



Sophia, Colección de Filosofía de la Educación
ISSN: 1390-3861
ISSN: 1390-8626
revista-sophia@ups.edu.ec
Universidad Politécnica Salesiana
Ecuador

Cepeda Sánchez, Jonathan
Pensando el enigma de la subjetividad a través de la diversidad
Sophia, Colección de Filosofía de la Educación,
núm. 25, 2018, Julio-Diciembre 2019, pp. 233-258
Universidad Politécnica Salesiana
Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.17163/soph.n25.2018.08>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441855948008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

PENSANDO EL ENIGMA DE LA SUBJETIVIDAD

A TRAVÉS DE LA DIVERSIDAD

Thinking the enigma of subjectivity through diversity

JONATHAN CEPEDA SÁNCHEZ

Universidad de Chihuahua / Chiguagua - México

gathering-jona@hotmail.com

Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5961-6545>

Resumen

En el presente artículo se desarrolla una exploración bibliográfica que tiene como objetivo, analizar cómo el enigma de la subjetividad puede pensarse y reflexionarse desde un marco de atención a la diversidad, en donde lo que se pretende salvaguardar, en aras de reducir procesos de exclusión y discriminación, es el reconocimiento por el otro como ser singular. ¿Qué es lo que se trasluce, en la praxis educativa cuando los esfuerzos se dirigen a brindar una atención diversificada y a reconocer la individualidad de los estudiantes? Al ser la diversidad un constructo multifacético, ésta debe dirigir su mirada al plano intersubjetivo de la naturaleza humana y su esencia merece ser abordada desde un andamiaje interdisciplinario, cuyo basamento sea representado por la filosofía, el psicoanálisis y las ciencias sociales. Se abre así, un escenario que interpela por la historia y constitución subjetiva del corpus docente y del estudiantado en general, destacando la función social que tiene la escuela, no como gestora de conocimientos sino como productora de subjetividades. Resignificar la experiencia docente/alumno en estos tiempos de globalización y consumismo, habrá de convertirse en un tema capital que invita a reflexionar sobre el vínculo que se ha ido soldando entre el quehacer educativo y acto psicoanalítico, de tal manera que resulta imprescindible dentro del campo investigativo, preponderar la dinámica de la transferencia y privilegiar el deseo de ambos sujetos.

Palabras clave

Discriminación, individualidad, historia, globalización, filosofía, psicoanálisis.

Forma sugerida de citar: Cepeda Sánchez, Jonathan (2018). Pensando el enigma de la subjetividad a través de la diversidad. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 25(2), pp. 233-258.

Abstract

This article develops a bibliographical exploration that has as an objective to analyze how the enigma of subjectivity can be thought and reflected from an attention frame to diversity, where the thing that pretends to safeguard for the sake of reducing exclusion and discrimination processes, it is the recognition of the other as a single being. What does the educational practice show when efforts point at giving diversified attention and to recognize students individuality? Being the diversity a multifaceted construct, this one should turn to the intersubjective plan of nature and its essence deserves to be tackled from an interdisciplinary scaffolding whose basis is represented by philosophy, psychoanalysis and social science. In this way it opens to stage that interpellates for history and subjective construction of teaching staff and student body in general. Underlining the social function that school has not as an agent of knowledge but a subjectivity producer. To resignify teacher/student experience in this globalization and consumerism time, there will have to become in a capital subject that invites to reflect about the link that has been wobbling between educational task and psychoanalytic act in such a way that results indispensable in the investigation field, to preponderate the dynamic of transference and to privilege the desire of both subjects.

Keywords

234



Discrimination, individuality, history, globalization, philosophy, psychoanalysis.

*Y así se repite, de escuela en escuela, el espectáculo
de la lucha entre la ley y el espíritu, y volvemos a ver siempre cómo
Estado y escuela se abstraen en la tarea de matar
y desarraigaron a los espíritus
más hondos y valiosos que brotan cada año.
(Hesse, 2015, p. 76)*

Introducción

Los avatares ante los cuales un sujeto/estudiante puede llegar a constituirse como ser único, autónomo y socialmente ético son diversos. De acuerdo con Bleichmar (2008) las nuevas formas de interacción que se da hoy entre las personas, así como los mecanismos que vehiculizan el reconocimiento del otro como ser diferente, habrán de representarse como desafíos y trabas en los senderos de una constitución subjetiva.

Hoy no sólo en los pasillos escolares se observan alumnos que manifiestan una discapacidad o dificultades en su proceso de aprendizaje, es común agudizar la vista y toparse con un conjunto de divergencias que pareciera haber transitado de lo latente a lo manifiesto, dentro de éstas se encuentran, por situar un ejemplo, los llamados problemas emocionales o de conducta y grupos étnicos.

La retórica de la atención a la diversidad siguiendo a Restrepo (2014) es una piedra angular que invita a reflexionar sobre un enigma que deviene relevante en el acto y discurso educativo, a saber de la cuestión de la subjetividad. Dentro de la cotidianidad escolar se desarrollan

infinidad de experiencias que reflejan el sentir, pensar y ser de cada uno de los estudiantes con respecto a sí mismos y a los demás, dichos acontecimientos a los que bien puede reconocérseles o no en la trama educacional, constituyen la base de apuntalamiento sobre la cual puede girar el cosmos de la diversidad.

Para hacer frente a estos retos, Booth y Ainscow (2015) revelan que la escuela como institución formadora, lejos de avocarse sólo a la transmisión de conocimientos, debe dirigir su mirada al plano intersubjetivo de la naturaleza humana, es decir al constructo de la atención a la diversidad, donde se tenga en cuenta el velar por las diferencias de los educandos en aras de reducir procesos de exclusión y discriminación.

Con base en las elucidaciones de González, Mitjáns y Bezerra (2016) el focalizar la atención hacia los procesos de subjetivación que se desdoblan en los centros escolares, remite a tener en cuenta que para pensar los cimientos de una respuesta educativa que atienda el derrotero de la diversidad, resulta inexorable analizar y significar no sólo los procesos psíquicos que configuran la edificación del estudiante sino también, sus condiciones socioculturales que lo representan.

A raíz de lo anterior y teniendo en cuenta a Socolovski (2014) sobre que la escuela viene a ser caldo de cultivo para la proliferación de nuevos vínculos sociales, nuevas formas de entrelazar los hilos que representan la dualidad reconocimiento/diferencia y especialmente, la puesta en escena o circulación del deseo de los estudiantes, es que surge la finalidad del presente artículo al explorar y analizar ¿qué es lo que se trasluce, en la praxis educativa cuando los esfuerzos se dirigen a brindar una atención diversificada y a reconocer las singularidades de los educandos?. Las pautas para ir tejiendo la urdimbre de esta interrogante son reflexionadas desde una postura interdisciplinaria, lo cual quiere decir que para respirar los aires de la diversidad, es necesario escudriñarlos desde ópticas diferentes, en este caso se hace alusión a las ciencias sociales, a la filosofía y al psicoanálisis. Asimismo, se examina la función que desempeña el diagnóstico como instrumento de subjetivación con respecto a las diversas problemáticas que enfrentan los alumnos en el ambiente escolar.

La estructura de este documento se desglosa en los siguientes apartados: imaginarios de la subjetividad para la atención a la diversidad y significar la experiencia docente/alumno.

El análisis de la información que ha sido revelada en el presente artículo fue posibilitado a través de una revisión bibliográfica de fuentes primarias (libros, revistas) sobre el andamiaje de la atención a la diversidad, y lo que ello acarrea para la praxis educativa. Los criterios de la selec-

ción de revistas que se tomaron en cuenta para tal indagación se circunscriben a lo siguiente: 1) su reconocimiento internacional e indexación; 2) el año de publicación (no mayor a diez años de la fecha de consulta) y; 3) si enriquece o contribuye al tema de análisis.

Imaginarios de la subjetividad para la atención a la diversidad

Pensar el enigma de la subjetividad en tiempos actuales es una encrucijada que deviene apuntalada en el marco de atención a la diversidad, entendiéndose que ésta es aquel proceso mediante el cual un sujeto puede valorar y respetar las diferencias de los demás, sobre esta línea Booth y Ainscow (2015) establecen que:

El respeto inclusivo implica la valoración de los demás, tratándoles bien, reconociendo sus contribuciones a una comunidad gracias a su individualidad, así como a través de sus acciones positivas. No tiene nada que ver con ceder ante las personas o plegarse ante ellas debido a su posición o autoridad. La “diversidad” incluye las diferencias visibles y no visibles y las similitudes entre las personas: la diversidad trata de la diferencia dentro de una humanidad común. La diversidad abarca a todos, no solo a los que se observan a partir de una normalidad ilusoria (p. 27).

Lo anterior descansa en el discurso pronunciado por la Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales dirigida por la UNESCO (1994), donde se pretende que los espacios educativos puedan ser capaces de reorganizarse administrativa y metodológicamente para satisfacer el derecho que tienen los alumnos de recibir una educación completa, es decir en la que se consideren cada una de las características o rasgos de individualidad de cualquier estudiante. Con esta visión se exhortó a que no sólo los alumnos que presentaban alguna necesidad educativa especial fueran integrados a contextos educativos regulares, sino también aquellos que en algún momento de su trayecto escolar pudiesen encontrarse en una situación de vulnerabilidad.

De acuerdo con los lineamientos de la UNESCO (2015) una educación inclusiva puede ser considerada como aquella que con base en unos criterios de equidad y respeto a la diversidad, así como también al reconocimiento por la marginación que se vive en los sistemas educativos, sea capaz de responder a las necesidades, características y capacidades de los estudiantes mediante una educación integral.

Para Parrilla (2002) este tipo de educación inclusiva implica una reorganización y trasformación de los centros escolares, que deviene configurada desde las políticas y prácticas educativas para hacer frente a los desafíos que representa la desigualdad y exclusión escolar. Señala además, que para atender esta problemática, diversas áreas del conocimiento deben converger en un punto de partida.

¿Qué implicaciones tiene esta nueva concepción de abordar lo diferente, lo que causa incertidumbre, lo que no se sitúa dentro de la llamada “norma”, pues en tanto que no se lo entiende a cabalidad, no se le da por asimilado? Ante esta disyuntiva Aguerro (2008) postula que:

237
La nueva racionalidad no se basa en la relación causal y en una explicación de la realidad que asume que esta es inmutable y con leyes que pueden conocerse. La era del conocimiento se basa en otro conocimiento, uno que no entiende el cambio como disrupción del orden sino como innovación prometedora. Uno en el que la ciencia no es solo descripción de las “leyes naturales” y explicación de los fenómenos sino que conlleva la creación, la modificación de la naturaleza, y por lo tanto da un nuevo lugar al protagonismo humano. Uno en el cual la producción de conocimiento no es una cosa y la ética otra (p. 72).

De acuerdo con ciertos estudios en pro de la escuela inclusiva y el movimiento de atención a la diversidad, se revela como lo señala Escarabajal *et al.* (2012) que el cambio debiese empezar por las políticas educativas, pues si bien es cierto que la atención que dirigen los centros escolares a la singularidad de cada estudiantado debiese ser abordada desde una perspectiva inclusiva, las prácticas cotidianas demuestran lo contrario; mientras que por una parte se observan acciones que aún se manejan en el plano de la integración educativa, o incluso en procesos de orden clasificatorio; por otro lado se perciben estatutos que apuntan a ofrecer una atención generalizada y no particular, ante ello los autores señalan que:

Esta es una premisa ineludible de cualquier política que se precie de defender los valores democráticos. Sólo sobre la doble base de la igualdad jurídica y de la educación inclusiva es posible hacer realidad un reconocimiento social que acepte sin miedos la diversidad en todas sus manifestaciones sociales y personales (p.142).

Para poner en contexto lo anterior, es preciso elucidar una situación de contraste y que a profundidad resulta paradójica, pues indica que la dinámica de la inclusión no ha terminado de establecerse y afianzarse; mientras que por una parte el artículo 41 de la Ley General de Educación (1993) en México señala que la educación especial debe orientar sus es-

fuerzos a priorizar el acceso y participación de aquellos alumnos que se encuentran en situación de vulnerabilidad; investigaciones como la desarrollada por Velázquez (2010) refieren insuficiencias en los procesos de integración debido posiblemente a que ésta puede ser el resultado de una imposición legal o contextual. Asimismo, una de las limitantes para avanzar al terreno de la educación inclusiva es la actividad administrativa, la falta de recursos y poca capacitación, en donde la formación docente está condicionada por factores de índole externo e interno.

Hoy en día pareciera que para acceder a ese peldaño de inclusión escolar es necesario primero, reflexionar sobre las prácticas educativas que se viven en la cotidianeidad de los centros escolares. El no reconocer las diferencias y singularidad de cada estudiantado representa una situación compleja en tanto que por una parte, no se le brinda una atención a sus necesidades reales y por la otra, se pasa por alto lo que piensa o lo que desea.

En esta órbita, Juárez, Comboni y Garnique (2010) consideran que una inclusión educativa deviene equiparada a una inclusión social, con esta última se busca que las personas vivan en un entorno socialmente potable, la escuela como sistema social deberá ser el proceso de apuntalamiento bajo el cual puedan reflejarse a posteriori, indicadores que revelen una cultura de aceptación y respeto por las diferencias. Estos autores develan que la educación inclusiva implica un cambio en la manera de operar de la educación especial, pues a medida que aún se les otorgue crédito a las necesidades educativas especiales, el carácter homogeneizante seguirá manteniéndose.

La línea de pensamiento que se yuxtapone a este entramado se esboza en los trabajos de Echeita y Sandoval (2002), aquí ellos parten de la idea de que la educación especial por muchos años sólo ha estado conferida, o mejor dicho, se la ha asociado a las personas que presentan necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, esta visión más que minimizar los efectos de la exclusión, los ha recrudecido en el sentido de que el entorno escolar ha mantenido un discurso que victimiza a los educandos. Es necesario pues, centrarse en una perspectiva en donde el ajuste no sea del alumno al sistema educativo sino a la inversa, es decir, la escuela debe descifrar qué es lo que se puede considerar como “normal” para sus estudiantes, sin dejar de lado la subjetividad de cada uno de ellos.

Es menester mencionar que una educación inclusiva no sólo abarca a los alumnos que presentan una discapacidad o dificultades en su aprendizaje, sino a la población estudiantil en general. Al ser la diversidad multifacética, Barrio (2009) menciona que:

Teniendo en cuenta todas estas diferencias, la institución escolar no puede realizar una función homogeneizadora y será necesario reflexionar sobre quienes son “los diversos”: los alumnos con necesidades educativas especiales, los desfavorecidos, los inmigrantes o los que causan problemas de convivencia y no estudian. En cada uno de estos grupos se encuentra la desigualdad, pero no como concepto que nutre la idea de diversidad, sino como concepto opuesto al de igualdad (pp. 15-16).

Llama la atención, más allá de encontrar similitudes con respecto a que las escuelas deben propiciar que todo alumno, sin importar sus características físicas, sociales o psíquicas puedan acceder al aprendizaje y participación, el hecho de que para pensar los términos de una educación inclusiva, el primer desafío que se instala es el ideológico. Para ello resulta indispensable reflexionar desde bajo qué percepciones se percibe la diferencia que en el otro, puede generar el despliegue de actitudes o pensamientos de rechazo o exclusión. En esta perspectiva Rosano (2008) señala que:

239


La diversidad que caracteriza a la sociedad y, por consiguiente, al sistema educativo hace referencia al abanico de personas diferentes que responden a varios factores: la lengua, la cultura, la ideología, la religión, el género, la orientación sexual, el estado socioeconómico, el marco geográfico, la capacidad física, psíquica, o sensorial, el estilo de aprendizaje, la situación afectiva, la salud [...] (p. 8).

Bajo este preámbulo queda claro que el ideal al que aspira todo centro educativo habrá de centrarse en brindar una atención piramidal y no lineal, cuyo común denominador sea la diferencia y el respeto de cada uno de los estudiantes. Sin embargo, el preludio de todo esta dinámica se basa en el reconocimiento por el otro y ante ello, Joaqui y Ortiz (2017) puntualizan que “la educación juega un papel transcendental en este proceso, al tener la puerta abierta para ofrecer un reconocimiento a su identidad y la oportunidad de ejercerla en relación con los otros” (p. 212).

Al explorar las percepciones que los docentes tienen con respecto al desarrollo de prácticas educativas desde la diversidad, Garnique y Gutiérrez (2012) revelan que en el caso de docentes de apoyo o maestras colaboradoras, hay limitantes en su praxis debido a la falta de información y capacitación, además de sentimientos de rechazo y resistencia manifestados entre personal de apoyo de educación especial y entorno regular.

Sobre esta línea se postula una investigación desarrollada por Suria (2012) en España que se basó en un diseño expost-facto, ya que la muestra representativa de los sujetos participantes se seleccionó en función del género, edad y grados escolares en los que cada profesor imparte sus cla-

ses. A través de un cuestionario fue posible conocer las respuestas de 116 docentes sobre la interrogante de que si el alumnado con discapacidad en sus aulas, les generaba alguna incomodidad, hacia lo cual manifestaron una respuesta afirmativa.

En otra investigación desarrollada por Mellado, Chaucono, Hueche y Aravena (2017) en Chile y que se llama “Percepciones sobre educación inclusiva del profesorado con programa de integración escolar”, puede apreciarse que dentro de las prácticas docentes, existen tendencias a segregar al alumnado con necesidades educativas especiales, las estrategias de enseñanza no son heterogéneas y por tanto no responden a la diversidad, hay una promoción exclusiva de las habilidades básicas del pensamiento y, se desarrolla un clima de desconfianza para relacionarse con el alumnado que presenta N.E.E.

Si bien es cierto que bajo estos designios se abre una panorámica que de acuerdo con Gil (2009) implica el reconocer y valorar, más allá de las semejanzas que pueda haber entre las personas la cuestión de la diferencia entre las mismas, es porque ello constituye un pilar fundamental en la construcción subjetiva del hombre.

a subjetividad es un constructo que lejos de reducirse al campo de una disciplina o área del conocimiento, hoy por hoy se extiende hacia una red interdisciplinaria donde el objetivo común parte de considerar al sujeto como un ser histórico-social, sobre esto Peralta (2009) señala:

Toda subjetividad es el lugar de los afectos, de las memorias, del pensar deliberante, o toda subjetividad es, en principio, la huella de la irreverencia, de lo que resiste y se expresa, y de lo que acepta como ideal cultural, acuerdo familiar o normativa para la convivencia social, y en la advertencia de que en la cotidianidad conviven lo significante y lo real, y que le corresponde al lenguaje decir, cuál es nuestro lugar de enunciado, y cuál es nuestro lugar de enunciación para entonces hacer surgir la educación con alegría, con sonrisas y risas, adjetivaciones maestras para ser mejores personas, ciudadanas y ciudadanos y profesionales; lo de profesional depende, ciertamente, porque tenemos que dejar de lado el criterio de que la educación es la escalera para alcanzar el título que otorga la industria cartonera, y porque bien sabemos que la educación es a la vida (p. 43).

En González (2008) puede entreverse que la subjetividad habrá de gestarse/producirse en relación con los demás, como padres o maestros y bajo los auspicios de las condiciones socio-culturales. El autor enfatiza que ésta será resguardada bajo un matiz de experiencias, emociones y relaciones inmediatas que una persona pueda llegar a sostener con sus congéneres.

Entretanto, un corte de tipo psicoanalítico permitirá divisar cómo este constructo de subjetividad puesto en escena, viene a develar para el acto educativo, aquello que en muchos casos el sujeto ha olvidado e incluso, ha sucumbido frente a demandas hegemónicas escolares, a saber de su historicidad y deseos.

El hecho de prestar oídos al discurso y deseo revelado no sólo por los estudiantes como señala Elgarte (2009), sino también por los docentes en tanto transmisores de un saber o una verdad representa una situación crucial, pues mientras se incita a desarrollar una escucha activa frente a los alumnos, éstos también necesitan para construir procesos de subjetivación, de docentes a los que se les brinde un espacio para revelar sus motivaciones y deseos inconscientes. Desde esta postura es lícito mencionar lo que Terrones (2017) desde una visión filosófica establece:

241
S

Existe una relación entre la identidad subjetiva y la intersubjetividad. Esto se entiende mejor si se observa que para tener conciencia de sí mismo hay que tenerla como referencia de algo y ese algo son los demás, es decir la intersubjetividad. El acto de construcción de identidad es un acto hermenéutico ya que se funda en una reflexión que implica comprenderse a sí mismo y comprender a los demás. No se puede concebir a la individualidad como aislada puesto que se encuentra inmersa en un contexto que lo conforman también las intersubjetividades. Lo que se pretende mostrar es que lo individual se encuentra ligado inexorablemente a lo colectivo. Una praxis ética, propia de los postulados de la Ética discursiva, puede ser una eficaz herramienta en el ámbito educativo [...] (p. 9).

Acerca de la importancia de escuchar a los niños y adolescentes, Zaldúa y Lenta (2011) refieren que:

[...] se resalta las potencias de estos espacios y esfuerzos, como habilitadores de posibilidades de pensar otros lugares, otros lazos, que propician recorridos fuera de la inmediatez de las satisfacciones sustitutivas y mortíferas y abren a pensar, desear, fantasear otros futuros que no sean la muerte anunciada., la decepción y la furia. Difícil, pero no imposible, apuesta hacia el reconocimiento subjetivo, intersubjetivo y social más allá de las lógicas de dominación (p. 319).

En correlación con estas ideas, Ramírez (2007) habla sobre una ética de la escucha para priorizar la subjetividad de los educandos con necesidades educativas especiales, sin embargo en estos tiempos de volatilidad, su esencia también pudiese embarcarse en el rumbo de la diversidad que representa a un centro escolar. Para ello, un punto medular a

considerar es que dentro de la formación docente se tenga en cuenta la competencia o habilidad de desarrollar una escucha libre.

Esta apuesta por el rescate de la subjetividad en los centros escolares, ha ido cobrando relevancia con base en estudios e investigaciones realizadas sobre estudiantes que manifiestan una discapacidad o que tienen dificultades en su proceso de aprendizaje, por ejemplo Cúpich y Campos (2008) perciben que los estudiantes que presentan alguna discapacidad ven atropellada su constitución subjetiva, debido a que los modelos de atención y respuesta no corresponden a sus necesidades reales, destacan al respecto que:

En el campo educativo, la preocupación por la diferencia se traduce más en la preocupación por los “diferentes”, por los “extraños”, o en el terreno de la discapacidad por los “anormales”. El traducir algunas de las diferencias en “sujetos diferentes” vuelve a posicionar esas marcas como opuestas y negativas a la idea de la “norma”, de lo “normal” y, entonces, de lo “correcto”, lo “positivo”, lo “mejor” etc. Se establece, así, un proceso de “diferencialismo” que consiste en separar, en distinguir de la diferencia algunas marcas a las que podríamos denominar como “diferentes” y de hacerlo siempre a partir de una connotación peyorativa y subalterna. Y es ese diferencialismo, ese discurso diferencialista (p. 897).

En este tenor de ideas Rojas (2008) observa que los niños que presentan algún trastorno en su infancia manifiestan indicadores que desestabilizan el sistema familiar del cual son parte. Dicho desajuste es considerado como una de las principales condiciones que motiva a los padres de familia a solicitar un tratamiento de psicoterapia, ya que en el trasfondo de un escenario como éste, se esconden fantasmas de la trama familiar, de tal manera que el momento de diagnóstico se convierte en una situación delicada, pues lejos de establecerse un encuadre de trabajo adecuado, puede fomentarse un sistema clasificatorio y así, correr el riesgo de encerrar al niño en un cuadro sintomatológico cuando éste, está apenas en vías de constituirse.

Con respecto a la función que el diagnóstico clínico y psiquiátrico desempeña en los centros escolares, Paiva y Oliva (2014) consideran que éste, no debe centrarse únicamente al dictamen y clasificación de conductas o comportamientos mediante el uso exclusivo de manuales como el DSM-IV, revelan, por el contrario, que al ser una herramienta que se amalgama en la constitución subjetiva de cualquier estudiante, debiese tener en cuenta el contexto donde un fenómeno se observa.

En este sentido, Ramírez (2007) considera que para paliar esta situación es necesario desarrollar un ética de la escucha por parte de quie-

nes se encuentran a cargo la labor docente una intervención psicoanalítica que tenga como finalidad centrarse en los deseos propios del sujeto mediante una escucha libre, se considera una propuesta relevante una intervención enfocada únicamente a emitir diagnósticos sobre una base de manuales predeterminados, y aunado a ello se corresponda un determinado tipo de tratamiento, corre el riesgo de dejar de lado el deseo propio del sujeto ya que no vela por la escucha de las necesidades reales.

a disyuntiva que aquí entra en juego es el deseo mismo del niño frente al discurso médico y escolar, a esta situación Mannoni le considera como una dinámica de segregación ya que al ser éste representado como una persona “enferma”, sus deseos se encontrarán subordinados a los del especialista o profesor. En este sentido, vale la pena reflexionar sobre las tendencias que hay sobre la medicalización con respecto al obrar de un estudiante que no se encuentra dentro de los parámetros de “normalidad”, para lo cual se retoma como marco de referencia lo escrito por la autora Mannoni (2005) sobre que:

243



La educación ha cedido el paso a la instrucción; ésta se ha convertido en una empresa imposible y ha cedido su sitio a la medicina. La escuela paralela construida sobre la noción de fantasma de equipo médico constituye para el niño un lugar de vida aún más patógeno que el de la escuela (pp. 61-62).

Ante esta situación en donde el diagnóstico juega un papel fundamental en el tratamiento con niños, Lora (2007) en su artículo referente a la práctica con infantes desde un enfoque psicoanalítico, enuncia que desde esta perspectiva no basta con implementar procesos de valoración psicodiagnóstica, es necesario en su caso, el despliegue de un proceso de entrevistas clínicas para dilucidar qué de lo problemático que manifiesta el niño, ha sido configurado y transmitido por el discurso de los padres.

Hasta aquí se ha observado cómo el cosmos de la subjetividad puede pensarse y reflexionarse desde el marco de atención a la diversidad, y cómo la escuela como espacio de formación según Reyes, (2009), constituye un pilar fundamental para pensar una nueva educación:

La construcción de una sociedad se da en la educación y no solamente por la producción de saberes si no por la producción de la subjetividad [...] Ninguna pedagogía ha podido dejar de lado elementos sociales inmersos en los procesos de aprendizaje, es más, la concepción de educación se amplía porque ya no se refiere simplemente a la construcción de saberes dentro de las aulas, o lo que llamamos educación formal; hoy se abre hacia la función socializadora de la educación formal que aparece

visible en el escenario de las aulas. Lo cual permite un espacio de una educación-otra jugada en espacios diferentes a las aulas porque no es el material físico sino la relación con los otros [...] (p. 18).

Derivado de lo anterior, para Aguerrondo (2008) resulta necesario re-estructurar los hilos que oficen de base el vivir y sentir del alumno y docente en el espacio escolar:

La educación, y la escuela si es que somos capaces de una nueva visión, tienen la posibilidad de dar más integración en un mundo de desiguales, pero también habría que aceptar que son más desiguales porque la escuela no supo reaccionar a tiempo para responder y atender adecuadamente a lo que pasaba. Y las diferencias siguen agrandándose: en el primer mundo hay esfuerzos de cambio, y las escuelas están reaccionando y están tratando de adelantarse a la diversidad y al riesgo. Sin embargo, el impedimento principal para las nuevas propuestas no está en el nivel de desarrollo de la sociedad, no es un problema de ser un país rico o pobre, sino de querer o no volver a lo viejo, de mirada retrospectiva o prospectiva. Los sistemas escolares en crisis son la mejor oportunidad para producir y pensar un cambio entendiendo que la diversidad existirá siempre pero que no tiene por qué estar acompañada por la injusticia (p. 72).



Significar la experiencia docente/alumno

En la investigación desplegada por Parisí y Manzi (2012) en la cual se aborda el tema de la subjetividad desde la formación docente y su impacto en relación con los alumnos, a partir de un proceso de acompañamiento e intervenciones que se llevó a cabo por tres años por un psicólogo con orientación psicoanalítica durante las prácticas profesionales, fue posible entrever cómo la figura docente formadora de subjetividades está todavía anclada a una mera transmisión de conocimientos, además de cómo la autoridad como figura de confianza y de identificación ha perdido el lugar y el significado que antes impartía. Los hechos relevantes que se confluyen para detonar estas situaciones se circunscriben en dos aristas; por una parte la misma formación docente no les depara las herramientas necesarias para desarrollar cabalmente su trabajo; por otra, es tan sutil el sentimiento de desamparo que no se da un anclaje entre los chicos y el profesor, lo cual aniquila todo intento de interiorización de normas y respeto como medio estratégico.

Con base en el estudio de Rincón (2011) que tuvo como objetivo analizar las representaciones de los docentes en torno a la construcción simbólica de la infancia, puede observarse cómo el factor aula en este

sentido, juega un papel de transformación pues se percibe que el imaginario infantil se re-elabora, es decir al ingresar los niños a la escuela se los considera como inquietos, bruscos, gritones, crueles entre ellos, en su mayoría viviendo horas de soledad, en situaciones de vulnerabilidad y a su vez, tiernos, divergentes y divertidos, carentes de afecto y con familias muy diversas en su composición, distantes en ocasiones, tímidos o temerosos en algunos casos, ávidos no sólo de explorar y conocer, sino también de afecto y contención. Esta investigación da cuenta de que el imaginario infantil va cambiando en función del plano intersubjetivo y diversos contextos donde se va trazando su historia, se coincide además en la idea de que la interacción maestro-alumno es fundamental en términos de afectividad, pues a partir de la historicidad misma del cuerpo docente, puede poseerse una comprensión clara de todo lo que representa la primera infancia y su influenciabilidad.

Cabe mencionar que este proceso de afectividad existente entre docente/alumno tiene sus implicaciones según Ruiz (2011) en la temática del fracaso escolar; mediante un análisis sobre los cauces que configuran el fracaso escolar en los estudiantes, se observa que éste, en México, se asocia a diversos factores, entre ellos, un programa de estudios con contenidos desvinculados de la vida diaria, una subvaloración de las áreas ajena a las matemáticas y al español, una evaluación del desempeño generalmente a través de pruebas escritas y tergiversada hasta cierto punto, por los vínculos afectivos y subjetividad del profesor.

La forma de abordar esta temática parece un punto medular en todo proceso de enseñanza, pues hoy por hoy se tienen distintas connotaciones de por qué un estudiante fracasa en la escuela. La reflexión que se hace sobre si se fracasa en la escuela o, ella misma fracasa como dispositivo educativo, parece ser un terreno en el cual se entrelazan varios aspectos que van más allá de la enseñanza, pues habrá de retomarse y re-elaborar aquellos proyectos de Estado, concomitantes a la constitución y formación del ser docente en tanto ser psíquico y ser social.

Al llamado de esta temática se sabe que entran a escena diferentes factores, pero si bien, uno de ellos guarda estrecha relación, es el saber puesto en la figura del adulto como lo devela Palma y Tapia (2006):

Para construir aprendizaje es necesario el conocimiento del otro para poder transformarlo con el saber y las vivencias personales. El saber que el aprendiente tiene y con el cual trasforma el saber del otro, son sus preguntas y la posibilidad de ser respondidas [...] La verdad no enferma, lo que enferma es el falso conocimiento en tanto no se desea conocer con la excusa de no sufrir. El secreto produce violencia sobre quien lo padece



y sobre quien lo ejecuta, coartando la autoría de pensamiento. Mientras que lo reprimido es elaborable, lo ausente, a partir del secreto, queda fuera del alcance de la elaboración (p.104).

Al analizar las implicaciones que tiene la figura docente con respecto a las prácticas educativas, Domínguez (2011) rescata varios factores que van más allá de dicho ejercicio; por una parte, se tiene como barrera la saturación del programa curricular en donde el mecanicismo o repetición es la base, asimismo, no se cuenta con autonomía para elaborar o re-elaborar los instrumentos mediante los cuales pueda identificarse el aprendizaje alcanzado por sus educandos y finalmente, la labor extra curricular es una constante que forma parte de la subjetividad misma del cuerpo docente. Todas estas situaciones generan una ambivalencia de sentimientos en los profesores que se traducen en desgaste emocional, la percepción del aula para ellos es como la de un refugio, pues en ese escenario pueden ejercer con libre albedrio su propia labor. El factor cultural en este proceso investigativo demanda un análisis minucioso, pues el advenimiento del ser docente como ente psíquico y social viene a instalarse en interacción con otros docentes, con otras historias, de tal manera que su realidad estará en función de la sujeción que se haga con esa cultura donde se desenvuelva.

En esta sintonía puede considerarse que el ser humano se ve consignado a un vaivén histórico que por naturaleza, habrá de otorgarle una cuadridad y ciertos actos de moralidad que procuraran su bienestar, sin embargo el costo que debe sortearse para salvaguardar la singularidad de cada persona puede ser alto si se no se tienen en cuenta sus necesidades o demandas. Sobre estas líneas es preciso revisar el pensamiento de Freud (1930):

No parece posible impulsar a los seres humanos, mediante algún tipo de influjo, a trasmudar su naturaleza en la de una termita: defenderá siempre su demanda de libertad individual en contra de la voluntad de la masa. Buena parte de la brega de la humanidad girar en torno de una tarea: hallar un equilibrio acorde a fines, vale decir, dispensador de felicidad, entre esas demandas individuales y las exigencias culturales de la masa; y uno de los problemas que atañen a su destino es saber si mediante determinada configuración cultural ese equilibrio puede alcanzarse o si el conflicto es insalvable [...] no puede soslayarse la medida en que la cultura se edifica sobre la renuncia de lo pulsional, el alto grado en que se basa, precisamente, en la no satisfacción (mediante sofocación, represión, ¿o qué otra cosa?) de poderosas pulsiones. Esta “denegación cultural” gobierna el vasto ámbito de los vínculos sociales entre los hombres; ya sabemos que esta es la causa de la hostilidad contra la que se ven precisadas a luchar todas las culturas (pp. 94-96).

Rescatar la subjetividad del ser docente constituye así, un aspecto fundamental en el terreno de atención a la diversidad, de acuerdo con Cadavid (2016) es importante salvaguardar y priorizar su historicidad, ya que de esa manera pueden establecerse los filtros que viabilicen su práctica educativa y las relaciones que sostenga con los demás. Menciona la autora que:

[...] se presenta la necesidad de rescatar al sujeto maestro en la complejidad de sus vivencias generacionales y a partir de la construcción de sentido desde los acontecimientos representativos de la comunidad, lo que lleva a la producción colectiva de conocimiento y a la configuración de nuevas formas de pensar y crear la educación y que ayudan a constituir su identidad en dominios tanto corporales, como mentales, afectivos, colectivos y culturales, leídos en situaciones determinadas, las cuales convergen en su subjetividad y se constituyen en huellas vitales como vestigios perennes que afectan, fundan y dan significado a su propia existencia, a partir de acontecimientos representativos (p. 342).

247



Teniendo en cuenta estas elucidaciones vale la pena tener en consideración lo que desde la disciplina del psicoanálisis puede desdoblarse como un medio auxiliar para privilegiar la constitución subjetiva del ser docente en su praxis con sus alumnos.

La primera alusión que hace Freud (1913) a la pedagogía se centra en que el docente, en tanto adulto con deseos y motivaciones inconscientes y con una historia particular, no quede enajenado de su propia vida infantil y vivencias que configuraron su calidad de sujeto:

El gran interés de la pedagogía por el psicoanálisis descansa en una tesis que se ha vuelto evidente. Sólo puede ser educador quien es capaz de compenetrarse por empatía con el alma infantil, y nosotros los adultos no comprendemos a los niños porque hemos dejado de comprender nuestra propia infancia (p. 191).

El pensamiento que Freud (1932) establecería acerca del vínculo entre la pedagogía y el psicoanálisis, radica en lo siguiente: el hecho de que ambos constructos analizan el sistema de relaciones que un sujeto puede sostener con su contexto inmediato y la forma en que éste, puede incidir en la experiencia académica y/o procesos afectivos del mismo, resulta en una cuestión medular, ya que mientras uno centra sus esfuerzos en brindar una atención integral a sus educandos, el otro, al ser un referente clínico que aboga por la estabilidad mental de una persona, puede ofrecerse como un conjunto de orientaciones teórico-prácticas.

En el prólogo que Freud hace sobre la obra de Aichhorn (2006) *Juventud desamparada*, puede observarse que si bien es cierto el psicoanálisis no puede sustituir a la pedagogía, sí puede ofrecerse como una herramienta para abordar distintas desavenencias que conforman al sujeto. Sobre esta temática se muestra cómo la dinámica de la transferencia pensada en términos de una reeducación social puede ser un parte aguas en la construcción subjetiva del estudiante:

Cuando hablamos de la transferencia en relación con la reeducación social, queremos significar la respuesta emocional del alumno hacia el educador; el consejero o el terapeuta, según sea el caso, sin querer decir con esto que tenga lugar exactamente en la misma forma que en un psicoanálisis [...] La necesidad de crear en el niño buenas relaciones hacia su mentor es de capital importancia. El reeducador no puede dejar esto a la suerte; debe deliberadamente conseguirlo y encararse con el hecho de que sin ello es imposible cualquier trabajo efectivo (pp. 111-114).

La trama transferencial que se viene desdibujando en esta tónica apunta a reconsiderar, desde las normativas públicas, el objetivo de la función pedagógica; pues así como existen diversas formas de entender y reconocer al sujeto, de igual manera existen medios para acometer en contra de su subjetividad. Ante ello, Alejandro Reyes (2009) en su estudio sobre las adolescencias devela que:

Desde las escuelas secundarias que posibilitan el encuentro adolescente, intercultural e intergeneracional, donde los adolescentes se construyen y reconstruyen, éstos parecen exigir nuevos dispositivos curriculares e institucionales y una nueva relación pedagógica; basados en su reconocimiento como actores sociales, en su capacidad de diálogo y en su diversidad sociocultural e identitaria, que consideren los distintos sentidos que la escuela y la educación adquieren e identificando a través de ellos potencialidades y necesidades educativas (p. 171).

Esta dinámica de la transferencia implica, más allá de tener cierto grado de empatía por la cotidianidad de los estudiantes, desarrollar un compromiso moral que privilegie la responsabilidad hacia el educando, por ejemplo, a la hora de desarrollar una planificación que se encuentra sujeta a unos planes y programas curriculares y que además, tiene como prioridad que el alumno conozca, desarrolle y ejecute ciertos conocimientos, resulta necesario reflexionar sobre si lo que está predeterminado como aprendizaje, es realmente lo que desean aprender los estudiantes, en este sentido Báez (2013) enuncia que:

El mundo feliz en la educación, al pasar por la reflexión de la transferencia en su campo, no tiene muy buenos asideros; no se trata de crear el método para que todos los educandos aprendan y aprendan sin esfuerzo y, menos, aprendan lo que ellos en su intención de satisfacción prematura quieran. Un deseo, anclado a la transferencia, asume una responsabilidad con el otro; esto implica que un sujeto con deseo no cercena el deseo del otro; al contrario, la dinámica de la trasferencia connota la necesidad de advertir la existencia del otro para poder llegar a su cometido de satisfacción; sola así podríamos pensar en una educación para el sujeto y para una posible sociedad autónomos y auto-determinantes (p. 189).

Si bien es cierto que lo que impera en estas líneas es la preservación del deseo, es porque su génesis trasciende hacia los diques de una verdad de difícil discernimiento. A este respecto Fazio (2013) expresa que:

El deseo respecto al sujeto es una variable enigmática, no controlada y no responde a ningún método de medición estándar, está atravesado por múltiples condicionantes, no hay el deseo puro. Es necesario desde una perspectiva psicoanalítica, distinguir entre el saber escolar o educativo, del que se ocupan los educadores, los maestros y otro tipo de saber, el saber del inconsciente del que se ocupa el psicoanálisis, un saber que no se puede enseñar, sin conocimiento, un saber que no se sabe, que está del mismo lado que el goce. Hay, podría decirse, una conexión entre este saber y la satisfacción inconsciente, que opera mediante la repetición, la insistencia: el síntoma es un saber que se repite y fuerza a su desciframiento y tiene una función anudar al goce (pp. 26-27).

249



Ante la importancia de asimilar un saber como el que la disciplina del psicoanálisis ofrece para la comprensión del sujeto, puede entreverse que quien se disponga en esta travesía, debiese tener en cuenta, al menos, la existencia de un espectro de apariencia nebulosa para la conciencia, es decir de un sistema que viene a configurar parte de la historia del hombre, a ello Tres (2012) refiere lo siguiente:

Para que se pueda desarrollar el pensamiento, el niño deberá saber “algo” de su mundo psíquico. Es así como relacionará y explorará las compatibilidades con sus deseos. Es un saber que el sujeto no sabe que tiene y que le es desconocido por su propia división constitutiva. Es el saber del inconsciente que deviene consciente mediante la cura psicoanalítica. Lo que no quiere decir, que sin cura no se pueda saber. Pues el ser humano tiene la posibilidad de conectarse con algo de ese saber a través de las transacciones creativas o en el peor de los casos, mediante las formaciones sintomáticas que muestran la ignorancia por no querer saber (p. 74-75).

La tarea o enredo que aquí se viene proponiendo dentro del marco educativo representa para los mismos sistemas y educadores, una situación embarazosa, pues si bien es cierto existe la disposición por urdir la maraña que día a día se presenta con la diversidad, ello remite re-pensar el acto educativo, es decir, tienen que revisarse desde las estructuras gubernamentales hasta los rincones del aula, el ciclo de acciones que despliega cada Nación para saber qué sujeto desea producir y ver en un futuro. Teniendo en cuenta que este ejercicio reflexivo debe instaurarse desde las políticas y prácticas educativas, Vetö (2013) señala que:

La educación no debe apuntar, sin embargo, solamente a la sofocación de las pulsiones, al dominio sobre sus exteriorizaciones, sino que debe crear seres humanos capaces para la cultura y socialmente útiles, es decir, proveer medios para la sublimación de las energías pulsionales en metas y objetos socialmente valorados [...] (p. 33).

Dentro de los pensadores que acudieron al llamado vincular entre la educación y el psicoanálisis se encuentra Anna Freud (2007), quien en su intento por cimentar las bases de una higiene mental en los primeros años de vida, exhortará a una formación especial de los maestros con respecto al aparato psíquico infantil, de tal manera que pudiesen estar en condiciones para encararse a un sujeto con deseo propio. En su obra la autora resalta tres aportaciones:

[...] creemos que ya hoy el psicoanálisis brinda tres aspectos a la pedagogía. En primer lugar, contribuye a la crítica de las normas pedagógicas existentes. Luego, como doctrina de los instintos, del inconsciente y teoría de la libido, amplia el conocimiento que el pedagogo tiene del hombre, y aguza su entendimiento de las complejas relaciones entre el niño y los adultos que lo educan. Por fin, en tanto método terapéutico, es decir, como análisis del niño, procura remediar todos los daños que éste pueda haber sufrido en el curso de su educación (p. 91).

Alvarado (2005) establece que la relación que existe entre educación y psicoanálisis como punto de dialogo y reflexión, apunta a establecer un encuadre de trabajo que pueda posibilitar en medida de lo posible, una mejor experiencia educativa. Ambas disciplinas develan en su praxis un objetivo en común, a saber de la coyuntura simbolizada en la transmisión de un saber o una verdad, pues el designio que persigue cada una de éstas permea o re-estructura aquellos componentes que sostienen la subjetividad del hombre. De esta manera se puede aludir a lo que Winnicott (1936) refiere:

Hay muchas maneras de concebir la naturaleza humana, y según una de ellas vemos que las personas están envueltas en una vida interior y una vida exterior. La exterior es bastante obvia, aunque gran parte de sus motivaciones son oscuras e inconscientes, incluso profundamente enterradas. La vida interior es principalmente un asunto del inconsciente. Existe una interacción entre esta vida interior y la exterior en las personas sanas, de modo tal que el mundo externo nos es enriquecido por nuestro propio mundo interno, al cual podemos fácilmente colocarlo en las personas y las cosas con las que entramos en contacto; además, nuestro mundo interno es modificado por el contacto con lo externamente real, así que a medida que transcurre el tiempo llegamos a sentirnos más seguros de nosotros mismos, en el sentido de tener más clara la distinción entre las dos realidades (p. 935).

Hasta aquí, se ha visto y se ha dado cuenta de la relación existente entre la educación y el psicoanálisis, sus antecedentes no son limitados en cuanto a temporalidad se refiere, ni coartados en cuanto a su contenido se vislumbra, la primacía de la cual ambos gozan, es la de un supuesto “saber”. Un símil que en esta causa parece reencontrarse se remite a una partida de ajedrez; los movimientos y causes que se van sorteando día a día en un campo de batalla, donde lo real y lo fantasmático entran a escena, y en donde el deseo y sofocamiento tienen cabida, lo único a salvaguardar es la existencia del rey (deseo del otro) a contra de la arbitrariedad con que se lo trate y de la simpleza con que se lo cuente, de tal manera que los diques para su aprehensión, serán, no presa fácil para aquellos que tienen la util intención de velar por la verdad.

Con ello es necesario remitirse a lo enunciado por Sierra (2016):

[...] entra en juego un aspecto de gran relevancia dentro de los aportes que el psicoanálisis puede realizar en el campo educativo, y es considerar el concepto de la subjetividad... Lo que se busca desde esta perspectiva psicológica es el hecho de brindar a la comunidad académica un espacio de escucha, la escucha analítica, con la cual se le apuesta a ir abriendo al interior de las Instituciones educativas los espacios para que surja la palabra en los procesos grupales e individuales para ir entendiendo aquellas dimensiones o aspectos psicológicos que se movilizan en las diferentes problemáticas de la escuela y sus actores, para ir encontrando aquello que desconocían o no se había pensado dentro de los procesos psíquicos de tales actores y llevar a nuevas metodologías pedagógicas que brinden real Libertad al Sujeto educacional (pp. 86-87).



Conclusiones

Las intelecciones que han sido posibilitadas mediante este análisis bibliográfico, refieren que lo que se irradia en la cotidianidad escolar en materia de atención a la diversidad, es una invitación como señala Peralta (2009) para que los centros escolares puedan re-pensar el enigma de la subjetividad, es decir que los docentes puedan reflexionar sobre aquellos mecanismos mediante los cuales sus estudiantes, pueden representarse ante sí mismos y ante los demás como seres únicos.

Aunado a lo anterior, otro eslabón que demanda ser atendido y escuchado es el relacionado con la constitución subjetiva del ser docente; el tener en cuenta su historicidad amalgamada por procesos psíquicos y factores socioculturales, es una situación que exige consideración.

Se encontró en estudios como el de Susinos y Rodríguez (2011) y Saldarriaga (2016) que la apuesta de la escuela por el desarrollo de procesos de subjetivación y participación de sus estudiantes, en donde se tenga en cuenta su voz y deseo, representa una oportunidad ineludible que bien puede inscribirse como punta de lanza para ofrecer una respuesta educativa integra.

Por otra parte, el hecho de no considerar aspectos individuales y sociales en vías de la construcción psicosocial del educando, representa como visualiza Pacheco (2015) un cuadro de riesgos que apuntan a la exclusión o discriminación mediatisado por indicadores de violencia.

Uno de los grandes retos que enfrentan los centros escolares para hacer frente a los procesos de exclusión y discriminación que están a la orden del día, van más allá de un ajuste metodológico en el quehacer educativo, las comprensiones develadas por Gómez (2010) señalan que es necesario re-pensar al alumno como sujeto, es decir a una persona que no sólo está en la escuela para adquirir conocimientos y desarrollar habilidades, sino que está en ella también, para pensarse y constituirse como un ser con identidad propia, capaz de diferenciarse y reconocerse, a partir del relación intersubjetiva con los demás.

Este ideal al que apunta toda escuela inclusiva no puede llevarse a cabo sin un condimento esencial, a saber de la constitución subjetiva del ser docente. Así como es importante rescatar la subjetividad del alumno para atender a la diversidad, de igual manera lo es el priorizar la historicidad del maestro para que a partir de una comprensión y análisis propio, pueda re-dirigir su obrar y praxis con respecto a sus alumnos y congéneres. En este aspecto se concuerda con lo revelado por Cadavid (2016), a saber de que la subjetividad del maestro cobra suma relevancia cuando se

pretende hacer un cambio y transformaciones de fondo en las prácticas educativas.

La tarea que aquí se propone no es fácil de asir, las políticas y prácticas educativas habrán de reflexionar sobre los sujetos que están en vías de construcción; más allá de brindarles las herramientas para que logren ajustarse e incluirse a una sociedad de consumo y competitividad, es necesario re-establecer los cimientos que sustenten el reconocimiento y respeto por el otro.

Otro aspecto que viene a ponerse en tela de juicio de acuerdo con Paiva y Oliva (2014), es el uso excesivo de los manuales diagnósticos como el DSM-IV para catalogar no sólo el comportamiento de un alumno, sino también para enjuiciar sus actitudes y características psicológicas, las consideraciones que fueron reveladas por los autores demuestran que el diagnóstico clínico y psiquiátrico al tener un poder subjetivante en el proceso de los estudiantes, puede correr el riesgo de encasillarlos y etiquetarlos a lo largo de su vida si no se tiene en cuenta el contexto e historicidad de los mismos, es decir su propia subjetividad.

253

Los aspectos que trascienden en la praxis educativa para atender la diversidad y reconocer las singularidades de cada estudiante se divisan en dos aristas; mientras que por una parte se considera necesario reflexionar sobre el enigma de la subjetividad docente/alumno, por otro, es importante reconocer y triangular la dinámica epistemológica que en este caso tiene la educación con disciplinas como las ciencias sociales y el psicoanálisis.

Para Aulagnier (2007) la escuela desempeña un papel esencial en la vida de sus actores, pues si se considera como un espacio en donde se piensa y se configura no sólo el estudiante, sino también el maestro, es decir como un escenario instituyente de determinadas subjetividades, es porque a partir de ella pueden soldarse nuevas formas o medios que posibiliten una mejor experiencia educativa.

Dejar de lado la singularidad de cada maestro puede resultar un riesgo hablando en términos de prácticas educativas, es importante reconocer desde las principales estructuras organizacionales la articulación que pueda hacerse de la vida personal y profesional del mismo. Re-incorporar a las propuestas de formación docente un trayecto de comprensión personal se apuntalaría en este sentido, como un constructo holístico que tendría su principal impacto en la calidad educativa.

Dadas las elucidaciones preponderas en este artículo, se entrevé que un tema que habrá de re-tomarse a posteriori en materia de investigación educativa, en materia de atención a la diversidad, es sin duda

alguna, el hecho de considerar la subjetividad del cuerpo docente. Si bien es cierto que se han presentado algunas bases que ofician el proceder de los centros escolares para atender el derrotero de la diversidad, privilegiando el dualismo reconocimiento/diferencia, es menester mencionar que con ello se abre una panorámica por entero compleja que demanda ser atendida, es decir se habla de que hay que resignificar la historicidad del cuerpo docente, pero ello a su vez requiere pensar los términos en los cuales se pretende cubrir este objetivo, no sólo basta con establecer procesos de capacitación e información para saber cómo desarrollar prácticas inclusivas, es necesario ir más allá y establecer espacios para que el docente tenga la oportunidad de emprender esa travesía de introspección, que le permita reflexionar sobre sus deseos y motivaciones inconscientes.

254



Bibliografía

AGUERRONDO, Inés

- 2008 Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas Revista Trimestral de Educación Comparada*, 61-80.

AICHHORN, August

- 2006 *Juventud desamparada*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

ALVARADO CALDERÓN, Kathia

- 2005 ¿Qué nos puede aportar el psicoanálisis en la comprensión de las relaciones en la escuela? *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 1-18.

BÁEZ, Jairo

- 2013 Psicoanálisis y educación “O el psicoanálisis en la educación superior”. *Revista Tesis Psicológica*, 184-191.

BLEICHMAR, Silvia

- 2008 *Violencias social-violencia escolar, de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Recuperado de <https://goo.gl/JShKtv>

CADAVID MARÍN, Ángela María

- 2016 La subjetividad al rescate del sujeto histórico en la investigación educativa. *Revista Plumilla Educativa. Universidad de Manizales*, 337-343.

CÚPICH, ZARDEL Jacobo & CAMPOS BEDOLLA, Mónica Leticia

- 2008 Discapacidad y subjetividad: algunas implicaciones en el ámbito educativo. *Revista Mal-estar e Subjetividad*, 885-909.

DOMÍNGUEZ CASTILLO, Carolina

- 2011 *La persona del maestro: implicaciones del trabajo docente*. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <https://goo.gl/GNavtB>

ECHEITA SARRIONANDÍA, Gerardo & SANDOVAL MENA, Marta

- 2002 Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 31-48.

ELGARTE, Roberto Julio

- 2009 Contribuciones del psicoanálisis a la educación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 317-328.

ESCARBAJAL FRUTOS, Andrés, MIRETE RUIZ, Ana Belén, MAQUILÓN SÁNCHEZ, Javier J., IZQUIERDO RUS, Tomás; LÓPEZ HIDALGO, Juana Isabel; ORCAJADA SÁNCHEZ, Noelia & SÁNCHEZ MARTÍN, Micaela

- 2012 La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 135-144.

FAZIO, Gastón

- 2013 El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. *Revista Electrónica de Psicología de Iztacala*, 20-33.

FREUD, Anna

- 2007 *Introducción del psicoanálisis para educadores*. México, Distrito Federal: Paidós Educador.

FREUD, Sigmund

- 1913 *Totem y tabú y otras obras. El interés por el psicoanálisis*. Recuperado de <https://goo.gl/SFjoMZ>

- 1930 *El porvenir de una ilusión. El malestar en la cultura y otras obras*. Recuperado de <https://goo.gl/SbihEc>

- 1932 *Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis*. Recuperado de <https://goo.gl/XZAiNw>

GARNIQUE-CASTRO, Felicita & GUTIÉRREZ-VIDRIO, Silvia

- 2012 Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 577-593.

GIL SERNA, Marien Alexandra

- 2009 Subjetividad: un tejido por construir. *Revista Plumilla Educativa, Universidad de Manizales*, 41-49.

GÓMEZ, Sandra María

- 2010 Procesos de escolarización y nuevas subjetividades. *Revista Diálogos pedagógicos*, 40-55.

GONZÁLEZ REY, Fernando

- 2008 Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 225-243.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis, MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina & BEZERRA, Marilia

- 2016 Psicología en la educación: implicaciones de la subjetividad en una perspectiva cultural- histórica. *Revista puertorriqueña de psicología*, 260-274.

HESSE, Hermann

- 2015 *Bajo la rueda*. Distrito Federal, México: Editores Mexicanos Unidos, S.A.

JOAQUI ROBLES, Darwin & ORTIZ GRANJA, Dorys Noemy

- 2017 Educación como práctica social: la cuestión del otro y su reconocimiento. *Revista Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 195-218.

JUÁREZ NÚÑEZ, José Manuel, COMBONI SALINAS, Sonia & GARNIQUE CASTRO, Fely

- 2010 De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 41-83

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN

- 1993 Diario Oficial de la Federación. Recuperado de <https://goo.gl/vDYz5w>

LORA, María Elena

- 2007 El psicoanálisis y el diagnóstico con niños. *Ajayu. Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología de la Universidad Católica Boliviana “San Pablo”*, 209-218.

MANNONI, Maud

- 2005 *La educación imposible*. México Distrito Federal: Siglo XXI.

255
S

- MELLADO HERNÁNDEZ, María Elena, CHAUCONO CATRINAO, Juan Carlos; HUECHE OÑATE, Marianela Clementina, & ARAVENA KENNIGS, Omar Andrés
2017 Percepciones sobre la educación inclusiva del profesorado de una escuela con Programa de Integración Escolar. *Revista Educación*, 1-14.
- PACHECO-SALAZAR, Berenice
2015 Reflexiones sobre la no atención a la diversidad como violencia de la escuela. *Revista Ciencia y Sociedad*, 663-684.
- PAIVA CORNEJO, Francisco, & OLIVA FIGUEROA, Iván
2014 El diagnóstico en la escuela como proceso de subjetivación: complejidad, aprendizaje y dominios de observación. *Polis, Revista Latinoamericana*, 131-143.
- PALMA, Evelyn & TAPIA, Silvia
2006 De la subjetivación a la apropiación. Aportes del psicoanálisis a los problemas del aprender. *Revista de Psicología*, 95-111.
- PERALTA IDROVO, Luis Francisco
2009 Subjetividad: lugar de la esperanza “Lo que depende, lo que da miedo, lo que educa”. *Revista Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 39-64.
- PARÍS, Elio Rodolfo & MANZI, Adrián
2012 Intervenciones psicoanalíticas en el trabajo grupal con alumnos de profesores y profesores de primaria y secundaria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 45-61.
- PARRILLA LATAS, Ángeles
2002 Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación* 11-29.
- RAMÍREZ ESCOBAR, Jesús Manuel
2007 Hacia una ética de la escucha, la apuesta del psicoanálisis en la educación especial. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-11.
- RESTREPO GARCÍA, Paula Andrea
2014 Investigar las experiencias en lo escolar: voces y cuerpos que desde la diversidad interpelan la educación contemporánea. *Revista Plumilla Educativa, Universidad de Manizales*, 73-84.
- REYES, Alejandro
2009 La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 147-174.
- REYES, Bécquer
2009 La educación construye sujetos...cuando no los destruye. La prioridad de la acumulación de la información se presta a la destrucción de la subjetividad. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la educación*, 15-36
- RINCÓN VERDUGO, Cecilia
2011 La construcción simbólica de la infancia: una mirada desde los imaginarios presentes en el discurso de maestros y maestras de jardines infantiles y escuelas de Bogotá. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <https://goo.gl/S14reW>
- ROJAS, María Cristina
2008 Psicoanálisis con niños: un enfoque vincular. *Vínculo - Revista do NESME*, 37-44.

ROSANO OCHOA, Santiago

- 2008 *La cultura de la diversidad y la educación inclusiva.* V Encuentro Internacional, las transformaciones de la formación docente frente a los actuales desafíos. La cultura de la diversidad y la educación inclusiva. Ecuador.

RUIZ SALDAÑA, Lorenza

- 2011 *¿Quién fracasa en el fracaso escolar?* XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de <https://goo.gl/WVaQXk>

SALDARRIAGA-VÉLEZ, Jaime Alberto

- 2016 Las escuelas críticas: Entre la socialización política y los procesos de subjetivación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1389-1404.

SIERRA VARÓN, César Augusto

- 2016 Psicoanálisis y educación. La apertura de un nuevo conocimiento. *Revista Poiesis*, 79-90.

SOCOLOVSKI BATISTA, Mara

- 2014 *La institución escolar y sus efectos en la estructuración del sujeto.* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. Recuperado de <https://goo.gl/VEFFhJ>

257


SURIÁ MARTÍNEZ, Raquel

- 2012 Discapacidad e integración educativa: ¿qué opina el profesorado sobre la inclusión de estudiantes con discapacidad en sus clases? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 96-109.

SUSINOS RADA, Teresa & RODRÍGUEZ-HOYOS, Carlos

- 2011 La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15-30.

TERRONES RODRÍGUEZ, Antonio Luis

- 2017 La construcción de la intersubjetividad desde la Hermenéutica trascendental. *Revista Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 175-192.

TRES BORJA, Itziar

- 2012 *Sobre la educación y el psicoanálisis: De lo imposible a lo posible.* Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente. 71-78.

UNESCO

- 1994 *Declaración de salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales.* Recuperado de <https://goo.gl/42Ao3t>

- 2015 *Foro Mundial sobre la Educación 2015.* Recuperado de <https://goo.gl/iLwXWf>

VELÁZQUEZ, BARRAGÁN, Elizabeth

- 2010 *La importancia de la organización escolar para el desarrollo de escuelas inclusivas.* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://goo.gl/DXn3kK>

VETÓ HONORATO, Silvana

- 2013 Psicoanálisis, educación y política: Elementos de ideología política en las perspectivas educacionales de Sigmund Freud. *Revista Sujeto, subjetividad y Cultura*. 21-35.

WINNICOTT, Donald

- 1936 *Higiene mental del preescolar.* Recuperado de <https://goo.gl/XtfPcW>

ZALDÚA, Graciela & LENTA, María Malena

2011 Niños, niñas y adolescentes excluidos y procesos de subjetivación. Una perspectiva desde los protagonistas. *Anuario de Investigaciones*, 18, 311-320.

Fecha de recepción de documento: 15 de diciembre de 2017

Fecha de revisión del documento: 15 de febrero de 2018

Fecha de aprobación del documento: 15 de mayo de 2018

Fechas de publicación del documento: 15 de julio de 2018