

# RESISTIDAS Y DESAFIADAS

Las prácticas en  
las instituciones  
Entre demandas, legalidades  
y discursos

Coord.: Perla Zelmanovich y Mercedes Minnicelli



FLACSO  
ARGENTINA

Facultad  
Latinoamericana de  
Ciencias Sociales.  
Sede Argentina.

Área Educación.



Red INFEIES



Psicoanálisis  
y Prácticas  
Socio-educativas

ISBN: 978-950-9379-66-4

# RESISTIDAS Y DESAFIADAS

## LAS PRÁCTICAS EN LAS INSTITUCIONES

### ENTRE DEMANDAS, LEGALIDADES Y DISCURSOS

Perla Zelmanovich  
Mercedes Minnicelli  
*coordinadoras*



Facultad  
Latinoamericana de  
Ciencias Sociales.  
Sede Argentina.  
**Área Educación.**



Red INFEIES



**Psicoanálisis  
y Prácticas  
Socio-educativas**  
Área de Educación  
PlySE | IICSAL

# INVENCIONES ENTRE PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN

## LA INVENCÓN DE UNA FIGURA: EL INTEGRADO

Laura Kiel<sup>1</sup>

### Resumen

Con el objetivo de visibilizar ciertas lógicas bajo las cuales se pretende un tratamiento de lo diferente en el campo escolar, se toma al "integrado" como una figura que se desprende -como su contracara- de la categoría de "normalidad", tal como queda planteada por el discurso cientificista actual. Se produce así una nueva figura: el integrado, que, si bien forma parte del escenario escolar, no necesariamente queda incluida en el universal de los estudiantes. Se propone recuperar la confianza en la orientación ética de una educación que opere como límite a ese empuje a la normalidad.

**Palabras clave:** inclusión, discapacidad, normalización, colectivos, discursos.

*Yo llevo en el cuerpo un dolor  
que no me deja respirar.*

*Manu Chao  
Desaparecido*

### Introducción

Tomo este trabajo como una oportunidad para compartir mi preocupación por los efectos paradójales que las políticas y prácticas de inclusión vienen generando en los ámbitos escolares, y para transmitir ciertas elaboraciones que fueron decantándose como efecto de mi experiencia en el campo de la inclusión escolar, en particular con niños y niñas con proyectos de integración bajo la denominación escolar de TES (Trastornos Emocionales Severos).

1. Psicoanalista, miembro de la EOL, Profesora Adjunta de la Universidad de Tres de Febrero, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, [lkiel.psi@gmail.com](mailto:lkiel.psi@gmail.com)

Este campo al que me refiero va transformando los escenarios escolares a ritmos vertiginosos y de maneras estrepitosas. Los imperativos de cumplimiento de la “inclusión plena” que llevaron a las escuelas a abrir sus puertas a niños y niñas con patologías que años atrás no sostenían su escolaridad en las escuelas comunes se superpuso con la presencia en las aulas de alumnos con posiciones subjetivas y modalidades de habitar el mundo propios de la época, pero discordantes con las exigencias escolares. Esta conjunción facilitó que aquellos rasgos de los niños y niñas que no respondían a lo esperable devinieran en un trastorno, déficit o discapacidad.

## **Del dicho al hecho....**

En las últimas décadas se ha consolidado un “paradigma de la inclusión” que modifica sustancialmente los modos de concebir la discapacidad y, por supuesto, la educación de las personas con discapacidad. Sin embargo, tal y como se configuraron los marcos normativos y los mecanismos de reproducción de las prácticas, la condición para el sostenimiento de la escolaridad pasó a ser una discapacidad tomada de un manual de distribución de diagnósticos conocido como DSM (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría). Y la inclusión se consolida reproduciendo las lógicas de integración, es decir, desde la perspectiva de los individuos, independientemente de las condiciones colectivas, y desvinculada de las actuales concepciones pedagógicas.

Frente a la exigencia de encontrar respuestas al ingreso de tantos y tantos niños que ponen en jaque la habitabilidad en las aulas, el sistema educativo entendió que ese ingreso masivo de profesionales del campo de la salud podía ser una solución. Se apostó a un saber “técnico”, de especialista, que expropia al docente de la confianza en su saber pedagógico. “No fuimos formados para esto” es una frase que porta la verdad de estos procesos.

El campo de la inclusión va quedando así subsumido a las mismas lógicas del paradigma médico que pretende superar. Entre sus efectos podemos ubicar el tratamiento “patologizador” de las actuales subjetividades, así como la extensión a las escuelas comunes de ese paradigma médico que comandaba la educación especial.

En el marco de esta compleja lucha del saber médico y el saber pedagógico solo pretendo indicar que las formas que fue tomando el ideal de inclusión terminó coadyuvando al debilitamiento de los propios dispositivos escolares, diluyendo en consecuencia los límites entre educar y curar. La apelación generalizada en los ámbitos escolares a modalidades intervencionistas, prácticas de evaluación y diagnósticos propios de la salud mental confirmaría este análisis. Se intima a los docentes “comunes” a la detección temprana y al reconocimiento de rasgos que se alejan de una presunta normalidad esperable según parámetros “científicos”, así como a la pronta derivación a equipos técnicos compuestos por profesionales de la salud.

## **Una maquinaria de producción**

Si la maquinaria funciona, el dispositivo escolar recibe niños y niñas para transformarlos en estudiantes: “todos estudiantes”. Podríamos decir que cada niño o niña que se vuelve sujeto de la educación lo hace porque pasa a ser y sentirse uno más entre otros en los colectivos escolares. Sabemos que las instituciones escolares siempre se las han arreglado para producir lo común entre algunos, reforzando ciertos rasgos que hacen a lo común y dejando fuera de su órbita aquellos otros rasgos no colectivizables. Es así que se conforman los grupos y cada cual se reconoce como parte de los mismos. La dimensión de lo particular-lo común, lo que se comparte con los otros, surge precisamente como producto de la operación de escolarización y no al revés.

Ahora bien, frente a las dificultades para llevar adelante los procesos de escolarización, la maquinaria actual produce una nueva figura, los “integrados”, que, si bien forman parte del escenario escolar, no necesariamente quedan incluidos en el universal de los estudiantes. Si esta categoría del integrado no está en referencia al “para todos escolar”, por más esfuerzos que se realicen y recursos que se sumen, resultará muy engorroso que un “integrado” devenga en estudiante. Esta operación suele quedar plasmada en la expresión tan recurrente de los docentes: “Tengo 25 alumnos y uno integrado”.

Tenemos aquí una advertencia para aquellos que nos dedicamos al campo de la inclusión: es lógicamente imposible incluir a un “integrado” en tanto integrado a un colectivo del que fue ya segregado. Puede quedar dentro, pero difícilmente formando parte. Todos los recursos, tiempos y esfuerzos destinados a restituirle a un niño su condición de estudiante partiendo de la figura del integrado probablemente terminen reforzándolo en ese lugar. Si las prácticas de inclusión se independizan del “para todos escolar”, entonces las mismas toman formas intervencionistas, volviéndose totalitarias y avasallantes para los sujetos.

Por otro lado, en tanto segregados del sistema, se les priva de cualquier colectivo escolar de pertenencia, ya que no hay ni podría existir un “todos integrados”. Esta falsa categoría deja a los niños y niñas en la soledad de sus cuerpos y sin recursos para ingresar a la escena escolar. La reducción de los niños a su pura nominación de integrados los condena a un trabajo solitario, rutinario y compulsivo.

Por último, cada vez que un niño va a parar al lugar del integrado, en ese mismo acto se constituye el resto. *“No puedo dedicarme solo a él, también tengo al resto”* dirá cualquier docente apelando al sentido común. Es decir, con su cuerpo y su sola presencia en un aula, se refuerza la ilusión de que el resto sí constituye un conjunto homogéneo y armonioso. Una docente refiriéndose a un niño integrado comenta: *“este niño desentona del grupo porque los demás son brillantes”*. ¿Será así? ¿Todos los demás son brillantes? ¿O este niño encarna y se hace carne de las diferencias de ese colectivo? Una tarea a futuro para la escuela, y para toda institución social, será desembarazarse de esa ilusión de colectivos armoniosos a costa de pensarlos homogéneos. Pero dejemos este tema para otra ocasión.

## Lógicamente imposible

Los proyectos de inclusión -bajo la modalidad de seguimiento de cada trayectoria individual- pretenden muchas veces resolver la operación de escolarización bajo las lógicas del uno por uno. Las intervenciones consisten en acercar a cada cual a un supuesto parámetro o criterio normativo que lo haga parte de ese colectivo escolar.

Hace algunos años, el director de un colegio primario en un espacio de capacitación<sup>2</sup> utilizó la siguiente figura para referirse a la tarea de inclusión: *“me siento como si estuviera metiéndolos a presión para hacerles un lugar, tal como hago con mis medias en el primer cajón del placard”*. Me pareció -y aún hoy me parece-terrible la comparación, sin embargo, muestra claramente el cansancio y sensación de agobio frente a una tarea perdida de antemano. En ese momento yo también creía que, con un poco de buena voluntad y algo de decisión, estos niños encontrarían su lugarcito en las aulas. Pero ahora entiendo que no solo es agotador sino lógicamente imposible “meter a presión” uno por uno.

El comentario de una docente de sala de 3 años, preocupada porque su falta de formación podía llevar a que se le “escapara” algún caso, nos muestra en qué medida esta orientación está llevando al colapso a las instituciones escolares y transformando a los docentes en “cazadores de casos”. Se los escucha agobiados teniendo que mirar con lupa a los niños y niñas que reciben en sus aulas para no fallar en la detección temprana y prevenir así cualquier posible trastorno que ni siquiera tienen porqué conocer.

2. Un dispositivo denominado “Mesas chicas” para trabajar con directivos de escuelas primarias de CEPA – Escuela de Capacitación de CABA- Equipo dirigido por Perla Zelmanovich, año 2005.

3. Se toma discurso en el sentido que le da Lacan como una estructura que organiza el vínculo social y fabrica la trama de la realidad compartida.

## ¿Todos normales?

Ese imperativo que pesa sobre los hombros de los docentes haciéndolos trabajar incansablemente en pos del ideal de normalidad no es nuevo. Lo novedoso es que las escuelas hayan quedado comandadas por las lógicas intervencionistas propias del discurso<sup>3</sup> cientificista de manera casi hegemónica. Es precisamente este empuje feroz a una normalidad única y universal, fijada a los parámetros de lo esperable, lo que está alimentando el crecimiento de niños y niñas integrados.

Buscando otros argumentos para que las escuelas dejen de soñar con ese mundo de todos normales, me encontré con un texto de Miquel Leo (2011), en el que utiliza la expresión “totalitarismos de la normalidad”. Desde su posición de educador y preocupado por el desafío de ofrecer desde la educación un lugar en el dispositivo escolar a niños y niñas que no responden a los criterios de normalidad, se pregunta: “¿Cuándo se había reducido la palabra todos? ¿Cuándo la palabra todos se convirtió en todos los normales?”. Este autor propone que “las instituciones, los equipos de profesionales necesitan trabajar y reflexionar sobre las dimensiones teóricas, técnicas y éticas de su tarea, para así superar el sociototalitarismo de lo normal” (párr.7).

Comparto con Leo la idea de que cualquier práctica basada en el imperativo de ese “todos” ajustado a normalidad se vuelve totalitaria. Queda planteada la necesidad de buscar maneras de descomprimir esas lógicas totalitarias actuales infiltradas en las prácticas escolares. Desde esta perspectiva, la presencia en las aulas de tantos y tantos niños cuyas subjetividades resisten a los criterios de normalidad actuales podría ser una oportunidad. Necesitamos recuperar la confianza en la orientación ética de una educación que opere como límite a ese empuje a la normalidad. Y dejarle al discurso cientificista actual esas intrusiones de pretensión normalizadora sin límites, disimuladas de aceptación de las diferencias.

Entiendo que estamos a tiempo de encontrar otros caminos o, mejor dicho, de recuperar caminos ya transitados por los docentes, más propicios para los vínculos escolares. Las escuelas pueden reorientarse y apostar a la conformación de nuevos colectivos que soporten esas singularidades sin pretensión de “curarlas”. La tarea que tenemos por delante implica un desafío enorme pero bien vale el esfuerzo: la instalación de colectivos inclusivos que habiliten que cada cual se las arregle para formar parte a su modo.

## Referencias bibliográficas

Alemán, Jorge (2012). *Soledad: Común*. Buenos Aires: Clave Intelectual

Brousse, Marie-Hélène (2000). *Los cuatro discursos y el otro de la modernidad*. Cali: Letra

Carbonell Neus (14 de noviembre de 2016). El autista, ¿un sujeto fuera de la norma? Euro Fédération de Psychanalyse (EFP). Danelinck, D., Ledesma, N., Cuomo, G. & Kiel, L.(2017). La teoría de los discursos. Una herramienta caleidoscópica. En: *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología (UBA)*(24), 89-96

Jullien Francois (2013). *Cinco conceptos propuestos al psicoanálisis*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.

Laurent, Eric (2009). *El delirio de normalidad. La clínica analítica hoy. El síntoma y el lazo social*. Buenos Aires: Grama

Laurent, Eric (2012). "El reverso de la vida contemporánea y las locuras del lazo social" (no publicado), Conferencia dictada en la Facultad de Psicología de la UBA

Milner, Jean-Claude (2007). *La política de las cosas*. Málaga: Miguel Gómez Ediciones

Kiel, Laura (2018). Educación-Salud, una relación que no hay. En: *Los desafíos de la educación inclusiva, Actas del 4to Coloquio Internacional sobre Inclusión Educativa, 17, 18 y 19 de octubre de 2017, Buenos Aires*. pp. 532-540. UNIPE

Lacan, Jacques (2009). *El Seminario de Jacques Lacan: Libro 17: El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Leo, José Miquel (2011). El encuentro con la psicosis, el trabajo del educador. En *L'Interrogant* n° 11, pp.38-40. Recuperado de <http://revistainterrogant.org/encuentro-la-psicosis-trabajo-del-educador/> [fecha de consulta: 28/09/20]

Pal Pelbart, P. (2009). *La filosofía de la deserción*. Buenos Aires: Tinta Limón Ediciones

### Cómo citar este trabajo:

Kiel, L. (2020). La invención de una figura: el integrado. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.

### **Dirección general y compilación**

Perla Zelmanovich y Mercedes Minnicelli

### **Coordinación editorial**

Agostina Bosich

### **Diseño**

Gonzalo Pereyra

### **Corrección**

Sebastián Alessandrello

### **Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina**

Director: Luis Alberto Quevedo

Secretaría Académica: Valentina Delich

### **Programa Psicoanálisis y Prácticas Socio-educativas (PyPSE)**

Área Educación/PLYSE (Políticas, Lenguajes y Subjetividades en Educación)/IICSAL

Directora: Perla Zelmanovich

### **Red Interuniversitaria Internacional de Estudios e Investigaciones Interdisciplinarias en Infancia e Institución(es) (INFEIES)**

Directora: Mercedes Minnicelli

### **Contacto**

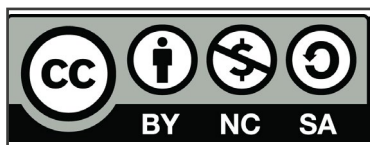
psicoanalisisyeducacion@flacso.org.ar

psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar

Resistidas y desafiadas : las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos / Perla Zelmanovich ... [et al.] ; coordinación general de Perla Zelmanovich ; Mercedes Minnicelli. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO, 2020.  
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-950-9379-66-4

1. Psicoanálisis. 2. Psicología. 3. Psicopedagogía. I. Zelmanovich, Perla II. Zelmanovich, Perla, coord. III. Minnicelli, Mercedes, coord.  
CDD 150.195



**Atribución – No Comercial – Compartir Igual (by-nc-sa):** No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original. Esta licencia no es una licencia libre.



# Autorías

**Coordinadoras:** Zelmanovich, Perla / Minnicelli, Mercedes

Abramowski, Ana  
Altieri, Mariana  
Azubel, Alicia  
Balbi, Cecilia  
Ballarin, Silvana  
Brignoni, Susana  
De Lajonquière, Leandro  
Dubrovsky, Silvia  
Duschatzky, Silvia  
Gerez Ambertin, Marta  
Greco, Beatriz  
Gurski, Roselene  
Imbriano, Amelia Haydée  
Kiel, Laura  
Kupfer, Cristina  
Label, Clarisa  
Minnicelli, Mercedes  
Molina, Yesica  
Moyano, Segundo  
Pirone, Ilaria  
Ramos, Luciana  
Redondo, Patricia  
Revah, Daniel  
Scrinzi, Mariana  
Terigi, Flavia  
Velizan, Ivana  
Voltolini, Rinaldo  
Yahdjian, Ana Lía  
Zelmanovich, Perla

Bartolotta, Leandro  
Bloj, Ana  
Bruner, Norma  
Carro, María Laura  
Conca, Analía  
De la Mata, Mercedes Rocío  
Equipo docente de la  
Escuela Especial 516  
Feder, Valeria  
Ferreyra, Ana Carolina  
Fidel, Viviana  
Fuentes, Andrés  
Gago, Ignacio  
Jodar, Cecilia  
Kasman, Uriel  
Lacour, Juliana  
Lampugnani, Silvia  
Lejarraga, Agustina  
Montes, Cintia Estefania  
Oroná, Carolina  
Otero, Constanza  
Palazón, Manuela  
Peralta, Diego  
Ramos, Paola  
Roffo, Paula  
Rossi, Veronica Gabriela  
Taub, Judith  
Telleria, Rosario  
Wolkowicz, Diana