

*Cuadernillo*  
APERTURAS

**Andrea  
Montecino Ercoli**

¿Podemos  
hablar de un  
sujeto  
psicoanalítico  
de la institución  
educativa  
“diferencial”?

## ¿Podemos hablar de un sujeto psicoanalítico de la institución educativa “diferencial”?

Andrea Montecino Ercoli<sup>4</sup>

*“¿De qué modo el artificio puede apuntar expresamente a lo que se presenta primero como síntoma?  
¿Cómo el arte, el artesanado, puede desbaratar, si puede decirse así, lo que impone del síntoma?  
A saber, la verdad”*

Jacques Lacan, 1975-76.

### Introducción

La presente reflexión resulta del reconocimiento de un obstáculo que emerge desde la praxis que, tomando como punto referencial la institución educativa diferencial, se realiza una crítica dedicada a dar relevancia a la importancia de una escucha analítica desde el quehacer como profesionales de la psicología, así mismo verificando la complejidad existente en el trabajo que realiza el psicólogo en la escuela, donde aparece una exigencia de abordar la oscuridad del diagnóstico que, por medio de la utilización de metodologías y/o técnicas terapéuticas, establece en el individuo cierta parcelación y rotulación en vez de una consideración a su subjetividad. El trasfondo

<sup>4</sup> Psicóloga Clínica, Universidad Academia de Humanismo Cristiano; Postdiplomada, Pontificia Universidad Católica de Chile.; Magister en Psicología, mención Teoría y Clínica

del ejercicio diagnóstico en estas instituciones es abordado por medio de la complejidad dicotómica del par conceptual inclusión/exclusión.

### La institución y sus déficits

Quiero ser clara, no hago referencia a los múltiples problemas que se suscitan al interior de la institución; la propiedad del “sus déficits” no compromete al yo institucional, sino que implica la apropiación del otro como sujeto de la exclusión que solo se le es incluido en el lugar de objeto, objeto rotulado para el goce institucional. Para comprender esto nos situaremos en las declaraciones de la Unicef que remiten a su forma de trabajo en base a un documento oficial del *Ministerio de trabajo, salud y educación*, este dice que:

Las personas con discapacidad tienen derecho a la igualdad de oportunidades y a la plena inserción social. El mundo contemporáneo ha asumido la plena integración de las personas con discapacidad como una cuestión de derechos y no como un privilegio otorgado desde el paternalismo. Sin embargo, llevar a la práctica este principio de inclusión va más allá de una opción técnica. Lograr que las personas con discapacidad alcancen el máximo de desarrollo, que sean mirados en sus potencialidades y no se les encasille en sus déficits (Unicef, 2004:05).

Psicoanalítica, Universidad Diego Portales; Master1 mención Psychanalyse, Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis.

Las instituciones diferenciales se orientan en atender a quienes tienen la “particularidad de la dificultad” -ya sea física o cognitiva-. Consideran, entonces, las necesidades de los sujetos que participan a través de distintas políticas, entre ellas sistemas abiertos a la inclusión en educación, en salud, en organizaciones de justicia, de trabajo y la no discriminación. Sin embargo, la experiencia muestra que al parecer solo se trata de un discurso grandilocuente. Hay quienes apuestan por el entendimiento del simbolismo del término discapacidad, simbolismo que enmarca ciertas complejidades de comprensión, en sentido de que, como menciona la Unicef, “Las barreras que enfrentaban las personas con discapacidad, impugnaron la totalidad del concepto de discapacidad. El nuevo concepto colocó en perspectiva la dimensión ambiental/social de la discapacidad” (2004:11).

Es por ello por lo que desde los alcances mundiales que tuvo el informe Warnock de Reino Unido en 1978, donde se explicita la idea de una educación para todos los niños y las niñas, independiente de sus problemas de desarrollo, lo cual supone la idea de abordar las particulares *necesidades educativas especiales* de los niños y niñas con el fin de alcanzar dichos objetivos. El desarrollo de esta comprensión en las siguientes décadas implicó, por un lado, apoyar a los estudiantes con distintas capacidades a potenciar su aprendizaje en virtud de sus particularidades, pero, por otro lado, optimizar los recursos a los sistemas educativos con el objeto de minimizar la brecha entre sujetos “normales” de la educación y aquellos que, eufemismos de por medio, son signados desde una identidad gradual cuantitativa como alejados de la norma. Esta identidad cuantitativa consiste en el valor que

se le adjudica al concepto de coeficiente intelectual que, como bien lo refiere Anny Cordié (1987), en que los modos de medición de la inteligencia se basan en una metodología de desviación de una realidad prototípica del niño “promedio”, es decir, los llamados clásicamente como *retrasados o superdotados* son ambos niños o niñas desviados de la norma promedio. Es en esta senda que desde la década de los 90 en Chile se incorpora el uso del concepto de *necesidades educativas especiales* con la finalidad de amortiguar la peyorativa carga de la discapacidad y la exclusión, pero a su vez deja entre ver como la integración puede transformarse en una homogenización de las diferencias (Untoiglich, 2013).

Esto último se acentúa con el ejercicio de saberes clínicos al interior de la escuela regular y la importancia añadida de la subvención asociada al NEE -*Necesidades Educativas Especiales*- de escuelas especiales y regulares debido a que con la puesta en marcha del Decreto Supremo N°170/2009 de la Ley N° 20201 que supone los beneficios de la subvención para la educación especial se pesquiza un aumento casi de epidemia patológica pasando de un universo de 68.117 niños y niñas con este diagnóstico en 2009 a 210.331 en el año 2013 (Mineduc, 2013). Es decir, la realidad que ofrece el modelo de subvención neoliberal en Chile por medio de este decreto supone que los privados pueden acceder a una cuantiosa subvención siempre y cuando cumplan con los requisitos de diagnóstico clínico de pares expertos un ejercicio que pone en perspectiva un fin económico por medio de una concepción foucaultiana biopolítica del poder (Peña, M, 2013) : hay muchos niños y niñas que nunca fueron diagnosticados con NEE lo que implica una epidemia diagnóstica, o existe un

sobrediagnóstico de la población. En ambas condicionantes, las estrategias de integración responden a homogenizar las diferencias en virtud de los resultados institucionales. Lo complejo de este esquema institucional lo refiere Untoiglich en que “Parece ser más sencillo imponer una etiqueta diagnóstica que tomarse el tiempo para indagar acerca de sus padecimientos de un sujeto. A su vez la escuela, desbordada por múltiples demandas, tampoco está en condiciones de alojar las diferencias [...] lo cual redobla el desamparo del niño” (Untoiglich, 2013:213-214)

Se repite el discurso que testimonia la Unicef en tanto que: “La discapacidad, entendida en su contexto social, es mucho más que una mera condición: es una experiencia de diferencia. Sin embargo, frecuentemente, es también una experiencia de exclusión y de opresión” (2004:09).

En este sentido, bajo la luz de la teoría psicoanalítica como una de las perspectivas que brinda la particularidad de una escucha après-coup que no se antecede a la emergencia del sujeto con un a priori rotulador, supone en la alteridad de la diferencia un deseo habitando, aquello que no se reduce a una ontología de relaciones parciales sin sujeto. Por el contrario, es una suerte de ontología relacional que supone un sostén entorno a la comprensión del acontecer del individuo con el que nos relacionamos de forma educativa y terapéutica. Desde esta óptica el quehacer se sitúa en base al redimir al sujeto dejando de lado los prejuicios con los que se pudiera estar actuando, puesto que:

Si bien es evidente que en sujetos que presentan una problemática particular, en cuanto a sus recursos intelectuales son posicionados en

muchos casos como objetos, olvidando así o bien dejando de lado la posición de los mismos como sujetos deseantes, necesitando atender para este problema dónde termina la enfermedad del sujeto... (Bandín y Lora, 2008, p. 126).

Por lo tanto, lo fundamental sobre lo planteado desde el psicoanálisis es que se consolida en rescatar la construcción propia de un sujeto del inconsciente aparentemente ignorado por otras disciplinas, permitiéndonos como profesionales redimir al joven diagnosticado con “discapacidad” o “déficit intelectual”, cómo lo indica Focchi: “lo que nosotros vemos son pacientes, cada uno de ellos con un problema singular. La característica del psicoanálisis es que trata las peculiaridades” (2012, p. 15).

### **La institución y sus cuerpo-objeto**

Pese a la intención de apoyo, inserción, enseñanza y acompañamiento, entre otros que pudiera transmitir las instituciones diferenciales, pareciera ser que con el diagnóstico de alguna manera terminan por percibir y asumir a los sujetos participantes como cuerpos-objetos entendiéndose estos como individuos sin intención, sin demanda, sin deseo, vistos como objetos de cuidados y patologías sin retorno, así encontrándonos constantemente con contradicciones que pasan del papel a la praxis. Esto tendría que ver quizá con las distintas técnicas utilizadas que logran de alguna manera dificultar los procedimientos terapéuticos que están ligados a la búsqueda y al encuentro de la subjetividad, pues

por medio de la utilización de métodos que presentan los manuales diagnósticos de la psiquiatría y psicología (DSM; CIE), se acalla o se termina por no considerar el discurso del sujeto, enfrentándonos a la confusión y uso tendencioso del manual.

Sin duda los diagnósticos son necesarios pero de ningún modo pueden estar por delante del niño, tienen que posibilitar la construcción de estrategias y nunca pueden armarse sólo por las conductas observables, sin tomar en cuenta la multiplicidad de factores que pueden ocasionar esa manifestación conductual (Untoiglich, 2013:217)

El ejercicio del diagnosticar, comprensivamente, como medio de acercamiento al acontecer de un sujeto particular queda nublado, es dejado de lado y prevalece el diagnóstico como rótulo, provocando como consecuencia que estas técnicas despojen el acercamiento a lo particular del educando y por lo tanto a la subjetividad de estos, y es aquí donde aparece, por condición de ausencia, la escucha analítica del sujeto.

Es por ello por lo que el principal obstáculo con el que el psicólogo se enfrenta es con la metodología utilizada a propósito de la rotulación entregada en base a cada diagnóstico que se le provee a cada niño y joven perteneciente a la institución diferencial. La fuerte carga que ésta le transmite a quién es atendido, donde el diagnóstico del experto encamina e influencia de alguna manera al educando hacia destinos, no obligatorios pero si recomendados, de un saber que propicia la identificación con el síntoma; *sin ser Dora freudiana, la deseante con su tos, sino, un niño desauxiliado en una institución del auxilio.*

El saber queda del lado del especialista y no de la subjetividad del niño y la niña atendidos y educados, por ende, el especialista, como representante de la institución, se adueña de un saber sobre el cuerpo y la mente del niño y la niña con una etiqueta que le es entregada y utilizada por cada institución con fines clínicos pero no desprovistos de una intención de subvención. Es una suerte de filantropía científica complementaria a las necesidades de la institución y no a la particularidad de la vulnerabilidad del otro. A nuestro entender la institución le regala lentes al ciego de nacimiento cristalizando su devenir imposible; la totalidad de una ceguera sometida a la demanda por una visión imposible que exige la institución, pues mientras el sometido intenta devenir lo que no es, la institución sigue siendo lo que desea ser al demostrar que sus intenciones filantrópicas son normalizar lo desviado de la norma sin comprender las diferencias. Aquí la subjetividad, la potencialidad creativa más allá de la vista, queda marginada por la técnica que alienta el diagnóstico, dejando de lado la diferencia y la particularidad de cada sujeto puesto que "...se les califica, tipifica, selecciona e institucionaliza en prácticas terapéuticas, clínicas y educativas especiales de acuerdo con pautas, pronósticos y diagnósticos que estigmatizan la estructuración subjetiva y el desarrollo" (Levin, 2003:13), terminando por encontrar que más bien no existe una escucha que permita la emergencia de lo propio de cada sujeto sino que una escucha basada en una carga en el prejuicio del diagnóstico en cuanto a un esfuerzo de adaptación a la norma.

Es esta forma de adaptación normativa la que corresponde al trasfondo de la integración. Untoiglich lo menciona así:

El concepto de integración hace referencia a la adaptación de un individuo a la cultura. Apunta a que es el niño, con supuestas necesidades especiales, el que debe adaptarse al grupo o a la institución que le abre sus puertas. Entonces todo se mantiene estable, mientras el niño y su familia realizan todos los esfuerzos necesarios para quedar dentro del sistema que tuvo la condescendencia de acogerlos, restableciéndose así la unidad” (Untoiglich, 2013:218)

Es entonces, siguiendo a Untoiglich, que la idea moderna de igualdad, aquella que se extrae de los principales valores de la Revolución francesa que toma a la educación como una cuna de la igualdad, con el paso de las décadas transforma esa equitativa marca de derechos en una homogenización de las diferencias, como por ejemplo el requerimiento de una vestimenta uniformada. En otras palabras, lo que suponía el acceso de los niños y las niñas como iguales ante sus derechos se convirtió en una institución que demanda la indistinción de sujetos en base a difuminar sus diferencias, a eliminar lo diverso.

Otro modo de plantearlo es por vías distantes del concepto de integración, sino más bien en las lógicas de la inclusión:

[...] el concepto de Inclusión [...] presupone que es el modo en el que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. El presupuesto del cual se parte es que hay que modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son algunos alumnos los que se tienen que adaptar al sistema [...]. Cuando se incorpora un niño con necesidades especiales a un grupo,

todos los sujetos se benefician de esa inclusión. Sin embargo, si tenemos que construir con tanto esfuerzo incontables estrategias de inclusión, es probable que esto esté relacionado con que cada vez más sujetos se encuentran excluidos del sistema (Untoiglich, 2013:219)

## Conclusión

Frente a este escenario nos quedaría, como profesionales clínicos de la institución, apelar al ámbito terapéutico y rescatar el punto de encuentro a través de la palabra enunciada y dirigida a otro a merced del operar ético de la inclusión (y no la integración) que cada profesional de la educación y de la psicología tenga dentro de la institución. Debemos tener en cuenta además que a medida que sigamos preocupándonos únicamente en la técnica y/o estrategia de intervención, sólo nos alejamos de la observación que dentro de cada educando que asiste a una institución diferencial se constituye un sujeto que clama por ser querido, visto y escuchado.

Entonces no se trata únicamente de responder a la demanda que la institución haga y exija en torno a posicionar el lugar del psicólogo únicamente para encasillar al individuo en base a test estadísticos, o bien eliminar las conductas consideradas inapropiadas en el salón de clases para la normalización de dicho sujeto, sino que debemos también ir en búsqueda de la demanda propia que el sujeto realice o tenga, algo del orden de una queja, un síntoma, que motoriza así mismo el descubrimiento de su particularidad y permite una alternativa al lugar o posición de objeto víctima y de cuidados, alternativa que incluso podría

posibilitar la construcción o restablecimiento de una nueva relación con los otros y consigo mismo.

De tal manera, lo que ofrece la escucha analítica es generar un lugar de encuentro donde aparece de forma manifiesta una demanda particular, muchas de las veces sumergida en un síntoma que mediatiza un sentido de la experiencia subjetiva en torno a la vida del sujeto.

El suprimir la escucha analítica es suprimir también el síntoma de tal manera que no permite el lugar del sujeto que es igual a dejar de lado y no considerar el discurso, no oír las necesidades, ni escuchar sus demandas con las que pudiera cargar a quién podríamos atender y reconocer. No ver viendo, no escuchar oyendo solo a los manuales significaría también eliminar la vía de escape con la que todo sujeto construye un sentido y que el educando puede, quizás, encontrar, si es que se le permite expresar, mientras el terapeuta está dispuesto a escuchar la “verdad” del sujeto.

## Referencias:

**Bandin, C y Lora, M. E.** (2008) Un abordaje desde el psicoanálisis sobre el déficit mental. En *Ajayu*. Vol VI, n° 2 pp: 123-142.

**Cordié A.** (1987). *Los Retra- sados no existen*. Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

**Focchi, M.** (2012). *De qué cura el Psicoanálisis. En Síntomas sin Inconsciente de una Época sin Deseo*. Buenos Aires: Tres Haches.

**Lacan, J.** (2006). *El Seminario de Jacques Lacan, Libro 23: El Sinthome 1975-1976*. Buenos Aires: Paidós.

**Mannoni, M.:** (1994) El niño retardado y su madre. México: Editorial Paidós.

**Ministerio de Educación Mineduc** (2013). *Noticia Ministra Schmidt: Debemos aprender a valorar y respetar la diferencia*. Chile: MINEDUC

**Peña, M.** (2013) Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. En *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, Vol. 12, No. 2 (2013) Págs.: 93-103

**Unicef** (2004). Texto Seminario Internacional “Inclusión Social, Discapacidad y Políticas Públicas” realizado por el Ministerio del Trabajo, Ministerio de Salud,

FONADIS, OMS/OPS, OIT, PNUD, UNESCO, Universidad Central y Ministerio de Educación, (Diciembre, 2004) Santiago de Chile.

**Untoiglich, G.** (2013) Una escuela que aloje la diversidad. En Untoiglich, Gisela, et al. (2013) *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*, pp.213-232. Buenos Aires: Noveduc