del autismo. Lo que se sostuvo a lo largo del ciclo escolar era la posibilidad de que Daniel manifestara un interés propio por asistir al colegio. Lo cual se traduce en una manifestación propia del campo del deseo (Tendlarz, 2015).

Antes las demandas del shadow respecto de hablar, Daniel respondía. Es decir, no callaba y hacía manifiestas sus ocupaciones y sus intereses sobre el lugar al que iba. Con ello fue que constantemente se insistía, aun contra su voluntad, de *sacarle*, y, en la mayoría de las veces, impedir que con sus recursos estableciera una forma de interactuar dentro de su grupo. Aunque, con ello, se pudo determinar a dónde iba dirigida la incapacidad de portarse bien¹⁸, o de ser un niño *bueno*, por lo que se

¹⁸ Que queda en términos de la escuela, como una NEE.

convertía en un *malo*, muchas veces quedaba como el niño malo, gracias a la contribución del shadow por insistir en que Daniel *molestaba*.

Es claro hasta aquí, el punto en que Daniel se sentía angustiado por su situación ante su madre; y presionado por la demanda escolar. En tanto esto se volvía más estrecho, llegó a tales consecuencias, que las palabras se convirtieron en golpes. Y hubo alguien que los provocó, el shadow. Pero que no es claro de observar en el instante del suceso.

Sin embargo, Daniel permitió establecer un diálogo que llevaba más allá del entendimiento de las palabras y los orígenes de estas –es decir, no se trata de si los padres o su hermana le decían tal o cual cosa, sino cómo vivía él su propia enunciación–. Usaba, en todo caso, sus recursos para producir una intención. Por lo que es necesario distinguir que son claves que dan lugar las conjeturas ya hechas. Y que no se sostienen sin el peso de cada palabra que es resaltada por el shadow. Este es el valor de la interpretación.

Entonces, en este diálogo con el shadow, se produjo lo siguiente: - “*Al cabo que tú no te has hundido. Puedes trabajar aun si así lo quieres*”. Lo cual es una posibilidad de *querer* algo del orden de lo escolar, sin dejar de lado la importancia que tiene el juego. Y esta intervención se sostuvo en acto. Puesto que, a través del juego donde se intervino, que se pudo establecer un *tiempo* para correr y atrapar. Luego seguiría otra actividad.

Es importante resaltar que la lógica de esta escena, conviene dejar del lado del shadow, quien en su momento titubeó para encontrar intervenciones *adecuadas* en las que se pudiera incluir a Daniel, la posibilidad para dejarse enseñar por un estudiante que goza. Y en gran medida, la subjetividad del shadow sea una causa de dificultades y de posibilidades. En este sentido, surgen prejuicios sobre los actos de Daniel, lo que causa un jalón, un grito.

Con lo que no se produce otra cosa que agresión de lo que no se analiza. Puesto que el shadow también goza, un punto importante es estar advertido de ello.

No por hablar de acompañamiento, la función es toda de escucha y calma ante las diferentes acciones de Daniel en la escuela. Con ello, devienen actos que en los que la intervención *analítica* queda fuera de la función, cayendo en la situación donde *hay que mantener el control, sacarlo del salón* para mantener orden y permitir el trabajo pedagógico con los demás.

Con ello tampoco se dice que se permita todo lo que Daniel quiera hacer en el momento que lo quiera hacer, sino que, como alumno de *un primero de primaria* está incluido en la dinámica grupal, pues fue admitido, también, bajo la consigna de que se le iba a otorgar un espacio para que pudiera aprender y desarrollarse socialmente con sus compañeros¹⁹.

Es importante determinar que el shadow operó bajo el significante *encargado*. El cual, fue un enunciado dicho por el padre de Daniel, que se tornó en una dirección de la atención y no en una demanda con la cual plantear un panorama por el que Daniel goza. Esto se observa en los momentos en los que, las conductas disruptivas no son un fenómeno tratado por sus maestras, sino solo por el shadow.

Este shadow queda tocado, confundido, ante la sutileza de producciones conductuales o del lenguaje que desconoce. En tanto las escucha, queda en la situación de *no saber*. Muy distinto a donde el constructo teórico-terapéutico se mantiene, en el saber de las situaciones –donde A es una conducta que produce B, de manera lógica e ineludible–.

Daniel demuestra que su intención contiene aspectos de su relación familiar y personal. El juego sin duda es un tema muy importante para él. Lo que queda del lado del shadow es poder sostener este tema como importante, sin dar ninguna categoría al mismo. Es decir, que la designación, lo que se consecuencia ese juego, es sólo bajo la perspectiva del estudiante.

Sin embargo, el tiempo institucional dio fin al ciclo escolar y el cambio de escuela de Daniel dio fin a este trabajo. Los padres dieron las gracias y se retiraron y no se habló de una nueva propuesta para un seguimiento. Lo que deviene en una pérdida

¹⁹ Es lo que se un colegio asume al aceptar a un alumno.

como efecto de una función ejecutada en un tiempo definido. En palabras de Lacan (2006), es *poner el cuerpo* para acompañar a un sujeto. Resaltando que no se está exento de nombrar y de mostrar sentidos ajenos al estudiante sobre las situaciones dichas. Por lo que se advierte que la intervención siempre tendrá un doble efecto. En el estudiante y el shadow.

Las resistencias en las diferentes circunstancias se presentan de manera poco evidente. Y el final del proceso permite vislumbrarlos. Pues, el *control*²⁰ que surgía a raíz de los comportamientos disruptivos pretendía mantener un orden que permitiera trabajar y avanzar. Sin embargo, esto impediría tomar en cuenta que, en Daniel pasaba algo respecto al querer, que no siempre sería observado como *funcional* y que en ocasiones sería *el* problema a tratar. Lo que lleva a enunciar que él solo esperaba seguir jugando, sin importar nada más. Y cuando por fin pudo jugar, teniendo un lugar dentro de un juego entre varios, se sentó a descansar.

Entonces, por un lado, está el control que pretendería poner, bajo las direcciones del shadow y los maestros, a Daniel en la funcionalidad escolar; y por el otro, el acompañamiento, el cual daría lugar a la significación de los actos que hablan de esa no funcionalidad, a los cuales son pulsionales. La cuestión con los comportamientos disruptivos en relación a lo ya mencionado sobre pulsión y goce permitió sostener todo el ciclo escolar un trabajo de diálogo, paralelamente a lo académico, que aparecía como consecuencia de una demanda que, evidentemente, no era la de la escuela. Con ello, tomó como pudo los contenidos de los temas y los plasmó en sus cuadernos y libros. Pero por la dirección que tomó la intervención, se puede decir que las decisiones entre trabajar y estudiar eran en su mayoría tomadas por el mismo Daniel, pues la consigna es que cada acto tendrá sus efectos –que no es otra cosa que el poder en la transferencia²¹ del que habla Lacan–.

²⁰ También nombrada *contención*.

²¹ Se hace énfasis en este concepto, pues se hace referencia a la postura freudiana sobre lo que aparece como una demanda. En Daniel se puede observar este fenómeno transferencial con el shadow, con una pregunta que hace: ¿cómo supiste? Que se puede traducir de diferentes maneras, como aquello que otro sabe de él y que le interesa saber.

Para avanzar aquí, ante las situaciones institucionales o del estudiante y su familia; se encuentran elementos muy importantes entre el inicio y el final del ciclo escolar. Lo que Veras (2016) llama *ruptura* en el acto de intervención, en Daniel es el *sentarse* a hablar; no solo con su shadow, sino con alguien de su edad. O poder comenzar y terminar un juego sin ser presa del mismo.

Pero este tipo de intervención, como en todos los casos donde aflora la singularidad, aparecen elementos que no tienen lugar en una escuela. No por ello, se supone que se vayan a tratar como lo que *no debe ser*. No si la reacción ante estos fenómenos es con la del control, sobre la fantasía del juego, y que trajo consigo dificultades sobre el punto de acción. Pero tampoco es erróneo reconocer y reubicar una postura ante la inclusión: "*Pues a pesar de la debilidad de la teoría con la que un autor sistematiza su técnica, no deja de ser cierto que analiza verdaderamente, y que la coherencia revelada en el error es aquí el aval del camino errado efectivamente practicado*" (Lacan, 2009, pág. 580)

Y ya se puede decir que, en el psicoanálisis, en la intervención no hay manera de determinar escalas de medición, pues, parte de los sucesos más subjetivos de aquel con quien se trabaja (Urriolagoitia & Lora, 2006). En el caso Daniel, esto se pudo observar, por ejemplo, cuando se le pregunta: *¿por qué no hacer ruidos como Daniel?* Lo que creó una ruptura que marcaría un antes y un después de la intervención, respecto a que ya no era sólo el shadow quien se acercaba. O como dice Lacan (2007): "*Comprender es siempre adentrarse dando tumbos en el malentendido*" (pág. 90). Por lo que sí hay un contexto concreto con un comentario puntual para una intervención del shadow, sin que esta haya sido estructurada mucho antes de hacerla, planificada. Es decir, se marca una brecha solo en el acto de intervenir, no en el devenir del estudiante que no cambia sólo por el hecho de nombrar algo propio de sí.

Es importante poder observar que hay intervenciones que en su momento pudieron dificultar la escena. Para ello, habría que hablar de sucesos como la pérdida de los cuadernos de reportes, los cuales contenían informes *conductuales y emocionales de cada estudiante* con el que se trabajaba. Este acto fallido dejó a la luz un

descontento para con el colegio, en el cual ya había dificultades internas; aunado a una forma de *pegar*, cuestión identificatoria entre los profesores y la administración. Dejando así a Daniel en tanto sujeto, de lado, en muchas ocasiones, para solo colocarlo en el orden del *buen comportamiento*, donde el shadow se convertía en un *perseguidor* del buen comportamiento, por lo que era rechazado.

No obstante, se logra delimitar una realidad de Daniel. Y la intervención no hubiese tenido el mismo efecto sino hubiese abordado ese tema como central. Por lo que, esta afirmación lleva a la serie de preguntas con las que Lacan (2009) sostiene la función analítica: “¿Quién es el analista? ¿El que interpreta aprovechando la transferencia? ¿El que la analiza como resistencia? ¿O el que impone su idea de la realidad?” (pág. 565)

Entonces, por fin se puede decir que las confesiones y las anécdotas que aparecían, tienen valor, apoyándose de la transferencia. Pero para ello, el shadow tuvo que producir ese lazo para poder trabajar con Daniel. Por lo que se dio la posibilidad de que Daniel trazara su propio lugar en la escuela, jugando y permitiéndose trabajar académicamente. Y esto es la práctica *psicoanálisis aplicado* (Castro, 2015), donde se acompaña a un sujeto a arreglárselas por sí mismo en su cotidianeidad.

CONCLUSIÓN Y DISCUSIÓN

Es un hecho que el psicoanálisis y la educación no han tenido una historia de convenios en el tratar sobre los sujetos en posición de estudiantes, aunque ha habido tratados de uno hablando del otro. Esto ha cambiado con el tiempo, poco a poco se ha podido trabajar bajo los efectos del discurso analítico, sin que necesariamente esto se convierta en un tratamiento que compita por la eficacia sobre los demás. Pues, la intervención en el acompañamiento, tomando la postura del psicoanálisis aplicado, es una posibilidad de que un estudiante vaya delimitando su propio campo escolar, donde lo social es de suma importancia.

En esta postura clínica, la cual parte de las enseñanzas de Freud –quien pensaba que la educación es imposible en tanto que se pretende educar lo más íntimo de los sujetos²²–, fundamenta una vía sobre cómo trabajar caso por caso con este elemento, la transferencia. Pues a partir de este vínculo es como se produce, sin forzar ni comandar al sujeto, una confesión íntima. Que pasa por diferentes momentos a lo largo de la intervención y que se nombra como un *tener* y un *querer*. La división clara es tener que hacer feliz a la madre, en tanto que se quiere jugar²³.

Es por ello que el dispositivo analítico tiene una lógica en la cual, sí se requieren condiciones de lugar y tiempo. Y la dirección se reduce a estas cuestiones. Por ello, Lacan (2009) retoma el caso de Shreber²⁴ para puntualizar que un sujeto educado, es a su vez, un intento de separarlo de su propia pulsión: “*La más aberrante educación no ha tenido nunca otro motivo que el bien del sujeto*” (pág. 590). Puesto que el bien es un significante. Por tanto, subjetivo. En todo caso, se acompaña hacia la posibilidad de que el estudiante pueda determinar su propio *bien estar*. Y no es sin la participación activa del shadow quien sirve de puente a la posibilidad de lazo con otros.

²² La pulsión

²³ Se quiere jugar la posibilidad de no sólo ser un instrumento de la felicidad de la madre, sino de existir a partir de sus intereses.

²⁴ Sobre el texto de Freud, Puntualizaciones sobre un caso de paranoia; en Obras Completas Volumen 12, (1991).

El bien comienza a través del signo de la identificación, donde Daniel nunca se inscribió, aunque haya habido algunas insistencias por parte del shadow. Esta exigencia pudo haber tenido un grave desenlace –como el que se describe en el caso Shreber; devenir en el persecutor del sujeto–, por lo que se piensa: “*el registro de la identificación estándar propuesto por las manifestaciones virtuales de lo real y de lo simbólico hace que un sujeto se ponga en la fila*” (Miller J.-A. , 2013, pág. 207). Refiriéndose con identificación a todo aquello que por *parecerse* a lo que uno piensa o hace, forma parte del mismo contingente. Que, en esencia, es olvidar los detalles que los diferencian.

Por su parte, Alvarado (2005) corrobora la distancia entre la educación y la expresión del deseo, pero no sin dejar un terreno para la aplicación de ambos: “*La imposibilidad radica en sostener que la Educación puede conducir al individuo a la feliz expansión de éste con miras a su perfección, a su felicidad y a su destino social*” (pág. 3).

Así que es menester mencionar que ambas profesiones están en constante convivencia. Se mantienen en su postura y bajo su propio discurso. Sin embargo, no por ello el destino es sobreponer a alguna. Y la pregunta que surge de ello es: ¿En qué medida hacer evidente el discurso analítico en un trabajo dentro del contexto escolar?

Esta pregunta se responde en la medida que gente interesada en la inclusión escolar y el psicoanálisis desarrolle su experiencia en estos ámbitos. Puesto que es a través del análisis de caso por caso, que se construye la técnica psicoanalítica y su aplicación. Donde un sujeto que produce un saber desde su ser –dinosaurio–, es porque reconoce a otro.

En la bibliografía consultada para este trabajo, no se encuentran experiencias similares al desarrollado en esta investigación, donde se involucre el psicoanálisis aplicado a la inclusión escolar. Por lo que se supone, no ha sido explorada la posibilidad que tiene un tratamiento de este tipo a estudiantes de inclusión.

Pero, tener en cuenta esta posibilidad, permitiría hacer un ejercicio en el que se subrayan las diferentes acciones que se llevan a cabo en un encuentro entre shadow –como aquel que ubica algo del orden de lo singular, y lo que dentro del discurso aparece como demanda de otros–, y el estudiante. Es decir, dar cuenta de los efectos de acciones, incluso cuando estas parezcan nimias.

De ello se pensaría en el profesionalismo de la función de los involucrados y de la efectividad del proceso terapéutico. Por ello es que este análisis posterior es, desde la postura del psicoanálisis, tan relevante. Pues realiza la tarea de precisar qué efecto tiene tal o cuál acontecimiento, dejando claro que es en la singularidad²⁵ de quien interviene, que se harán consideraciones pertinentes. Pues significaría encontrar los límites de acción de un shadow y, por tanto, de la intervención para hacer testimonio de una experiencia de la función.

En la práctica del psicoanálisis, no hay otra vía de acceso que el lenguaje que estructura diversas dinámicas –como las que acercaron al análisis de este caso; pulsión, goce, etc., lo cual no es otra cosa que la ubicación teórica de un fenómeno que tiene su propio *nombre* en cada sujeto–. Aunque lo importante en el momento de la intervención fue, en la medida de lo posible, no dar marcha atrás al diálogo con el que tantas cuestiones se lograron ordenar, como el de un estudiante interesado por el vínculo con otros a través de algo a que a lo largo de la intervención se pudo nombrar como juego. En este caso se puede observar que lo educativo queda como un efecto de lo que el análisis de ser un monstruo o de ser un niño tonto dan para acercarse a los otros. Lo cual le era imposible en un primer momento.

Sin embargo, hacia el final de ciclo Daniel podía jugar con sus otros compañeros, permitiéndole, a su vez, tener una actitud diferente sobre los contenidos académicos dentro de un salón de clases.

Es así como el discurso analítico es reflexivo y pone en primer lugar el acto para quienes deciden usarlo. Por lo que uno puede servirse de la posición del shadow, el cual, ha adquirido renombre dentro de la inclusión escolar. Lo cual quiere decir,

²⁵ Haciendo referencia al trabajo caso por caso.

que la inclusión no necesita del psicoanálisis para funcionar, pero sí puede tener un efecto en la práctica de inclusión. Así, tanto aciertos como errores contribuyen a la formación, para delimitar aquello que se escucha en lo que se dice de un sujeto, que a su vez es estudiante.

REFERENCIAS

- Alonso, C., & Fernández, T. (2012). *Dos modelos de inclusión educativa: programa de aulas comunitarias y plan de formación profesional básica en Uruguay (2007-2011)*. Revista Uruguaya de Ciencias Política, 21(1).
- Alvarado, K. (2005). ¿Qué nos puede aportar el psicoanálisis en la comprensión de las relaciones en la escuela? Actualidades Investigativas en Educación, V(1), 1-18.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 4th ed.* USA: American Psychiatric Association.
- Annoni, G. (2011). *Autismo infantil: una clínica desde el psicoanálisis*. Rosario, Santa Fe, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Arzate, J. (2015). *Políticas de inclusión educativa para los jóvenes en México. Un análisis desde el contexto de desigualdad y violencia*. Revista de Paz y Conflictos, 103-134.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales 5ª Edición*. México, México, México: Panamericana.
- Barraza, A., & Cárdenas, T. (2014). *Agentes de la escuela regular ante la educación especial. Investigación en México*. Durango: Instituto Universitario Anglo Español.
- Carrera, M. (2012). *El cuerpo en el autismo: Una lectura psicoanalítica*. Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Castro, M. (2015). *Violencia en las escuelas y psicoanálisis aplicado*. Recuperado el 20 de 07 de 2018, de NEL Medellín: <http://nel-medellin.org/blogviolencia-en-las-escuelas-y-psicoanalisis-aplicado/>

- CONAFE. (2010). *Guía de observación para la detección de necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, en niños de educación básica*. México, México: Secretaría de Educación Pública.
- CONAFE. (2010). *Programa de inclusión educativa comunitaria. Documento base*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Coordinación de Programas de Integración Escolar y Unidad de Educación Especial de la División de Educación General. (2016). *Programa de Integración Escolar PIE Manual de apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional*. Santiago, Chile: Ministerio de educación.
- Coronado, C., & Trujillo, A. (2016). *La inclusión escolar de niños con trastorno del espectro autista: perspectiva psicoanalítica*. *Revista San Gregorio*, 106-113.
- Di Rienzo, S. (2018). *Disciplina del comentario*. Recuperado el 21 de 07 de 2018, de NEL México: <http://www.nel-mexico.org/index.php?sec=GLIFOS&file=GLIFOS/009/I-Coloquio/Disciplina-del-comentario.html>
- Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa . (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México, México: SEP.
- Echeita, G. (2013). *Inclusión y exclusión educativa. De nuevo "voz y quebranto"*. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 99-118.
- Echeita, G., & Duk, C. (2008). *Inclusión educativa*. *Revista Iberoamericana sobre eficacia y cambio en educación*, 1-8.
- Elgarte, R. (2009). *Contribuciones del psicoanálisis a la educación*. *Educación, lenguaje y sociedad*, VI(6), 317-328.
- Fernandez, J. (2010). *Estrategias y prácticas educativas eficaces para la inclusión educativa: Un estudio de caso en Andalucía*. *Archivo Analítico de Políticas Educativas*, 18(22), 1-25.

- Freud, S. (1991). *Obras Completas Volumen 5*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Freud, S. (1991). *Obras Completas Volumen 12*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Freud, S. (1991). *Obras Completas Volumen 23*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Gallo, H. (2014). *Del goce que se resiste a ser nombrado*. Recuperado el 21 de 07 de 2018, de Jornadas NEL: <http://viii.jornadasnel.com/template.php?file=Eva-Lilith/024.html>
- García, F., & Delgado, M. (2017). *Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico*. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 103-116.
- Lacan, J. (1984). *Seminario 3: Las psicosis*. México, México: Paidós.
- Lacan, J. (2014). *Seminario 6: El deseo*. México, México: Paidós.
- Lacan, J. (2007). *Seminario 10: La angustia*. México, México: Paidós.
- Lacan, J. (1982). *Seminario 20: Aun*. México, México: Paidós.
- Lacan, J. (2006). *Seminario 23: El sinthome*. México, México: Paidós.
- Lacan, J. (2009). *Escritos 2*. México, México: Siglo XXI.
- Lacan, J. (2012). *Otros escritos*. México, México: Paidós.
- Laurent, E. (2013). *La batalla del autismo: de la clínica a la política*. Buenos Aires, Argentina: Grama Ediciones.
- Leclair, S. (1982). *Desenmascarar lo real*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Leiva, J. (2013). *De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español*. *Actualidades investigativas en educación* vol. 13, núm. 13, 1-27.

- López, J., Rivera, M., & Zapata, I. (2015). *La inclusión educativa una mirada desde los docentes-tutores de bachillerato universitario: Retos y desafíos*. Ra Ximbai, 355-367.
- Luque-Rojas, M., & Luque, D. (Junio de 2017). *Dificultades de aprendizaje y altas capacidades intelectuales: Análisis de un caso*. Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva, 10(1), 211-228.
- Mannoni, M. (2005). *La educación imposible*. México, México: Siglo XXI.
- Miller, J.-A. (2000). *La transferencia negativa*. Buenos Aires, Argentina: Tres Haches.
- Miller, J.-A. (2013). *Piezas sueltas*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ministerio de educación. (2011). *Plan de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales*. Madrid, España: Ministerio de educación.
- Montón, O. (2016). *Dejar de ser sumisos en la educación*. Meteoro N° 10 Insumos de la educación, clínica de la civilización, 4-6.
- Parrilla, R. (2012). *La función de la maestra de apoyo o "maestra shadow" en el proceso de integración escolar*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Paya, A. (2010). *Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro*. Revista de educación inclusiva, 3(2), 125-142.
- Romina Donato, M. K. (2014). *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos: Estudio de casos en regiones de Argentina*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF.
- SEP. (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad*. México, México: SEP.
- SEP. (2015). *LEY GENERAL PARA LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD*. Obtenido de

https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_inclusion_personas_discapacidad.pdf

Tendlarz, S. E. (2015). *El autismo, entre el psicoanálisis y el cognitivismo*. Obtenido de NEL México: <http://www.nel-mexico.org/articulos/secciones/textosonline/subseccion/Conexiones-I/22/El-autismo-entre-el-psicoanalisis-y-el-cognitivismo>

UNESCO. (2011). *Educación Especial e Inclusión Educativa. Estrategias Para el Desarrollo de Escuelas y Aulas Inclusivas*. Santiago, Chile: UNESCO.

Urriolagoitia, G., & Lora, M. (2006). *El diagnóstico diferencial en psicoanálisis*. *Ayaju*, IV(2), 244-267.

Veras, M. (2016). *¿Por qué una red de psicoanálisis aplicado?* Recuperado el 20 de 07 de 2018, de Lacan 21: <http://www.lacan21.com/sitio/2016/10/25/por-que-una-red-de-psicoanalisisaplicado/>