

EDUCACIÓN-SALUD: UNA RELACIÓN QUE NO HAY

Laura Kiel

INTRODUCCIÓN¹

El presente trabajo constituye una oportunidad para compartir con colegas de diferentes campos disciplinares la preocupación por los efectos que las políticas y prácticas de inclusión están generando en los vínculos educativos, fundamentalmente por el corrimiento de los aprendizajes como recurso privilegiado para que un niño, niña o joven pueda devenir en alumno, formando así parte de la escena escolar. Se parte de la pregunta sobre el lugar que se otorga a los aprendizajes a la hora de acompañar las trayectorias escolares y sostener la presencia de los alumnos y alumnas integrados en las escuelas.

En los últimos años –alrededor de las últimas dos décadas– se superponen en el sistema educativo los «proyectos de integración» con

las políticas de «plena inclusión». Pero integración e inclusión no son lo mismo. Ya desde la segunda mitad del siglo XX conocemos experiencias y proyectos de integraciones para alumnos con discapacidades sensoriales, motoras y mentales, es decir, integraciones que responden a un paradigma médico de clasificación tradicional de las discapacidades en educación.² Pero solo en las últimas décadas ha comenzado a delinearse otro paradigma con relación a la educación de personas con discapacidad, un «paradigma de la inclusión» que modifica sustancialmente el contexto normativo y los modos de entender la discapacidad.

Si resulta importante diferenciar ambos paradigmas de manera teórica, es porque no es tan sencillo hacerlo en términos prácticos, dado que ambos se tensionan y entremezclan en los escenarios escolares. Los miembros de las comunidades educativas suelen confundirlos, o directamente hablar de «integración» e «inclusión» como sinónimos, y lo mismo pueden hacer referencia a una «política inclusiva» como a un «alumno integrado». En la actualidad, ambas tendencias impactan fuertemente en

¹ Este trabajo se presenta en el marco de la Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES (Trastornos Emocionales Severos) y de la investigación «La Inclusión Escolar desde la perspectiva de la Teoría de los Discursos» en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Considera únicamente a proyectos de integración con alumnos con certificados de discapacidad con diagnósticos del Espectro Autista en nivel inicial y primaria en Ciudad de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires.

² Los profesorados de educación especial responden a este paradigma. Existen actualmente profesorados de educación superior en educación especial con orientación en sordos e hipoacúsicos, en ciegos y disminuidos visuales, en discapacidad intelectual o retardo mental.

las conformaciones de los colectivos escolares y en las condiciones para la instalación de los vínculos educativos.³

En la medida en que ambos paradigmas, no necesariamente compatibles, coexisten de hecho en las escuelas, se producen algunas situaciones paradójicas, como por ejemplo que la adopción de un paradigma inclusivo repercute en un aumento significativo de la población sujeta a proyectos de integración. En efecto, en la última década se ha registrado un aumento exponencial de las integraciones escolares. Este aumento está asociado en un gran porcentaje al ingreso a la escuela común de niños y niñas con diagnósticos de «trastornos del desarrollo» o «patologías de la subjetividad» o «trastornos emocionales severos», según se decida nombrarlos. Son los niños y niñas que años atrás, bajo el paradigma de la integración, no accedían a una escolaridad común. Pero, fundamentalmente, como veremos a continuación, se debe al aumento de niños con diagnósticos que según el Manual Diagnóstico de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM-V) corresponden a los Trastornos del Espectro Autista (TEA).

UNA REALIDAD DIFÍCIL DE ENTENDER Y MÁS AÚN DE EXPLICAR

El 27 de noviembre de 2007 la Asamblea General de la ONU declaró el 2 de abril como Día Mundial de Concientización sobre el Autismo. Se trata de una respuesta simbólica frente a la preocupación por el aumento de la prevalencia de los TEA.

Dado que en la Argentina no existen estudios estadísticos confiables, se utilizan algunas cifras de estudios relevados en Estados Unidos para adquirir cierta dimensión sobre este fenómeno a nivel mundial. Según datos históricos, la prevalencia de casos de autismo era de 2-4 cada 10.000 o de 4-5 cada 10.000, si se contemplaba el abanico de diagnósticos incluidos en el Espectro del Autismo. Pero en un comunicado de

prensa de 2014, el Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC) informaba que a 1 de cada 68 niños de 8 años en múltiples comunidades en los Estados Unidos se le ha identificado algún trastorno del espectro autista (TEA). Son 147 casos cada 10.000 niños. Esta nueva cifra estimada es incluso un 30% más alta que las cifras estimadas reportadas en 2008, que indicaban que a 1 de cada 88 niños (113 de cada 10.000) se le había diagnosticado alguno de estos trastornos. Estos informes hacen referencia a un aumento del 700% en las últimas dos décadas. Según otros índices oficiales de la Social Security Disability Insurance en Estados Unidos registrados entre 1987 y 2007, la ayuda económica ligada a un diagnóstico psiquiátrico en los niños se ha multiplicado por treinta y cinco veces (Laurent, 2012).

Se recurre a estas cifras con la intención de alertar sobre la gravedad de la situación. Este aumento está tomando la suficiente relevancia como para considerarlo un problema social urgente. Sin embargo, las autoridades sanitarias y los especialistas no logran acuerdo sobre las causas ni los tratamientos. Desde factores genéticos, pasando por ambientales, hasta la vacunación, son múltiples las teorías a las que recurren los científicos para explicar este fenómeno; algunas con cierto asidero y otras sin ninguna rigurosidad. Desde artículos científicos serios hasta notas periodísticas oportunistas, la bibliografía sobreabunda transformándolo en un tema de actualidad. Un titular reza lo siguiente: «En el 2025 la mitad de los niños serán autistas por el glifosato». Si bien puede ser un disparate esta proyección, el número de integraciones en las salas de los niveles de inicial, las aulas de primaria y ya en las de secundaria conmocionan fuertemente las instituciones escolares.

La presencia de estos niños y jóvenes en las escuelas se fue dando *en procesos desprolijos, con normativas reguladoras cabalgando detrás de la realidad o desentendiéndose de las posibilidades de las instituciones y sin suficientes medidas públicas que anticipen o por lo menos acompañen esos ingresos. Entre las presiones sociales, los resquicios de las normativas y las resistencias e inercias docentes, la inclusión y permanencia de estos niños en las instituciones escolares fue tomando la forma de proyectos de integración. Tal y como se configuraron las prácticas en educación, la garantía para la escolaridad pasó a ser un*

3. Se entiende por vínculo educativo aquel que dispone de la enseñanza como el elemento privilegiado para su instalación.

CDU (certificado único de discapacidad). Las escuelas necesitan que los alumnos queden amparados bajo la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad para que el Estado, a través de las obras sociales, garantice el recurso de un acompañante externo. La condición entonces para la escolaridad será tener una discapacidad certificada.

Frente a las dificultades propias del dispositivo escolar para la inclusión de los niños en ese colectivo áulico, el sistema educativo recurrió entonces a los servicios y recursos del área de la salud mental. Junto con sus profesionales ingresaron sus lógicas y sus «soluciones», cuestión que ya retomaremos más adelante. Pero, en principio, podemos decir que las miradas científicas sin contemplación por los sujetos, las tendencias diagnósticas basadas en técnicas de medición universales, los criterios de salud con patrones estandarizados y los enfoques intervencionistas propios del campo de la salud mental hegemónicos, acabaron por colonizar los vínculos escolares. Tal es así que aspectos constitutivos del desarrollo de los niños y las diversidades propias de la dimensión emocional, pasaron a ser considerados un trastorno, deviniendo así en una nueva discapacidad.

LA INVENCIÓN DE UNA NUEVA DISCAPACIDAD: EL TRASTORNO EMOCIONAL

Las escuelas sugieren a los padres realizar una consulta a neurología; desde allí devendrá la indicación del módulo de apoyo a la integración escolar; el certificado de discapacidad pareciera simplemente un papel escolar. Y, en coherencia con esta necesidad escolar, los trastornos asociados a la escuela fueron los que más aumentaron en la infancia, al menos si tomamos en cuenta los cambios del DSM-IV al DSM-V. A todas luces, el DSM no es solamente un sistema clasificatorio y epidemiológico al servicio de la industria farmacológica, sino que constituye el instrumento que otorga los derechos y garantiza la educación con todos los apoyos y recursos que se requieran. Expresiones del estilo de «garantizar el acompañamiento de las trayectorias individuales», «propiciar condiciones y brindar los servicios», «otorgar medidas de apoyo personalizadas» recorren

la normativa sobre integración. Finalmente podemos reconocer la lógica de las integraciones, la del uno por uno, la de a cada niño su recurso. De la mano de tantos apoyos y apuntalamientos provenientes de Salud, se generalizan las perspectivas del «caso».

La delegación de los problemas escolares al campo de la salud, transformándolos en diagnósticos psicopatológicos, retorna de la mano de los proyectos de integración bajo las lógicas intervencionistas hegemónicas de la Salud Mental. A modo de ejemplo, dos viñetas:

Los comentarios de una docente de nivel inicial, de una sala de 2 años, son muy elocuentes al respecto. Ella se pregunta angustiada cómo puede estar segura de que no se le va a pasar ningún alumno que requiera derivación si ella no es psicóloga. Su preocupación por que «no se le pase nada» hace que recurra a Gabinete para que vayan a su sala a observar a sus alumnos.

Otra docente en un cargo directivo convocó a los padres de un niño de 2 años para sugerirles una consulta con un neurólogo debido a que, según lo observado, el niño no estaba respondiendo de acuerdo a lo esperable para esa edad respecto de la adquisición del lenguaje.

Así podríamos seguir con ejemplos, pero nos quedaremos con estos para ubicar dos cuestiones respecto de las lógicas de Salud asociadas al aumento de niños con certificado de discapacidad.

En el primer caso, esa docente no estaba preocupada por la enseñanza ni por la conformación del colectivo necesario para habilitar la escena pedagógica. Su atención estaba puesta en la detección de rasgos o características de los niños que indicaran algún déficit respecto de una supuesta normalidad estandarizada. En el segundo caso, lo «esperable» para cada edad da cuenta del modo en que estamos mirando a los niños, con criterios de medición comparativa y evaluativa ajustados por parámetros contruidos por técnicos de laboratorio o por guías de internet. Ya que no son solo los docentes sino también los padres los que asumen esta posición de evaluadores, expertos o peritos asesorados por internet. «Tu hijo o hija a las tantas semanas tendría que estar haciendo tal o cual cosa» envía como mensaje a padres primerizos una página que permite hacer el

EDUCACIÓN-SALUD: UNA RELACIÓN QUE NO HAY

seguimiento de la evolución o desarrollo. Así es como los padres también llegan al neurólogo o al pediatra habiendo arribado a sus propios diagnósticos de sus hijos.

La pregunta inquietante que queda planteada es la siguiente: ¿la escuela recibe a estos niños tratando de incluirlos o tiene alguna incidencia en el crecimiento del número de niños bajo proyectos de integración que habita en sus aulas?

La pretensión que recorre todo el trabajo justamente consiste en brindar una herramienta de lectura para ciertas lógicas o discursos generalizados en el ámbito escolar que resultan poco propicios para la educación y para la infancia. Excede a los límites de este trabajo el desarrollo exhaustivo de esa maquinaria de producción de discapacidad, solo se pretende dejar enunciado que esa amalgama de Salud con Educación transformó a la escuela en su engranaje fundamental. Seguramente una investigación interdisciplinaria resultaría pertinente para comprender el lugar de las escuelas en el crecimiento del número de niños con certificados de discapacidad.

EDUCACIÓN-SALUD: UNA RELACIÓN QUE NO HAY

Los proyectos de integración se caracterizan por una fuerte convocatoria a la participación en equipo y constituyen un campo de entrecruzamiento de disciplinas en el que se convoca a profesionales de la salud mental, de las ciencias de la educación, del derecho, etc., para realizar todas aquellas intervenciones antes descritas y para acordar en la toma de decisiones, así como para distribuirse responsabilidades y competencias.

El objetivo de la inclusión plena –como garantía del derecho a no quedar excluido de la escuela común– está deviniendo en una escuela fragmentada en diversos actores: la enseñanza del colectivo a cargo del docente, las configuraciones de apoyo y los PPI (Proyecto Pedagógico Individual) a cargo usualmente del maestro/a integrador perteneciente a una escuela especial, la contención física y emocional a cargo del acompañante externo, así como la toma de decisiones respecto de evaluaciones, promociones y garantía de los derechos forman parte de esa zona gris de la articulación en la que se incluyen los médicos y terapeutas.

Las reuniones que se llevan a cabo en las escuelas para el seguimiento de las trayectorias escolares de los niños o niñas integradas suelen resultar multitudinarias. Una cantidad de profesionales de la educación divididos entre escuela común, escuela especial y equipo técnico de los Gabinetes o Equipos de Orientación que responden cada uno a lineamientos y autoridades propias ya configuran un primer campo de fuerzas. A esto se suma el SAIE (Servicio de Apoyo a la Integración Escolar), que es un centro categorizado por el Servicio Nacional de Rehabilitación del Ministerio de Educación de donde depende el acompañante externo. A menudo forman parte de la articulación interdisciplinaria los equipos de profesionales tratantes de ese niño o niña. Por supuesto, los padres están incluidos. De más está decir que cada uno de estos actores tiene una visión sesgada y parcial con pretensiones y demandas que devienen en confrontaciones imaginarias, tensiones especulares y disputas ideológicas.

Docentes que denuncian no haber sido formados para las exigencias de un aula inclusiva, maestros integradores de educación especial atiborrados de proyectos de integración y excedidos en sus posibilidades, directivos que hacen frente a las demandas de los padres amparados en las normativas y los derechos de los niños pero sin margen para la toma de decisiones. Y frente al corrimiento de los profesionales de Educación, profesionales de la Salud –médicos neurólogos o psiquiatras– avanzan en la indicación de la escolaridad así como en la derivación de un acompañante externo.

En este contexto, ¿a quién le queda la pregunta por las condiciones institucionales para alojar e incluir?, ¿a quién le corresponde la pregunta por las posibilidades subjetivas de un niño o niña para sobrellevar las exigencias de una convivencia forzada, cuando no hay lugar efectivo para él o ella? Y, finalmente, ¿quién se propone o se ofrece como agente de la enseñanza de estos niños?, ¿quién se asume responsable de sus aprendizajes?

Como se puede apreciar, si bien se declama la interdisciplina como propósito, por momentos la fragmentación o la superposición no solo dejan a los niños integrados sin un vínculo docente que los sostenga, sino que también se convierten en una fuente de malestar para los docentes, en tanto conlleva como efecto cierto debilitamiento de su autoridad. Esto es necesariamente así porque las autoridades no se suman sino que se

debilitan, tal como se desprende del análisis de Zygmunt Bauman (1999): las autoridades múltiples y superpuestas se debilitan entre sí. Según este autor, el capitalismo tardío no abolió las autoridades creadoras de la ley ni las hizo innecesarias: «Simplemente dio existencia y permitió que coexistieran una cantidad tan numerosa de autoridades que ninguna de ellas puede conservar su potestad durante mucho tiempo y menos aún calificar de exclusiva. Numerosas autoridades es una contradicción en los términos. Cuando las autoridades son muchas tienden a cancelarse entre sí» (1999: 70).

Hay entonces una concepción de la interdisciplina donde pareciera que nada alcanza o fuera suficiente; donde las autoridades y los saberes quisieran sumarse sin pérdida. Pero a esta altura ya resulta evidente la necesidad de formalizar una concepción de interdisciplina que no abone la ilusión epocal de que «entre todos haremos que todo sea posible». Porque, además, resulta que todo lo que se suma a la escuela se «mete por la ventana» en tanto no alcanza a tocar la estructura rígida de lo escolar, ni las prácticas docentes más duras, ni los métodos de enseñanza tradicionales.

Esa escuela que está viendo transformar su escenario cotidiano por el impacto de las integraciones, recurre a «soluciones» propias del campo de la salud mental: medicación para pacificar los cuerpos o ciertos elementos como chalecos, parches o botox aplicados para detener su impulsividad, y un acompañante externo para la contención física y emocional.

Ese avance totalitario tuvo como uno de sus efectos el corrimiento de los aprendizajes como elemento privilegiado para garantizar las condiciones de habitabilidad de la escena escolar, con el consecuente debilitamiento del vínculo educativo. Contra esa tendencia a que todo es posible, Massimo Recalcati afirma que «la Escuela debe tratar de mantener firme la centralidad del discurso educativo, debe resistirse a la sirena perversa del «¿por qué no?»» (2016: 26). Pero para hacerlo es necesario, antes que nada, «devolver su justa dignidad a la figura de lo imposible» (ibíd.). Resulta muy elocuente la definición de maestro que nos propone Recalcati: «El maestro es aquel que sabe entrar en una relación única con la imposibilidad que recorre el conocimiento, que es la imposibilidad de saber todo el saber» (ibíd.: 13).

No hay enseñanza ni transmisión sin un fondo de imposibilidad. Ese fondo de imposibilidad crea una atmósfera que hace a las escuelas «respirables» y a los vínculos «vivibles». Ahora bien, el rechazo actual de la dimensión de imposibilidad no se resuelve con batallones de maestros integradores ni con técnicas pseudocientíficas.

Quizás, y esa es la propuesta que se propone al debate, se trate de invertir la orientación y dedicarnos a encontrar estrategias para conformar colectivos escolares que hagan lugar a los modos particulares de estar y de aprender de cada uno sin necesidad de intervenir tan directamente sobre las trayectorias individuales.

LO COMÚN EN EL AULA

En contraposición con estas corrientes que tratan al autismo como una discapacidad o un déficit a compensar, psicoanalistas que trabajan con niños con autismo, como J. Claude Maleval o Eric Laurent, sostienen el autismo como posición subjetiva a la que no se debe corregir, ni reeducar. Para el psicoanálisis el autismo no es una enfermedad ni una discapacidad. Designa una posición radical del sujeto respecto al mundo y enseña, podríamos decir, mejor que nadie, el estado cero de la humanización del viviente; el arduo trabajo de juntar el cuerpo con el lenguaje y ordenar bajo leyes generales la relación con los objetos del mundo y con el semejante.

Desde la Asociación Mundial de Psicoanálisis (AMP) hablamos de «los autismos», en plural, para designar una forma particular de situarse en el mundo y, por tanto, de construirse una realidad (Miller, 2012). Como intentaremos mostrar a continuación, la posibilidad de tomar a los autistas como sujetos con un potencial (y no como «deficientes congénitos») implica dejar de perturbarlos con técnicas de forzamiento para reconocerlos ya parte de la escena escolar.

Un cambio de orientación es posible en el modo de tratar y convivir con niños y jóvenes autistas en las aulas. Esa orientación va a favor de inventar nuevos dispositivos que faciliten la convivencia y las condiciones de habitabilidad en los ámbitos escolares ya no respecto de cada uno sino de los colectivos.

Cada año, cada docente tiene a su cargo la tarea de transformar ese rejunte de niños que recibe –y no nos estamos refiriendo a los «integrados»– en un grado de alumnos. Sabemos que el desafío es enorme porque las condiciones para ese armado han cambiado, pero la tarea fue siempre la misma. Estos recursos de la cultura con los que se cuenta para inventar y para sostener la comunidad son siempre contingentes, más o menos estables, más o menos fallidos. Pero también son históricos, sujetos a cambios de épocas.

Entonces, la propuesta consiste en preguntarnos qué pasa actualmente con las escenas colectivas, y en particular con la escena pedagógica compartida, para reconocer bajo qué modalidades se instala el campo del «para todos». Entender lo colectivo en términos de su lógica, permite ubicarlo no como un fenómeno cuantitativo (un conjunto de personas y sus vínculos), sino como la matriz a partir de la cual se construyen los vínculos sociales.

Jorge Alemán se pregunta en *Soledad: Común. Políticas en Lacan* (2012) por las lógicas que construyen lo común: «¿Construir lo común sobre qué lógicas? ¿Qué es lo común?» (2012: 58). Su respuesta es que lo común es siempre precario: «Nuestro común es lo que podemos hacer juntos con el vacío de lo que no hay» (2012: 60; el destacado es propio). Es decir que ese espacio común, que no está garantizado, hay que construirlo. «Estar juntos –continúa Alemán–, ser con los otros, en un proyecto sin garantías, donde el Común no está dado de antemano sino que es la contingencia que se puede encontrar en el arte, en el amor, en la amistad y en el orden específicamente político» (*ibidem*). Por supuesto, y este es el agregado de este trabajo, se puede encontrar en los aprendizajes, siempre que recordemos que necesitan de una escena colectiva.

SEGREGACIÓN-INCLUSIÓN

Esta orientación a favor de los lazos colectivos que sostienen las subjetividades se justifica en un corolario a la enseñanza de Lacan que podríamos resumir así: la contracara de la integración es la segregación;

las intervenciones bajo la lógica de la integración convocan a reacciones de mayor segregación.⁴ Como Lacan solía recordar, «no hay fraternidad que pueda concebirse si no es por estar separados juntos, separados del resto» (2009: 121; el destacado es propio). El único modo de evitar escaladas que empujen a la segregación es si encontramos el modo de «estar separados juntos». La cuestión central ya nos la advierte Lacan en 1967: «¿Cómo arreglárselas para que masas humanas, destinadas a compartir un mismo espacio, no solamente geográfico, sino familiar llegado el caso, permanezcan separadas?» (Lacan, 1969).

En este mismo texto sostiene que «estamos evidentemente en una época de segregación, ¡puaj, nunca hubo más segregación!» (2009: 120), estableciendo un correlato entre segregación y discurso de la ciencia. Si en una época todavía temprana Lacan pudo anticipar «el ascenso de un mundo organizado sobre todas las formas de segregación» (Lacan, 1969), fue por haber advertido que a mayor empuje universalizante (de la ciencia y del mercado por igual) mayor reacción de segregación como modo de tratar las diferencias. A mayor universalización, menores recursos para tratar las diferencias, por lo tanto, mayores fenómenos de segregación. Y en una escalada ascendente, la consecuencia lógica es que, a mayor segregación, más alto se alzan las voces y los movimientos «por los derechos», «por la inclusión», «por la integración».

A modo de ejemplo, el filósofo Peter Pál Pelbart (2009) sintetiza los desarrollos de diversos pensadores (Deleuze, Guattari, Forrester, Kurz) en la categoría de *universalidad excluyente*: el universalismo del mercado globalizado produce un excedente interno que no es requerido, ni le interesa a nadie. Es una universalidad que incluye la fuerza de exclusión. Este universal omniinclusivo al mismo tiempo que se «come» toda exterioridad, «secreta» en su seno grandes masas de exterioridad potencial. Salvando todas las distancias, esta referencia puede permi-

4. En efecto, en el *Seminario 17* Lacan correlaciona la fraternidad, uno de los pilares imaginarios en los que se sustenta la sociedad moderna, con lo que sería su contracara, la segregación. Nos dice: «Este empeño que ponemos en ser todos hermanos prueba evidentemente que no lo somos. Incluso con nuestro hermano consanguíneo, nada nos demuestra que seamos su hermano...». O incluso: «Sólo conozco un origen de la fraternidad.... Es la segregación» (Lacan, 2009: 121).

tirnos pensar a qué lugar van a parar los «niños integrados» en muchos de los casos.

Al pensar la inclusión en el colectivo escolar a partir de estos desarrollos, podemos estar advertidos de que los movimientos de inclusión sostenidos desde la universalización del discurso de la ciencia siempre van de la mano de fenómenos de segregación. En tanto nombramos una inmediatamente se nos aparece la otra, su contracara. Es desde esta perspectiva que venimos insistiendo sobre las lógicas que se ponen en juego en un colectivo y sobre la inquietud por cómo hacer para que la inclusión no se convierta en segregación. Supone un enorme esfuerzo epistémico la superación de lógicas dicotómicas, y quizás deberíamos estar pensando en términos de «segregaciones inclusivas» o «integraciones segregativas».

OTROS COLECTIVOS POSIBLES

Aprovechemos algunas preguntas que se hicieron Jean Oury y Félix Guattari (1986) en un texto que escribieron en referencia al trabajo en la clínica Le Borde para pacientes psicóticos:

¿Cómo sostener un colectivo que preserve la dimensión de singularidad?
 ¿Cómo crear espacios heterogéneos, con tonalidades propias, atmósferas distintas, en los que cada uno se enganche a su modo? ¿Cómo mantener una disponibilidad que propicie los encuentros, pero que no los imponga, una atención que permita el contacto y preserve la alteridad? (1986: 9).

Volvemos a encontrar la pregunta por cómo vivir con otros, y ya tenemos una primera respuesta: garantizando las condiciones para que los sujetos se mantengan separados, juntos. Esta es una orientación fundamental a la hora de estar con niños chiquitos o en inclusión con niños con compromiso emocional ya que, precisamente, los episodios de violencia o de desbordes suelen ocurrir cuando los límites se diluyen o cuando los cuerpos se abalanzan sin capacidad de anticipación, o cuando... los

recursos subjetivos para mantenerse separado trastabilan. Si el espacio de lo común no está garantizado actualmente en las escuelas, es por no encontrar los recursos para permanecer separados. Nuevamente, los aprendizajes operan como un recurso privilegiado a la hora de mantenernos separados, juntos. Cada uno entretenido o captado por la escena pedagógica.

Todas las preguntas de Oury y Guattari nos llevan a los aprendizajes. Y si la orientación son los aprendizajes, entonces la presencia de los niños integrados se transforma en una oportunidad para los pedagogos y didactas. ¿Cómo incluir y hacer lugar en los colectivos a los modos particulares de aprender y de relacionarse con los contenidos culturales? ¿Cómo soportar las singularidades sin atropellarlas?

La presencia de niños con autismo en las aulas abre un vacío de saber fructífero para las pedagogías y didácticas actuales que se desperdicia delegando a saberes propios de la salud mental. De estos niños se podría aprender de los modos en que aprenden. No son solamente ellos quienes deben hacer el esfuerzo por habitar las aulas, somos nosotros quienes tenemos la responsabilidad de descubrir cómo educar, enseñar y tratar a quienes no consienten a ser convocados; cómo incluir a niños que rechazan o se deciden prescindentes del Otro y que no van a buscar en el campo de lo social las condiciones para su vida. Estos niños no reclaman su derecho a ser incluidos, muy por el contrario, se mantienen por fuera del colectivo, del nosotros, del para todos. Esa posición es activa, no es un déficit o un fracaso, es una posición. Se tratará de aprender a convivir con alumnos cuya posición subjetiva nos resulta ajena.

¿Cómo recuperar la confianza en los aprendizajes como herramienta simbólica para apaciguar, encauzar o contener física y emocionalmente a los alumnos? ¿Cómo podemos imaginarnos siquiera que un niño soporte tantas horas sin participar de la escena pedagógica en una escuela?

Las dificultades de estos niños para incluirse en la escena escolar podrían ser la oportunidad de recordarnos que la escuela cuenta con los aprendizajes para armar ese espacio de lo común, siempre y cuando decida reorientar los esfuerzos a la conformación de la escena colectiva, la de todos y para todos... pero no del todo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alemán, J.

2012 *Soledad: Común. Políticas en Lacan*, Clave Intelectual, Madrid.

Bauman, Z.

1999 *Modernidad líquida*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Carbonell Camós, N. y Ruiz Acero, I.

2013 *No todo sobre el autismo*, Gredos, Madrid.

Lacan, J.

1969 «Proposición del 9 de octubre de 1967», en *Scilicet*, nº 1.

2009 *El Seminario, libro 17. El reverso del psicoanálisis*, Paidós, Buenos Aires.

Laurent, E.

2012 «El reverso de la vida contemporánea y las locuras del lazo social», conferencia dictada en la Facultad de Psicología de la UBA, inédito.

Maleval, J.C.

2011 *El autista y su voz*, Gredos, Madrid.

Miller, J.

2012 «Autismo y psicoanálisis», en *El Caldero de la Escuela*, nº 17, Buenos Aires.

Oury, J. y Guattari, F.

1986 *Seminaire de Sainte Anne*, Du Scarabée, París.

Pal Pelbart, P.

2009 *La filosofía de la deserción*, Tinta Limón Ediciones, Buenos Aires.

Recalcati, M.

2016 *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*, Anagrama, Barcelona.