



**UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL**

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

TÍTULO:

**“IMPORTANCIA DE LOS PROGRAMAS DE INCLUSIÓN EN LA
SUBJETIVIDAD DE NIÑOS CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE EN
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR MIXTA MUNDO AMÉRICA”**

AUTORA:

Vintimilla Suárez María Cecilia

TRABAJO DE TITULACIÓN PREVIO A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

TUTOR:

Psic. CI Germania Paulina Cárdenas Barragan, Mgs.

Guayaquil, Ecuador

13 de marzo de 2019



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

CERTIFICACIÓN

Certificamos que el presente trabajo fue realizado en su totalidad por **Vintimilla Suárez María Cecilia**, como requerimiento parcial para la obtención del título de **Licenciada en Psicología Clínica**.

TUTOR

Psic. Cl. Germania Paulina Cárdenas Barragan, Mgs.

DIRECTORA DE LA CARRERA

Psic. Cl. Galarza Calamarco, Alexandra, Mgs.

Guayaquil, a los 13 días del mes de marzo año 2019



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

DECLARACIÓN DE RESPONSABILIDAD

Yo, Vintimilla Suárez María Cecilia

DECLARO QUE:

El trabajo de titulación **“importancia de los programas de inclusión en la subjetividad de niños con dificultades en el aprendizaje en la institución educativa particular mixta Mundo América”** previo a la obtención del Título de Licenciada en Psicología Clínica, ha sido desarrollado respetando derechos intelectuales de terceros conforme las citas que constan al pie de las páginas correspondientes, cuyas fuentes se incorporan en la bibliografía. Consecuentemente este trabajo es de mi total autoría.

En virtud de esta declaración, me responsabilizo del contenido, veracidad y alcance del Trabajo de titulación, de tipo referido.

Guayaquil, a los 13 del mes de marzo del año 2019

LA AUTORA

Vintimilla Suárez María Cecilia



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

AUTORIZACIÓN

Yo, **Vintimilla Suárez María Cecilia**

Autorizo a la Universidad Católica Santiago de Guayaquil a la publicación en la biblioteca de la institución del Trabajo de Titulación, **“importancia de los programas de inclusión en la subjetividad de niños con dificultades en el aprendizaje en la institución educativa particular mixta Mundo América”**, cuyo contenido, ideas y criterios son de mi exclusiva responsabilidad y total autoría.

Guayaquil, a los 13 días del mes de marzo del año 2019

LA AUTORA:

Vintimilla Suárez María Cecilia

REPORTE URKUND

URKUND	
Documento	IMPORTANCIA DE LOS PROGRAMAS DE INCLUSION EN LA SUBJETIVIDAD DE NIÑOS CON DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE EN LA INSTITUCION EDUCATIVA PARTICULAR MIXTA MUNDO AMERICA. MARÍA CECILIA VINTIMILLA SUÁREZ.docx (D48072401)
Presentado	2019-02-18 20:36 (-05:00)
Presentado por	ceci_vintimilla@hotmail.com
Recibido	germania.cardenas.ucsg@analysis.orkund.com
	1% de estas 36 páginas, se componen de texto presente en 3 fuentes.

TEMA: Importancia de los programas de inclusión en la subjetividad de niños con dificultades en el aprendizaje en la Institución Educativa Particular mixta Mundo América.

ESTUDIANTE: María Cecilia Vintimilla Suárez.

CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

ELABORADO POR:

Psic. Cl. Paulina Cárdenas Barragán, Mgs.

DOCENTE DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA

Guayaquil, 18 de febrero del 2019

AGRADECIMIENTO

A Dios

A mi padre, Pedro Vintimilla Calle por ser un ejemplo a seguir, por luchar por mí sin importar lo difícil que pueda llegar a ser, por guiarme en todo momento con muchísimo amor y apoyarme en cada decisión que he tomado en mi vida.

A mi madre, Rocío Suárez Macías por ser mi confidente, por su paciencia, por inculcarme valores, por ser mi apoyo, por confiar en mí siempre, por enseñarme que el amor de una madre es incondicional. Sin su confianza puesta en mí y sin su amor, nada de esto hubiera sido posible.

A mi esposo, José Miguel Del Pino Jaramillo por su amor y confianza puesta en mí, por su hermosa compañía, por su entrega y su apoyo incondicional, por siempre priorizar mis estudios aún en momentos difíciles.

A María Virginia, por darme la alegría de tenerla como hermana, por su cariño y su compañía durante toda mi vida.

A Karla Recalde, por su valiosa amistad, por su paciencia, por su esfuerzo en todo momento, por su cariño y apoyo incondicional.

A Paulina Cárdenas, mi tutora porque a través de su saber, hizo surgir el mío.

A Nemo por hacerme feliz y enseñarme lo que es un amor puro, por sacarme una sonrisa desde que llegó a mi vida.

Cecilia Vintimilla

DEDICATORIA

Papá, mamá. Ha pasado mucho tiempo desde que llegué a sus vidas, incluso, antes de eso, los dos ya estaban buscando las maneras de ofrecerme lo mejor, dejaron de lado un sin número de deseos que tenían por hacer que se cumplan los míos. Por eso y mucho más, este logro mío, también es de ustedes.

A José Miguel del Pino, mi esposo, que, sin importar el cansancio, siempre encontraba la forma de brindarme su ayuda. Tú, con tu historia tan particular, me impulsaste a seguir hasta lograrlo. Hiciste más fáciles los días más difíciles. Te mereces cada esfuerzo, por ello, este logro es tanto tuyo como mío.

Cecilia Vintimilla



UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE SANTIAGO DE GUAYAQUIL

**FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE PSICOLOGÍA CLÍNICA**

TRIBUNAL DE SUSTENTACIÓN

PSIC. ALEXANDRA GALARZA C, Mgs

DIRECTOR DE CARRERA

PSIC. MARIANA ESTACIO C, Mgs

DOCENTE DE LA CARRERA

PSIC. ILEANA VELAZQUEZ, Mgs

OPONENTE

CALIFICACIÓN

Contenido

INTRODUCCIÓN	2
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	4
FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	4
OBJETIVOS	5
Objetivo general.....	5
Objetivos específicos.....	5
CAPÍTULO I	6
INCLUSIÓN EDUCATIVA	6
1.1. ¿Qué es la inclusión Educativa?	7
1.2. Diferencias entre inclusión e integración.....	9
1.3. Aspectos legales de la Inclusión Educativa.....	11
1.4. Demandas en torno a la Inclusión Educativa	14
CAPÍTULO II	18
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	18
2.1. ¿Qué son las NEE?	18
2.2. Tipos de Necesidades Educativas Especiales	19
2.3. Identificación y evaluación de las NEE.....	21
2.4. Diagnóstico clínico.....	22
CAPÍTULO III	25
SUBJETIVIDAD	25
3.1. Constitución subjetiva	25
3.1.1. Alienación	27
3.1.2. Separación.....	29
3.1.3. Estadio del espejo	30
3.1.4. Complejo de Edipo	31
3.2. Posición subjetiva	33
CAPÍTULO IV	38
METODOLOGÍA	38
4.1. Enfoque del estudio	38
4.2. Tipos de investigación.....	38
4.3. Métodos de investigación	38
4.4. Procedimiento para de la recolección información	39
CAPÍTULO V	40
5.1. Modos de intervención frente a las NEE dentro del contexto escolar.....	40
5.2. Casos clínicos.....	43
5.2.1. Caso “El "pequeño" buen aprendiz”	43
5.2.2. Caso “M y su aprendizaje “inútil” ante la voz y la mirada del profesorado”	46
CONCLUSIÓN	50
RECOMENDACIONES	52

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN	57

RESUMEN

Hablar de inclusión a nivel educativo, es entender la enseñanza desde la perspectiva de la diversidad, trabajar e intervenir desde las particularidades o singularidades de cada caso, instituyendo subjetividad, acogiendo a estos alumnos con sus diferencias, brindando recursos y herramientas de acuerdo a sus capacidades y posibilidades frente al aprendizaje. Es necesario dentro del contexto escolar, que el agente de la educación frente a las dificultades que se presenten, de cuenta más allá de esas limitaciones, rompiendo barreras que posibiliten el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo frente a síntomas o dificultades que se manifiesten por parte de los estudiantes, los involucrados con su deseo de acoger a estos niños, niñas y adolescentes, de ser necesario, frente a lo instituido, puedan generar cambios y modificaciones en los contenidos, buscando diversas estrategias metodológicas para abrir un abanico de posibilidades e incluir a este sujeto, logrando que se sienta parte del grupo, promoviendo su autonomía, potencializando su participación activa dentro del contexto escolar y a futuro en el contexto laboral.

Palabras claves: Inclusión Educativa, Necesidades Educativas Especiales, constitución subjetiva, posición subjetiva,

ABSTRACT

To speak of inclusion at an educational level, is to understand education from the perspective of diversity, to work and intervene from the particularities or singularities of each case Instituting subjectivity, welcoming these students with their differences, providing resources and tools according to their abilities and possibilities compared to learning

It is necessary within the school context, that the agent of the education in front of the difficulties that arise, of account beyond those limitations, breaking barriers that make possible the teaching-learning process.

Likewise, in the face of symptoms or difficulties that are manifested by the students, those involved with their desire to welcome these children and adolescents, if necessary, in the face of what is instituted, can generate changes and modifications in the contents, looking for methodological strategies to open a range of possibilities and include this subject, making them feel part of the group, promoting their autonomy, enhancing their active participation into the school context and improve their skills for a future work

Key words : Educational Inclusion, special educational needs, subjective constitution, subjective position

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se basa en analizar la importancia de los programas de inclusión en la subjetividad de niños con dificultades en el aprendizaje de la Unidad Educativa Particular Mixta “Mundo América”. En esta investigación, se realiza un recorrido bibliográfico en el cual se da a conocer sobre el término inclusión educativa y sus tipos según el Ministerio de Educación del Ecuador. Junto a esto, se mencionarán las demandas por parte de la ley de educación en general, directivos, docentes, y padres de familia, en torno a la inclusión educativa. Seguido por esto, brevemente se señalarán los aspectos legales que amparan a estos sujetos que presentan alguna condición en particular.

Por otro lado, se utilizará la acepción de posición subjetiva frente al aprendizaje, haciendo referencia a la teoría psicoanalítica lacaniana, describiendo los mecanismos subjetivos (alienación, separación, complejo de Edipo, estadio del espejo) que permiten el paso del sujeto psíquico al sujeto epistémico, y cómo la posición subjetiva puede condicionar la posición frente al deseo de aprender.

Por consiguiente, se realiza un análisis de las intervenciones por parte de los agentes de la educación frente a estos niños, niñas y adolescentes catalogados como “diferentes”, en la que muchas veces se suele dejar de lado la subjetividad del alumno. De esta manera, se hace una referencia a las intervenciones posibles que se puede acceder según distintos autores. Siguiendo la misma línea, se realizará el análisis de dos casos clínicos de estudiantes con dificultades en el aprendizaje, en donde la posición subjetiva se articula a la posición frente al deseo de saber, estos casos fueron asistidos en la Unidad Particular Mixta Mundo América.

JUSTIFICACIÓN

En esta época, se cataloga a la inclusión como un referente para muchas instituciones educativas, ya que se encuentran con la necesidad de abordar a distintos sujetos con su diversidad. La educación, en este contexto es un concepto amplio que busca posibilitar que todos los alumnos adquieran conocimientos y desarrollen habilidades, actitudes y hábitos que contribuyan a su bienestar integral.

El modelo inclusivo en la actualidad vendría a ser un desafío para los docentes, ya que muchos de los profesionales carecen de conocimiento o recursos ya sean materiales o humanos para lograr una adecuada intervención. Un factor a tener en cuenta es la actitud de los docentes hacia los alumnos con Necesidades Educativas especiales, esta posición puede facilitar la implementación o puede constituirse en limitaciones para el aprendizaje y la participación de los estudiantes (Granada, Pómes, Sanhueza, 2013, p. 52).

Frente a esto, existen docentes que suelen etiquetar a los niños, niñas y adolescentes coartando su subjetividad, poniéndolo muchas veces en posición de “minusvalía”, sin darle paso a que el alumno sea un sujeto constructor de conocimiento. Es una problemática que genera interés, ya que en ciertas ocasiones el docente interviene de una forma no apropiada, como resultado, el estudiante se identificará con significantes que lo marcarán desde la perspectiva del “déficit” y lo limitarán, negándole en un futuro su participación activa en la sociedad y su inserción al campo laboral.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema de investigación gira en torno a la falta de implicación por parte de los docentes frente a casos de sujetos con dificultades en el aprendizaje. La institución educativa suele priorizar que el alumno, en este caso, tenga éxito a nivel académico, sin tomar en cuenta los aspectos subjetivos que en él influyen. Por su parte, existen maestros que carecen de recursos o no están dispuestos a trabajar con niños que presentan alguna dificultad o condición en particular, y que, frente a distintos síntomas suelen etiquetarlos sin preguntarse acerca de su malestar. Estas etiquetas como resultado, limitarán al estudiante, obstaculizando su posición frente al deseo de aprender.

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Para concretar, la pregunta de investigación que sostiene dicho trabajo se formula en lo siguiente: ¿Qué importancia tienen los programas de inclusión en la subjetividad de los niños con dificultades en el aprendizaje?

La formulación del problema permite abrir el estudio de la temática de la posición subjetiva frente al aprendizaje. Este trabajo apunta a hacer una reflexión sobre las intervenciones realizadas por los actores de la labor educativa, teniendo en cuenta las particularidades de cada estudiante.

OBJETIVOS

Objetivo general

- Analizar la importancia de los programas de inclusión en la subjetividad de niños con dificultades en el aprendizaje a través de la articulación de conceptos claves del psicoanálisis lacaniano para potencializar su proceso de aprendizaje en la Unidad Educativa Particular Mixta “Mundo América”

Objetivos específicos

- Definir el concepto de Inclusión Educativa según el Ministerio de Educación y de varios autores que se encuentran inmersos en el contexto educativo, desde el marco teórico psicoanalítico.
- Describir los mecanismos subjetivos para comprender la posición subjetiva frente a las dificultades en el aprendizaje, mediante la articulación de bases teóricas del psicoanálisis lacaniano
- Analizar los modos de intervención desde la particularidad del niño que presenta dificultades en el aprendizaje, a partir de diferentes autores inmersos en la clínica psicoanalítica.
- Exponer como la posición subjetiva puede articularse a las dificultades en el aprendizaje a partir de dos casos clínicos asistidos en la Unidad Educativa Particular Mixta Mundo América.

CAPÍTULO I

INCLUSIÓN EDUCATIVA

La historia de la educación en el Ecuador ha ido avanzando a través del tiempo, con tropiezos y malestares, pero, aun así, ha logrado vencer serias limitaciones procedentes de los escasos recursos, de los prejuicios y de las enfermedades. Desde el principio de la civilización, algunas personas con déficit cognitivo, dificultades físicas, carencias económicas entre otras, fueron excluidas socialmente, negándoles posibilidades de ser partícipes de la educación. Valbuena (2017) indica que esta falta de oportunidades “creaba brechas que dividían la sociedad en dos: los incluidos y los excluidos” (p. 212). En el transcurso del tiempo se logró crear consciencia y a partir de ella crear maneras para que los “excluidos” puedan tener las mismas oportunidades que las personas conocidas como “normales”, y que así puedan gozar de una igualdad en sociedad.

Desde el año 2006 el Gobierno del Ecuador, a través del Ministerio de Educación y con el Plan Decenal de Educación, buscó instaurar ciertas políticas públicas orientadas a la mejora de las condiciones de vida de estos niñas, niños y adolescentes con dificultades en varios ámbitos ya sea a nivel orgánico, cognitivo o social; lo primero que se buscó fue integrarlos a un sistema educativo en donde ellos tengan acceso y las mismas oportunidades que los demás, en donde no exista exclusión ni discriminación alguna.

Este enfoque noble de “integración” que brindaba una enseñanza de forma igualitaria, con un currículo estándar, con una misma metodología, producía exclusión y etiquetación. Según Figueiredo (2013) “las acciones estaban dirigidas a adaptar al sujeto con Necesidades Educativas Especiales al sistema educativo regular y no a cambiar el sistema “(p.10). Es por esto que se empezó a hablar de “sistema inclusivo”.

Según Carceller (2017) afirma que “con un sistema integrador se disfrazan las limitaciones de los alumnos, en cambio en un sistema inclusivo estas limitaciones se convierten en el punto fuerte de la clase” (s.p). Es decir, lo que se pretende

es eliminar las barreras que le impiden al alumnado ser parte activa del sistema educativo y social. Eliminando barreras, se puede dar paso a una enseñanza-aprendizaje de calidad.

Al hablar de inclusión educativa nos referimos a un sin número de factores que se deben de cumplir, es decir, trabajar en relación a la responsabilidad a nivel social, familiar e institucional. No solamente es abrir las puertas al profesorado, sino también a su familia, e incluso saber cómo lidiar o encontrar la forma en que los demás compañeros acojan a este sujeto con alguna condición y se lo incluya. En un proceso inclusivo, primero, debemos tener en cuenta que hablar de igualdad no es lo mismo que hablar de equidad. La igualdad consiste en que el alumno reciba el mismo trato sin considerar sus diferencias, en cambio equidad implica, que cada estudiante va a tener las mismas oportunidades, pero de acuerdo a sus necesidades y posibilidades.

Es por esto que es necesario brindar equidad a cada alumno según sus necesidades particulares, a su vez es necesario mediante la enseñanza encontrar la manera de responder a la diversidad del sujeto implicado en un contexto educativo, de esta forma, brindamos espacio a nuevas subjetividades, sin excluir a ningún sujeto.

Dentro de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (NNA) está el derecho a la Educación, derecho que debe tener todo sujeto sin ser discriminado, respetando las diversidades en general. El enfoque inclusivo va a permitir crear estrategias específicas que eliminen barreras que normalmente han limitado a estos niños, niñas y adolescentes en su proceso de aprendizaje. La inclusión tiene que ofrecerles siempre un lugar de pertenencia como sujetos dentro de la institución.

1.1. ¿Qué es la inclusión Educativa?

Pensar en “inclusión” es entender y atender desde la diversidad. El término diversidad se refiere al hecho de que todos los sujetos tienen necesidades individuales muy particulares para acceder a las experiencias de aprendizaje que son necesarias para su socialización, cada NNA va a requerir de una atención pedagógica especializada. Dentro del proceso de aprendizaje, es necesario

comprender que cada sujeto es distinto, es único, y que al momento de nacer ya empiezan a tener su propia historia. Saber que cada niño, niña y adolescente ha pasado por un sin número de adversidades, dificultades, situaciones que en el transcurso de su vida lo han ido marcando haciéndolo un ser particular, diferente a los demás.

Si entendemos la realidad institucional desde esta perspectiva, comprenderemos que en la educación la diversidad aparece como un valor esencial y como uno de los principales factores que requieren las Instituciones Educativas. Para lograr entender de una mejor manera la diversidad, debemos tener en cuenta que al ingresar al sistema educativo los alumnos, los docentes y la institución no pueden desligarse de su propia historia.

En el caso de los alumnos, ellos llegan a la institución educativa con su propia historia familiar, social y escolar; ingresan al sistema con un estilo y ritmo de aprendizaje muy diferente al de los demás. Por otro lado, están los docentes que ingresan a la institución con experiencias previas, con su formación, intereses y aptitudes. Y por último la institución educativa con su metodología de aprendizaje, su nivel de exigencia; sus costumbres, sus dinámicas propias, sus ideales con respecto a sus alumnos y docentes. Toda esta formación, vivencias y experiencias personales, van a influir ya sea de forma positiva o negativa en el proceso enseñanza-aprendizaje, y, es ahí, donde se debe de buscar las formas de “saber hacer” con las diferencias de cada uno.

Por consiguiente, el sistema inclusivo como tal, debe basarse en aceptar a cada sujeto con su diversidad. En una institución educativa los alumnos deben tener las mismas oportunidades, en donde se les brinde un espacio de acogida a sus diferencias, en donde se les ofrezca una enseñanza de acuerdo a sus necesidades, evaluándolo de acuerdo a sus capacidades, para así poder potencializar su aprendizaje, brindando posibilidades de desarrollo para que el NNA tenga acceso a una participación activa dentro de su entorno. La UNESCO citado por el Ministerio de Educación indica que el concepto de inclusión es:

Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad en las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. (Mineduc, 2011, p.29)

Tal como indica la UNESCO, el proceso inclusivo debe comprenderse como la preocupación por un bienestar integral, en donde el niño, niña o adolescente sea partícipe del proceso de aprendizaje, para que, posteriormente pueda ser parte de la sociedad, incluido en un sistema laboral, potencializando sus habilidades, logrando su autonomía.

1.2. Diferencias entre inclusión e integración

Incluir e integrar no son lo mismo, se suele utilizar el término inclusión cuando verdaderamente se está hablando de integración. La integración se basa en una “escuela para todos” es decir, que el NNA que presente alguna condición será aceptado dentro del sistema Educativo, en el cual se le brindará una misma enseñanza y las mismas oportunidades sin discriminación alguna. Norma Filidoro (2017) en su artículo denominado “Una integración que no borre las diferencias” menciona que “es por esta vía que el principio de “la igualdad de oportunidades” desliza hacia “una enseñanza igual para todos”, se trata de la coerción de un proyecto normativo destinado a que “los diferentes” sean lo más iguales posible” (s.p). Es ahí donde se presenta el problema, ya que, en la enseñanza, lo que para unos es suficiente, para otros no alcanza.

Arenas (2016) indica que “la integración educativa, como proceso, busca unificar la educación ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, con base en sus necesidades de aprendizaje” (p.247). La integración busca la igualdad como tal, es decir que todos los que están en edad escolarizada tengan acceso a una educación plena. Por ejemplo: un niño que por su edad ya debe entrar a una institución educativa y que por su condición “debería” ser dirigido a un centro especial, en la integración es aceptado y es parte de la educación regular:

La integración a la escuela (a cualquier escuela) de niños con problemas en el desarrollo requiere de una “conmoción simultánea de la conciencia y de la institución”. Es decir, que requiere de un cambio en lo ideológico, pero también de un cambio en lo que hace a la organización institucional. Requiere de una reflexión acerca de lo instituido, de lo que está establecido y que por eso se nos presenta como “lo más natural” pero también y simultáneamente requiere de la provisión de los instrumentos adecuados para que la acción pueda hacerse efectiva. Y cuando hablo de los instrumentos me refiero tanto a los recursos humanos como a los recursos materiales. (Filidoro, 2017, s.p)

Tal como menciona Norma Filidoro, vale replantearse si lo ya instituido, favorece al desempeño académico ideal que las instituciones esperan por parte del alumno. En varias ocasiones, el pensamiento pedagógico de los docentes es que “el alumno con NEE” es el único responsable por sus problemas de aprendizaje, el fracaso se debe a los propios estudiantes y no al sistema, piensan que son ellos y no la escuela quien tiene que cambiar (Jurado, 2009, p.4). El fracaso en el aprendizaje, no solamente debería entenderse como “Es el alumno el que no aprende, o que no puede aprender”, sino, más bien se debería dar énfasis en interrogarse ¿Cómo es la enseñanza por parte del docente? ¿En qué posición ubica el docente a ese NNA con dificultades en su aprendizaje? ¿Le brinda realmente un lugar de pertenencia dentro del aula? Todos estos interrogantes no se dan dentro de la integración escolar.

En cambio, la inclusión implica que es la institución educativa la que está apta, capacitada, preparada para incluir a ese NNA que presente alguna condición en particular. Jurado (2009) afirma que en la inclusión “se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades” (p. 4). La inclusión considera que la diversidad es una cualidad básica del ser humano. De acuerdo a esta perspectiva el sujeto se integra a un espacio que ha sido preparado y tiene las herramientas suficientes para intervenir de forma oportuna y adecuada con él, respondiendo a sus necesidades en este caso al nivel educativo en relación a la enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, el sistema de educación inclusiva se enfoca en entender la diversidad como un desafío y una oportunidad para el grupo dentro del aula, con la cual se enriquezcan las formas de enseñar y a su vez las formas de aprender. A continuación, por medio de un cuadro, se especificará de manera más clara la diferencia entre inclusión e integración educativa de acuerdo a lo planteado por la autora Claudia Werneck:

INCLUSIÓN	INTEGRACIÓN
La inserción es total e incondicional (niños con discapacidad no necesitan “prepararse” para la escuela regular).	La inserción es parcial y condicionada (los niños se preparan en escuelas o clases especiales para poder asistir a escuelas o aulas regulares).
Exige rupturas en los sistemas.	Pide concesiones a los sistemas.
Cambios que benefician a toda y cualquier persona (no se sabe quién “gana más” sino que TODAS las personas ganan).	Cambios mirando prioritariamente a las personas con discapacidad (consolida la idea de que ellas “ganan” más).
Exige transformaciones profundas.	Se contenta con transformaciones superficiales.
Sociedad se adapta para atender las necesidades de las personas con discapacidad y, con esto, se vuelve más atenta a las necesidades de todos.	Las personas con discapacidad se adaptan a las necesidades de los modelos que ya existen en la sociedad, que hace solamente ajustes.
Defiende el derecho de TODAS las personas con y sin discapacidad.	Defiende el derecho de las personas con discapacidad.
Trae para adentro de los sistemas los grupos “excluidos” y, paralelamente transforman esos sistemas para que se vuelvan de calidad para todos.	Inserta a los sistemas grupos de “excluidos” que puedan probar que son aptos (sobre este aspecto, las cuotas pueden ser cuestionadas como promotoras de la inclusión).
El adjetivo inclusivo es utilizado cuando se busca calidad para todas las personas con o sin discapacidad.	El adjetivo integrador es utilizado cuando se busca calidad en las estructuras que atienden apenas a las personas con discapacidad.
Valoriza la individualidad de las personas con discapacidad (pueden o no ser cariñosos, etc.).	Como reflejo del pensamiento integrador, podemos citar la tendencia a tratar a las personas con discapacidad como un bloque homogéneo (ejemplos: sordos se concentran mejor, ciegos son excelentes masajistas).
No quiere disfrazar las limitaciones, porque ellas son reales.	Tienden a disfrazar las limitaciones para aumentar la capacidad de inserción.

Claudia Werneck (citado en Jurado, 2009, p. 6)

1.3. Aspectos legales de la Inclusión Educativa

La educación en el Ecuador desde un principio ha sido un tema complejo. Figueiredo (2013) menciona que “El sistema educativo ecuatoriano se encuentra

desde el 2006 en un proceso de cambio, en el cual todavía tiene que enfrentarse a muchas dificultades y barreras” (p. 33). Anteriormente los NNA estando en edad escolarizada no tenían acceso a la educación por múltiples factores, como falta de recursos económicos, dificultades físicas y cognitivas, quedando alojados como sujetos que no tenían las mismas oportunidades que los demás, excluyéndolos del sistema educativo.

Es por esto que, en primera instancia como forma de integrar a estos sujetos, se declara el principio de normalización, el cual implica aceptar a las personas que presenten alguna condición en particular, es decir aceptando sus diferencias, ofreciéndoles las mismas oportunidades que los demás, tomando en consideración sus condiciones de vida.

En la actualidad, los sistemas educativos vienen afrontando en los últimos tiempos el reto de la excelencia académica, en donde puedan darle enseñanza de calidad a todos los sujetos, dándole un lugar a la diversidad dentro de la institución, en donde todos se nutran de esas diferencias. Referirse a un sistema inclusivo implica una formación que también debe ser inclusiva, basada principalmente en una educación integral, conocedora de valores, principios, y leyes que amparen a los sujetos con discapacidad.

En Ecuador existen varias leyes que favorecen a la educación en general y a la inclusión educativa, en estos marcos legales se detallarán los aspectos más importantes, haciendo énfasis en aquellos artículos que tengan únicamente relación a la educación inclusiva y al trabajo con los sujetos que presentan Necesidad Educativas Especiales.

Siguiendo lo mencionado anteriormente, los aspectos legales en los que se basa el Ministerio de Educación tienen que ver con brindarles educación de calidad y las mismas oportunidades a los sujetos que presenten alguna discapacidad. En los artículos principalmente, se destaca que la educación es un derecho para todos los seres humanos, sin discriminación alguna:

Los artículos 26 y 27 de la Constitución de la República del Ecuador establecen que la educación es un derecho de las personas y un deber ineludible e inexcusable del Estado, que constituye un área prioritaria de la política pública, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir; y que la educación se centrará en el ser

humano y garantizará su desarrollo en el marco del respeto de los derechos humanos, e impulsará la justicia, la solidaridad y la paz. (Mineduc, 2010, p.1)

Ahora bien, es un deber del estado mediante políticas públicas velar por el bienestar integral de los sujetos que presenten algún tipo de discapacidad, realizando un trabajo eficaz y eficiente en donde se implique la familia y la sociedad, porque debemos entender que la inclusión es una responsabilidad de todos los seres humanos.

Que, el artículo 47 de la Constitución de la República del Ecuador establece que el Estado garantizará políticas de prevención de las discapacidades y, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurará la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad y su integración social. (Mineduc, 2010, p.1)

Así mismo, se cita en el artículo 24 de la Convención Internacional Sobre los derechos de las personas con discapacidad, el cual indica que las personas tienen que obtener una educación sin discriminación alguna durante toda su vida, teniendo igualdad de oportunidades dentro de una institución educativa con miras a:

a). Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; b). Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; y, c). Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre. (Mineduc, 2018)

Se debe tener en cuenta que no solamente un sujeto que presente dificultades físicas u orgánicas es el que debe tener un programa inclusivo; También dentro del mismo, están sujetos con dificultades de aprendizaje que requieren apoyo dentro de la institución, en donde se les realice adaptaciones temporales que les va a permitir avanzar obteniendo mejores resultados.

En el artículo 228 del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural establece que son estudiantes con necesidades educativas especiales aquellos que requieren apoyo o adaptaciones temporales o permanentes que les permitan acceder a un servicio de calidad de acuerdo a su condición. Estos apoyos y adaptaciones pueden ser de aprendizaje, de accesibilidad o de comunicación. (Mineduc, 2018, p. 2)

Así mismo, en el artículo 229 del Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural se señala que, las instituciones educativas tienen el deber de acoger a estos NNA que presenten alguna condición en particular. Por otro lado, existen establecimientos especializados que brindan una atención de calidad.

La atención educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales puede darse en un establecimiento educativo especializado o mediante su inclusión en un establecimiento de educación escolarizada ordinaria, de conformidad con la normativa específica emitida por el Nivel Central de la Autoridad Educativa Nacional. (Mineduc, 2018, p. 2)

Tal como indica la LOEI, los sujetos con necesidades educativas especiales en su edad escolarizada, tendrán la oportunidad de ingresar a una institución educativa regular, o acceder a un establecimiento especializado dependiendo de sus necesidades. En dichas instituciones se le deberá brindar los recursos necesarios para su desarrollo integral.

1.4. Demandas en torno a la Inclusión Educativa

Todas las instituciones educativas ya sean particulares, fiscales y fiscomisionales, tienen el deber de incluir dentro del sistema educativo a los NNA que presenten alguna dificultad a nivel orgánico o de aprendizaje. Cuando nos referimos a “sistema” entendemos como responsables a todos los actores que son parte del desarrollo de los NNA en su edad escolarizada, el cual está compuesto principalmente por las leyes generales de la educación, el cuerpo directivo, cuerpo docente, y familia, los cuales tienen sus propias demandas.

Las demandas procedentes del otro-sociedad, sistema educativo, padres-pesan gravemente sobre cada uno de los protagonistas, pero condicionan también las relaciones que anudarán entre ellos. Si maestros y alumnos sienten la presión con mucha fuerza, más allá de lo que cada cual puede tolerar, observaremos reacciones en cascada puesto que el malestar del uno desencadenará la respuesta inadaptada del otro. (Cordié, 1998, p. 41)

Así mismo, como lo indica Cordié, dentro del contexto educativo, existen distintas demandas procedentes del Otro; en este caso, en una primera instancia, está la ley general de la educación, la cual tiene sus propias exigencias hacia las

instituciones educativas, las mismas que son acogidas en un primer momento por los directivos de cada institución.

Estas demandas se basan en que la educación sea manejada de la mejor forma posible basándose en los reglamentos ya instituidos, uno de ellos es que los docentes tengan como base para la enseñanza las planificaciones curriculares, las cuales deben ser cumplidas en un momento y tiempo determinado.

Además, dentro de la institución educativa debe existir un programa inclusivo, en el cual se realicen adaptaciones curriculares para los sujetos que presenten NEE, debido a que la institución tiene la obligación de velar por el bienestar integral de estos niños, niñas y adolescentes, brindándoles un espacio en el aula en donde sus limitaciones no sean vistas como un “problema” sino como una oportunidad de lograr una enseñanza de calidad.

En esa misma línea, por parte de la ley de la educación en general, todos estos “requisitos” deben ser cumplidos, y de no ser así es la institución educativa como tal, la que se vería inmersa en situaciones conflictivas y legales que pondrían en riesgo sus permisos de funcionamiento viéndose realmente perjudicados.

De acuerdo a estos requerimientos que exige la ley de educación, van a existir exigencias por parte de los directivos de la institución a los docentes, los cuales van a desear que su institución brinde una enseñanza de calidad, siendo reconocidos por su excelencia académica; al mismo tiempo, está el deseo de seleccionar a un grupo de docentes eficientes, quienes deben enseñar y tener éxito. Cordié (1998) afirma que “el éxito de su enseñanza será juzgado fundamentalmente por los resultados de sus alumnos” (p. 41). Es así que estos docentes deberán tener los mejores métodos y herramientas para enseñar, para que, de esta manera, sus alumnos adquieran el conocimiento correspondiente a su nivel escolar.

Y así también, en las instituciones educativas, los directivos generalmente buscarán que los docentes logren cumplir con los objetivos establecidos dentro de una planificación, pero ¿Qué pasa si al docente se le presenta una situación en particular con un niño que posee NEE y por cuestión de tiempo no logra cumplir con la planificación curricular? Frente a esto, es el profesorado quien se

vería afectado, dicho en otras palabras, su posición de un otro posibilitador de la enseñanza se vería anulado y visto como “incompetente”.

En consecuencia, este docente, presionado por la demanda de su superior, va a sobreexigirle al alumno, intentando que dé más de lo que realmente puede dar en relación a sus posibilidades. En esta sobreexigencia la relación docente-alumno se podrá ver quebrantada, ubicándolo al alumno como un “problema” alojado en posición de minusvalía, esto llevará a que el docente no logre dar cuenta de las necesidades particulares del estudiante y a que sus intervenciones no sean las adecuadas.

Vale precisar que, en ciertas instituciones educativas, los directivos suelen dar énfasis en el cumplimiento total del programa curricular, priorizando fundamentalmente ello a la enseñanza-aprendizaje, dicho de otro modo, se empeñan porque el estudiante logre adquirir todos los conocimientos impartidos, asumiendo que con acumular conocimiento tendrá éxito a nivel académico.

Enseñar no es una actividad neutra. Así como el alumno no es una “máquina para obtener diplomas”, objetivo prioritario de la enseñanza, el profesor no es un robot programado para dispensar un saber. Los fenómenos inconscientes presiden todos los actos del aprendizaje, sea en quien enseña al otro o en quien aprende del otro, en quien transmite el saber tanto como en quien lo recibe. (Cordié, 1998, p. 4)

Tal como afirma Cordié, el maestro no simplemente es una máquina para transmitir conocimiento, más allá de la enseñanza teórica y práctica existen aquellas situaciones en las cuales los directivos deben poner interés para lograr que los docentes brinden realmente una enseñanza de calidad para todos. Vale interrogarse ¿Qué pasa con el docente que no logra cumplir con lo propuesto? ¿Cómo institución educativa se le está brindando recursos?

Agregando a lo anterior, es necesario brindarle también al docente un espacio de escucha en donde él pueda expresar su malestar en relación a “este niño que presenta dificultades en su aprendizaje” para que así el docente se logre cuestionar que pasa en relación a la posición de él como “agente de la educación” y de esta manera abrir un lugar para que él encuentre las maneras de saber hacer frente a estos sujetos.

Por otro lado, está la demanda por parte de la familia, cuyo deseo es que su representado sea incluido dentro de un sistema educativo, en el cual logre ser aceptado por sus pares, acogido por los docentes, pero especialmente, que pueda tener acceso a sus derechos sin discriminación alguna, es decir, encuentre un lugar en donde se le brinde una atención de calidad y una enseñanza igual que la de los demás.

Los padres adhieren al concepto igualitario en el que asienta Educación nacional: todos los niños deben seguir los mismos estudios. Sabemos cuan falible puede resultar este dogma, cuya arbitrariedad denuncian entonces los padres: ¿por qué mi hijo no sigue el cursus normal? ¿por qué lo orientan por un canal que no es el que yo quiero? (Cordié, 1998, p. 53)

Así como indica la autora, el padre de familia llega al establecimiento educativo con ese anhelo de que su hijo sea tratado de la misma manera que los demás alumnos, que reciba una misma forma de enseñanza; otorgándole al docente un sin número de expectativas en relación al aprendizaje del NNA, dicho en otras palabras, con la perspectiva de que el niño pueda evidenciar un avance en relación a su dificultad. Si esto no se logra, el profesorado sería calificado como ineficiente.

CAPÍTULO II NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

2.1. ¿Qué son las NEE?

Desde la perspectiva del Ministerio de Educación, las Necesidades Educativas Especiales son aquellas que no pueden ser resueltas a través los recursos metodológicos utilizados habitualmente por parte del docente. Las NEE requieren intervenciones particulares como ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales que son distintas a las que requieren comúnmente la mayoría de los alumnos. (Mineduc, 2013, p. 84)

Al hablar de Necesidades Educativas Especiales no solo estamos refiriéndonos a sujetos que presenten alguna condición interna, sino también al niño, niña o adolescente que, durante su proceso de desarrollo presenta dificultades a nivel familiar, social y/o académico. Las NEE pueden presentarse bajo distintas causas, ya sean físicas, psíquicas, por situaciones de conflicto dentro de su dinámica familiar u originadas por circunstancias de inadaptaciones. En esa misma línea, en este trabajo, se mencionará una aproximación al concepto de NEE establecida por Alvaro Marchesi y Cesar Coll quienes señalan que:

Las Necesidades Educativas Especiales aparecen cuando un niño o una niña presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo para su edad, bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada. Ante esto, necesitan compensar dichas dificultades. Una de las maneras de hacerlo es a través de adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo. (Mineduc, 2013, p. 85)

Tal como lo indica Marchesi, en un proceso de aprendizaje todo alumno que se vea impedido en el avance y desarrollo del mismo, por cualquiera que sea el motivo, deberá recibir la ayuda necesaria, en donde la institución educativa será también responsable de proporcionar los recursos materiales, recursos

humanos, estrategias de planificación que respondan a las necesidades de cada sujeto

2.2. Tipos de Necesidades Educativas Especiales

En el presente trabajo, se va a categorizar a las Necesidades Educativas Especiales empleando la siguiente terminología utilizada en el ámbito especializado internacional: Necesidades Educativas Especiales de tipo Transitorias y Necesidades Educativas Especiales de tipo Permanentes.

Las Necesidades Educativas Especiales de tipo transitorias se perciben en estudiantes que poseen un coeficiente intelectual dentro de la media. En algunos casos, puede existir en la vida del sujeto, un momento determinado en el que se vea enfrentando ante situaciones de vulnerabilidad, ya sea en el entorno familiar y social, o en este caso, viéndose inmerso en un inadecuado ambiente educativo, con una metodología e intervenciones inadecuadas por parte de los docentes. Es ahí donde pueden evidenciarse dificultades en su desarrollo a nivel escolar.

Por su parte, según el Ministerio de Educación (2013) “Algunos ejemplos clásicos de este tipo de NEE son aquellos que técnicamente se suelen llamar trastornos del aprendizaje: dificultades sensoriales, trastornos de atención, alteraciones visomotoras, de lecto-escritura o motricidad fina” (p.86). Estas dificultades se presentan como un impedimento para escuchar, escribir, expresarse y realizar razonamiento de cálculo. (Mineduc, 2013, p.86).

Así mismo, una de las características de este tipo de Necesidades Educativas Especiales es su temporalidad limitada, frente a esto, si se procede como un otro facilitador de aprendizaje llevando a cabo intervenciones oportunas, el estudiante podrá ir rompiendo barreras e ir logrando un adecuado desenvolvimiento dentro de su contexto escolar. A continuación, en forma de cuadro, se evidenciarán las distintas causas por las cuales se manifiestan las

NEE de tipo transitoria:

Causas socio-económicas y ambientes culturales	<ul style="list-style-type: none">❖ Falta de recursos❖ Ambiente cultural sin estímulos❖ Drogadicción, trabajo infantil, prostitución, delincuencia❖ Abandono
---	---

Causas Educativas	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Métodos inadecuados de enseñanza ❖ Escuela selectiva y excluyente ❖ Inadecuada relación entre docente-estudiante
Causas de origen individual	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Problemas de salud ❖ Problemas emocionales y conductuales ❖ Falta de motivación y baja autoestima ❖ Ritmo y estilos de aprendizaje
Causas de origen familiar	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Conflictos familiares ❖ Sobreprotección o abandono emocional ❖ Violencia sexual, física, verbal ❖ Migración ❖ Enfermedad de familiar ❖ Ausencia de uno de los padres

(Ministerio de Educación, 2013, p.87)

Podemos dar cuenta, que en este tipo de Necesidades Educativas Especiales el entorno familiar juega un papel fundamental, ya que, por medio de ellos, de sus funciones, el sujeto desde pequeño, va armando distintos modos de ser, diversas maneras de responder al otro, va consolidando lugares, entre otros aspectos que lo constituyen como sujeto. Es por esto que, la familia, influye de forma directa en el desarrollo integral del sujeto, es decir, la gran mayoría de las NEE de tipo transitorias suelen ser de origen emocional.

El Ministerio de Educación (2013) indica que “Los principales factores familiares identificados en la aparición de este tipo de necesidades educativas son: relaciones familiares disfuncionales, expectativas de los integrantes de la familia hacia el estudiante con NEE transitorias, sobreprotección y crianza inadecuada” (p. 88). Por lo tanto, las diversas situaciones que se lleguen a presentar dentro de la dinámica familiar del alumno, pueden llegar a repercutir en el desarrollo integral del NNA dentro del contexto escolar.

En cambio, las Necesidades Educativas Especiales de tipo Permanente a diferencia de las de tipo transitorias son aquellas que están presentes a lo largo de la vida del sujeto, en algunas ocasiones evidenciando irregularidades o deficiencias físicas, sensoriales, intelectuales y mentales que podrían impedir un desarrollo pleno en la sociedad. Existen distintas causas por las cuales se

manifiestan las NEE de tipo permanente, como: déficit visual, auditivo, motor o discapacidad intelectual:

Dificultades en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa	Evidenciadas en las limitaciones en las habilidades prácticas, sociales, y conceptuales.
Deficiencias visuales	Déficit en la captación de estímulos visuales.
Deficiencias auditivas	Déficit en la captación de estímulos sonoros.
Deficiencias motrices	Dificultades orgánicas graves que afecten el movimiento y la coordinación, ocasionando limitaciones en el desplazamiento y lentitud e imprecisión general en la motricidad gruesa y fina.
Trastornos de la conducta	Que ocasionan procesos emocionales y sociales inadecuados.
Trastornos de la personalidad	Configuraciones y expresiones de la personalidad fuera del rango comúnmente catalogado como dentro de la normalidad psíquica.
Trastorno de espectro autista	Generalmente evidenciado por medio de síntomas de extremo aislamiento, desatención y trastornos del lenguaje.

(Ministerio de Educación, 2013, p.92)

2.3. Identificación y evaluación de las NEE

Dentro del contexto educativo es necesario satisfacer las distintas demandas de ayuda y soporte requeridas por los sujetos con NEE y su entorno (familia, cuidadores), que se pueden lograr por medio de intervenciones adecuadas de modo que la diversidad no sea “un problema”, sino que los actores de la labor educativa encuentren distintas maneras de operar como un otro facilitador en el proceso de aprendizaje.

Palacios (2015) menciona que “La detección de dificultades o “síntomas” y el grado de severidad se traslada a identificar las ayudas adecuadas, jerarquizar las áreas, mantener la continuidad y modificar las prestaciones según los cambios que se operen” (pp.90-91). Es esencial primero poder identificar cual es el alumno que pueda ser parte de un programa inclusivo, esto se lo puede

determinar por la presencia de “síntomas” o indicadores basados en condiciones ya sean biológicas, sociales o psicológicas que nos puedan llevar a pensar en intervenciones que ayuden al sujeto en su proceso de aprendizaje.

Una vez que se logre distinguir el estudiante que será incorporado dentro de un programa de inclusión en la institución educativa, es necesario realizar una evaluación previa al alumno:

El propósito de la evaluación determina qué tipo de evaluación utilizar. Es clásica la distinción entre evaluación sumativa, en la que los resultados informan del rendimiento en una habilidad, evaluación formativa, cuyos resultados deben orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje y evaluación diagnóstica, cuya finalidad es identificar los niños de riesgo de dificultades o los que tienen ya una dificultad manifiesta. (Palacios, 2015, p. 83).

Tal como indica la autora, es necesario evaluar en relación a los aspectos de desarrollo, sus aspectos comunicacionales y habilidades de pensamiento, pero así mismo es fundamental evaluar sus aspectos emocionales. De modo que es importante valorar el contexto académico en el que se encuentra el sujeto, cuál es el nivel de exigencia académica, los recursos con los que trabaja el profesorado, cuáles son los programas de apoyo, y cuáles son los docentes que tienen las posibilidades para acoger y trabajar con las particularidades de los estudiantes.

Por otro lado, y no menos importante, está la institución fundamental que es la familia, siendo este uno de los principales pilares para un adecuado desarrollo del sujeto, en donde se debe evidenciar compromiso, deseo, e implicación por parte de los mismos; por lo tanto, será necesario evaluar el entorno familiar y social, cual es el grado de significatividad, y como es su nivel de adaptación y en qué posición está ubicado el niño dentro de su hogar.

2.4. Diagnóstico clínico

El diagnóstico clínico es una parte fundamental dentro de cualquier proceso de tratamiento psicológico. Dentro del contexto escolar es una herramienta que busca una respuesta que determine las actitudes y aptitudes del estudiante entorno al área académica. En muchos casos son puestos como una forma de etiquetar al sujeto, al verlo como un resultado, donde él queda inmovilizado.

El malestar del sujeto y su desencuentro con las demandas institucionales, que solo marcan y no se interrogan, se insertan en relación a lo que incomoda, en este caso al niño. Janin (2012) menciona que “es necesario pensar que conflictivas están en juego, tanto intrasubjetivas como intersubjetivas y qué se repite en una historia que excede al niño mismo” (p. 33). La constitución subjetiva como se mencionará posteriormente se da a partir de diferentes procesos en los que necesariamente se incluye al Otro para dar como resultante al sujeto.

Las figuras parentales juegan un papel muy importante en la constitución del sujeto, siendo ellos quienes brindan herramientas para que se transcriba en el sujeto una dialéctica con un otro, en caso de que él niño no posea herramientas para hacer frente a su conflicto, este se manifiesta como un síntoma. Este síntoma en la mayoría de los casos, se ve reflejado para la institución como conductas disruptivas que fomentan a que se sigan presentando etiquetas que buscan limitar y cambiar la conducta no deseada por la institución sin preguntarse acerca del malestar del niño.

El sujeto se constituye en torno a un Otro que le permite la inscripción en el lenguaje, fomenta a que él sujeto tenga representaciones y significaciones, que en todos los casos son diferentes. Es así como, cada uno a partir de su propio encuentro con el Otro, va a encontrar las maneras para hacer frente a las situaciones que se le presenten. Janin (2012) afirma que “el niño va armando diferentes modos de reacción frente a los otros, diferentes modos de defensa frente a sus propias pulsiones. Va estableciendo modos privilegiados de conseguir placer, va consolidando lugares” (p.16).

La institución como agente normativo cuando se presentan síntomas que ellos llaman conductas “disruptivas” solicitan la evaluación como un modo de solucionar la problemática existente, sin implicarse en el proceso que llevará a que el síntoma cese. Esto quiere decir que el estudiante es visto como una caja de almacenamiento, donde se debe depositar solo los conocimientos necesarios que se acogen al plan educativo dejando de lado la subjetividad, y a la vez su deseo frente al saber.

En las instituciones educativas, los diagnósticos clínicos muchas veces no son utilizados para los fines adecuados, aun cuando se sabe que un diagnóstico tiene la finalidad de dar a conocer una problemática para a partir de ahí poder buscar herramientas que puedan, en los diferentes entornos en los que se desenvuelve

el niño, darle recursos para movilizarlo, a que pueda expresar su malestar de otras maneras.

La intervención por parte de la institución debería ir dirigida a conocer la problemática del alumno para partiendo de su singularidad poder buscar las mejores herramientas para su desarrollo integral, y, en caso de ser necesario el uso de adaptaciones curriculares; una intervención que se dé a partir de la realidad del niño y no de las exigencias del sistema educativo.

Los maestros tienen entonces una función con cada caso, más allá de compartir conocimientos, tienen la función de a partir de su propio lugar de deseo frente al aprendizaje poder preguntarse por las necesidades de sus estudiantes y como lo que en algún momento se presenta como “conducta no deseada “es un llamado, un llamado que, de ser atendido, abre una posibilidad diferente para el sujeto frente a la educación.

CAPÍTULO III

SUBJETIVIDAD

3.1. Constitución subjetiva

La subjetividad se puede definir como una construcción psíquica, en la cual intervienen varios mecanismos para que pueda ser estructurada se produzca el ser, es por esto que, es necesario contar con la función de un Otro primordial, el cual, cumple la función de un Otro portador de deseos e ideales, de modelos identificatorios, del primer objeto de amor y de odio.

Por su parte, cuando alguien es concebido, inmediatamente ingresa a una cadena de representaciones, en donde este Otro primordial lo ubica en posición de deseo, y es ahí, a través de este deseo, que el infante tendrá la posibilidad de producirse como sujeto. El niño está presente en el imaginario de la madre, es objeto de expectativas, sueños, anhelos, deseos, entre otros factores que le son adjudicados desde antes de nacer.

El niño está de entrada inscrito en un sistema de significantes, si ello habla de él antes de que nazca, no es puro significante y tampoco puro cuerpo biológico. En esta red de significantes es donde el cuerpo prematuro del niño se va insertar tomando lo que necesita para vivir, sutil pero efectivamente el cuerpo del niño se ve capturado en las redes del deseo del Otro. (Rojas, 2008, s.p)

Según lo indicado por los autores, la presencia de este otro por medio de los significantes, le otorgará un lugar al niño, ubicándolo en lugar de deseo, es decir que se plantean una serie de preguntas de parte del infante hacia sus cuidadores ¿Qué lugar se le brindó a este niño al momento de nacer? ¿Cómo lo esperaron? ¿Cuál fue la mirada que le dieron? ¿Qué sienten por él?

Por lo tanto, el deseo que preexiste durante los primeros años de vida es algo unívoco producto del lugar que le brindan las figuras parentales. El niño en este momento logra articular las primeras demandas en torno a sus necesidades, esto difiere en gran medida a partir del deseo, el cual gira en torno a la pregunta del qué me quiere. Es por esto que la demanda y el deseo del otro, se dice que es materno, pero esto puede variar, será crucial que haya quien cumpla la función.

La posición que asume el niño en torno a esto se constituirá a raíz de construcciones parentales que son depositadas en él. Tal como lo dijo Lacan “el sujeto esta sujetado a la frase empezada antes de él, donde tendrá o no, lugar de falo” (En el seminario 5 de Lacan citado por Cochia y Tomasa, 2008, p. 56). Del cual dependerá para poder hacer frente a la castración.

Lacan propone la constitución subjetiva respecto de la significación fálica como consecuencia de la operación de la metáfora paterna posibilitada por la inscripción del significante del NP (Nombre del Padre) en el orden de lo simbólico. Esto se transcribe por la vía del imaginario, en el que surge una división subjetiva en la cadena de los significantes en el cual antes se preveía un deseo en conjunto, este se separa y se constituyen dos; el de la madre y el del hijo (Lacan, 1999, p. 187).

A partir de esta primera escisión por parte de la figura del nombre del padre, se instituyen cuestionamientos en torno a la relación de la madre y del hijo, ella como posibilitadora de atender su pedido y él como dependiente de este. Dentro de esta operación se presenta la separación de ambos que repercute a nivel de la construcción como objeto de la madre (objeto fálico) o como ser deseante ajeno a este deseo materno.

Por consiguiente, existen dos operaciones que son parte de la constitución subjetiva que fundan el sujeto del inconsciente en un primer momento en la vida del niño y es lo que Lacan denomina alienación y separación:

Lacan define estas dos operaciones de esta manera: en la alienación se constituye el sujeto y en la separación se produce el deseo, los dos procesos son consecuencia de la estructuración de la estructura neurótica o psicótica del sujeto. (Tendlraz, 2013, pág. 47)

Al momento de nacer, el niño y la madre forman un vínculo en el cual están alienados, es decir son uno solo, el niño vendría a estar al sometimiento del Otro Materno. Al constituirse el sujeto, en la medida en que se ha alienado y ha caído el significante en la represión primaria, pierde su ser, pierde su identidad, es un cero inicial y sobre este se van a constituir todos los significantes que vienen del otro, por eso Lacan lo escribe como una sucesión: 0,s,s´, s´, etc. (Tendlraz, 2013, p. 52).

De tal manera, si la madre lo ha ubicado al hijo en lugar de deseo, en algún momento la madre no solo será madre sino también mujer, deseando más allá del hijo, a su esposo, trabajo, entre otros aspectos que intentarán completarla. Frente a esto caerá el objeto y el sujeto (niño) va en busca de su propio objeto, dicho de otro modo, deseará más allá de la madre, esto es lo que Lacan denomina separación.

En la separación ya se ha producido un deseo por parte de este sujeto, surge un quiebre en la medida que este deja de ser el objeto deseado materno. Aquí es donde se va a empezar a estructurar parte de la subjetivación del niño con sus posteriores elecciones de objeto. Por medio de esta separación, surge una ruptura entorno a la imagen que el Otro proyecta en él y sus identificaciones

Existe otra de las instancias, en donde la presencia operativa del Nombre del Padre repercute a nivel simbólico, por la separación de la relación madre e hijo conocido como complejo de Edipo. Aquí se estructura el deseo fuera del de la madre, advirtiéndole al niño que existe un deseo más allá de él.

3.1.1. Alienación

Dentro de la constitución subjetiva, la alineación está situada como una de las instancias que está íntimamente relacionada con el desarrollo del sujeto, siendo uno de los procesos de la constitución de la estructura, ya sea neurótica o psicótica. Esta alienación se da a partir de las operaciones primordiales de aprobación o forclusión.

En la alienación hay una constitución del deseo propio del sujeto gracias a la operación de la función materna y paterna. Esta operación se produce verificándose el nacimiento del Otro y del sujeto. (En el seminario 11 de Lacan (citado por Tendlarz, 2008) menciona que “el Otro es el lugar donde se sitúa la cadena del significante que rige todo lo que, del sujeto podrá hacerse presente, es el campo de ese ser viviente donde el sujeto tiene que aparecer” (p. 50). Es decir, en el sujeto hay un consentimiento a alienarse al Otro, ingresando en la dimensión del llamado, y con él la demanda del deseo (Tendlarz, 2013, p. 48). Lacan determina la operación lógica de alienación como un consentimiento por parte del sujeto a alienarse al lenguaje:

J.-A Miller define este concepto en su curso Causa y consentimiento: el consentimiento no es una elección voluntaria o consciente de una persona, sino inconsciente de un sujeto que, en el momento de producirse, lo determina. Es una elección que se produce incluso antes de que se pueda hablar del sujeto, y que tiene una dimensión forclusiva, en cuyo caso, la operación de alienación no se produce (Tendlarz, 2013, p. 48).

Como indica J.-A Miller en la alienación no existe una elección voluntaria como tal, sino, más bien, es una elección forzada, en la que debe inscribirse en el Otro para ser un sujeto, esto implica esclavizarse a esta cadena significativa. Esta operación es una aprobación inconsciente para poder estar introducido en el lenguaje. Existe un consentimiento por el que el sujeto se introduce en la cadena significativa del Otro, un primer significativo que adquiere sentido con otro significativo, y en esta oposición de los dos significantes viene a constituirse el inicio del lenguaje.

La primera -alienación- es el efecto de la estructura del lenguaje que divide al sujeto con un S1, independiente del significado, designando al ser, sin darle sentido; que sellando al sujeto lo convierte en una nada incapaz de acceder a la palabra. En ese punto ubica el llamado a un S2; que brinda sentido y borra el ser, afánisis del sujeto. El vínculo del sujeto con el Otro: constituye función de borde, relacionada con la pulsión. (Cochia & Tomasa, 2008, p. 56).

Tal como mencionan los autores solo se puede hablar de sujeto cuando un S1 se inscribe en relación al S2 que es representado por un Otro, el cual le brinda sentido. Esta operación se refiere a un sujeto dividido por esos dos significantes, esclavizado por el discurso del otro. Silvia Tendraz (2008) afirma que “el nacimiento del sujeto es simultáneo al nacimiento del otro en el que se ubica el conjunto del Otro, compuesto por la cadena significativa mínima S1-S2, y el conjunto del sujeto, que surge con el consentimiento a la alienación a los significantes del Otro” (p. 49). Esto implica que el sujeto es tomado por el otro para alienarse a la cadena significativa y pueda ser un sujeto dividido por el lenguaje.

Sin embargo, en la operación de la alienación no siempre el sujeto va a inscribirse en el campo del Otro, ya que podría no hacerlo. Miller menciona que el sujeto también puede elegir el “vacío”, este autor hace una comparación con las matemáticas, refiriéndose a que en todo conjunto uno de los elementos es el

vacío mismo, el cero. Esto quiere decir que puede o no consentir a la elección forzada, y no quedar del lado del sentido, sino de la petrificación del S1, por lo que “no les quedaría más que este ser vacío del sujeto porque perderían el segundo conjunto (S1 S2)” (Tendlraz, 2013). El sujeto al elegir el vacío no va a permitir la alienación al lenguaje.

3.1.2. Separación

A la separación se la cita como otra parte del proceso de la constitución subjetiva, en la cual se produce el deseo del sujeto. La separación emerge de la superposición de la falta del sujeto y la falta del Otro, es decir, viene a ser el resultado de la intersección de la falta del conjunto del sujeto con la falta del conjunto del Otro S1-S2 (Pablo, 2011, s.p).

Es posible que en el sujeto se constituya un deseo propio solo en la medida en que él capta que el otro está en falta, la cual es localizada por el sujeto en el intervalo entre el S1 y S2:

El sujeto encuentra una falta en el Otro, en la propia intimación que ejerce sobre él el Otro con su discurso. En los intervalos del discurso del Otro surge en la experiencia del niño algo que se puede detectar en ellos radicalmente -me dice eso, pero ¿qué quiere? Este intervalo que corta los significantes, que forma parte de la propia estructura del significante, es la guarida de lo que [...] he llamado metonimia. Allí se arrastra, allí se desliza, allí se escabulle, como el anillo del juego, eso que llamamos el deseo. (Lacan, citado por Pablo, 2011, s.p)

Tal como afirma el autor, frente a este discurso contradictorio del Otro surge en la infancia un momento en el que el niño se pregunta ¿qué quiere mi madre? Todos los ¿por qué? del infante van a constituir una puesta a prueba del adulto, un ¿Por qué me dices esto? Re-suscitado siempre de lo más hondo que es el enigma del deseo del adulto (Tendlarz, 2013, p. 56). Es aquí donde cae el objeto a, el niño percibe que, más allá de él hay un deseo propio del Otro, una vez que cae este objeto el niño va en busca de su propio objeto.

En la separación no hay una “esclavización” como tal, sino más bien una “liberación” pero ésta, no se trata de una libertad pura, sino en la que el sujeto pueda ir tras sus propios objetos:

Si la alienación consiste en esclavizarse a la cadena significativa del Otro, aquí el sujeto se libera iniciando su búsqueda deseante. Por eso Lacan hace el juego de palabras entre separare y se-parire: en la separación el

sujeto se pare a sí mismo, constituyendo un deseo que le permite distanciarse del deseo del Otro. (Tendlarz, 2013, p. 56)

Tal Como menciona Tendlarz, en una primera instancia llamada alienación el sujeto se vuelve esclavo del Otro, tomado completamente, después en una segunda instancia está la separación en la cual interviene la función del Nombre del Padre, el cual, opera como corte entre el niño y la madre. En relación a esto, hay una libertad del sujeto por ir en busca de su propio objeto, es decir buscar su propio deseo, más allá de la madre.

En la operación de la separación se genera el recubrimiento de la falta del sujeto. Lo esencial es el objeto que lo simbólico no puede nombrar, que las dos faltas recubren, y que se sitúa en el intervalo de la cadena significante; en la cual se designa la falta del Otro, allí se aloja el objeto a (Tendlarz, 2013, p. 56). Al momento que cae este objeto a, es cuando el niño se constituye como sujeto deseante.

3.1.3. Estadio del espejo

El estadio del espejo es otro de los mecanismos necesarios para la constitución de la subjetividad:

Lacan basa su teoría del estadio del espejo en la siguiente observación: la cría de hombre, a una edad en que se encuentra por poco tiempo, pero todavía un tiempo, superado en inteligencia instrumental por el chimpancé, reconoce ya sin embargo su imagen en el espejo como tal. (Blasco, 1992, p. 8).

Como muestra Lacan (citado por Blasco), existe un momento en la vida del niño que logra reconocerse en el espejo, observa una imagen, fija su mirada en torno a la persona que lo sostiene y luego regresa al espejo. Este proceso es de reconocimiento de sí mismo, desea comprobar que es él, al constatar que, sí es, muestra fascinación y se logra identificar con la imagen presente.

La edad en cuestión va desde los seis a los dieciocho meses, y Lacan observa que el reconocimiento va acompañado siempre de una expresión jubilosa en el niño. A los seis meses, el niño puede ser todavía un lactante, y desde luego no coordina su cuerpo lo suficiente como para dominar su postura; sin embargo, si tiene un espejo cerca puede sentir interés como para gatear o arrastrarse hasta encontrar una posición que le permita obtener del espejo lo que Lacan llama una imagen instantánea de sí mismo. (Blasco, 1992, p. 9)

Siguiendo lo mencionado por Lacan, a los seis meses, el niño no logra coordinar los movimientos de su cuerpo, sin embargo; logra observarse de manera jubilosa, haciendo un reconocimiento de su imagen especular.

Aquel que el niño mira y reconoce, ese que le imita tan bien, y que tarde o temprano descubrirá que es él mismo, o su imagen, para hablar propiamente, ese no tiene cuerpo fragmentado, eso — es para él: su imagen se le aparece entera, dotada de una unidad que él no puede atribuir a la percepción de su propio cuerpo. De aquí se deriva el contenido del niño y toda una serie de otras consecuencias. (Blasco, 1992, p. 9)

Lacan afirma que “esa primera identificación ante el espejo es clave para la formación del yo, es literalmente originaria y fundadora de la serie de identificaciones que le seguirán luego e irán constituyendo el yo del ser humano” (Lacan, citado por Blasco, 2015, p. 9). Ese reconocimiento del niño de su propia imagen corporal es fundamental para la constitución del Yo, ya que el cuerpo, no es un cuerpo suelto, sino un cuerpo que vendría a ser nombrado por el Otro, un cuerpo hablante, el cual tiene su función en la subjetividad.

3.1.4. Complejo de Edipo

Junto con la alienación, separación y estadio del espejo, la operación del complejo de Edipo es otro de los mecanismos esenciales por las cuales el niño debería de pasar para constituirse y producirse como un sujeto deseante. Abordar la instancia del complejo de Edipo es dar cuenta de la constitución del aparato psíquico y la estructura del sujeto.

Lacan, al momento de analizar el complejo de Edipo lo hace desde un nivel estructural. “Se refiere a estructura en tanto es una organización con funciones y donde cada personaje se define en relación al otro y al lugar que ocupa” (Vega, 2015, p.5). Lacan menciona que el Edipo no opera en el registro de lo real como tal, sino en lo simbólico, es decir por medio del lenguaje. Por su parte, el Edipo para Lacan, es entendido como:

La estructura y el falo es el significante que articula y circula. Este falo que circula como falta en la estructura es el falo simbólico; mientras que aquel que atiende a la subjetividad del niño del primer tiempo del Edipo (ya veremos) es el falo imaginario. (Lacan citado por Vega, 2015, p. 5)

Tal como menciona Vega quien cita a Lacan, el complejo de Edipo desde el punto de vista estructural, este falo simbólico y el falo imaginario van a depender de la relación que tenga con los otros elementos. Lacan plantea que en el complejo de Edipo intervienen cuatro elementos importantes, el niño, la madre, el padre, y el falo. El Edipo trata principalmente del deseo de la madre por este hijo, la cual va a necesitar fundamentalmente la operación del Nombre del padre, es decir el padre cumple su función poniendo a la madre en posición también de mujer deseante más allá del hijo:

En un primer momento el niño ocupa el lugar del falo de la madre. En un segundo momento, hay un corte que genera una separación entre la madre y el niño. A ese corte, Lacan lo llamará función de padre. Cuando se habla de función paterna, hablamos de la ley. Y eso está más allá de la persona del padre. Se trata de una función. (Navarro, 2013, p. 26)

Así como afirma la autora, el sujeto en la medida que va adquiriendo nuevas construcciones y significaciones por medio del lenguaje, se topa con una barrera que impide que sus pulsiones se lleven a cabo y surge la frustración ante el impedimento de las mismas. Esta figura que restringe que sus satisfacciones se desborden, suele ser la figura que se representa tras el Nombre del Padre.

En este aspecto la función del Nombre del Padre opera como corte, ejerciendo en el niño una prohibición al no poder estar con su madre, en este momento para el infante al padre lo ubica en una posición terrible, comportándose de manera hostil, presentando sentimientos de rechazo, celos, y odio hacia su propio padre. Lacan menciona que, de esta función de corte o las fallas en ella, va a depender las estructuras subjetivas (Navarro, 2013, p. 26).

Por otro lado, después de esta prohibición que ejerce el padre del niño hacia la madre, el padre le abre una posibilidad a su hijo para que pueda acceder al resto de las mujeres, deseando el niño más allá de la madre. El padre en esa instancia ejerce su función prohibiendo, pero a la vez posibilitando. Esto es lo que Lacan denomina “prohibición del incesto”.

De tal modo en esta prohibición queda transcrito a nivel de lo real, situando el objeto perdido, y constituye una tensión por la parte reprimida que subsiste de manera latente por medio del Superyó y que a posterior edad se resignifica por

medio de la sublimación de esta imagen idealizada que le fue representativa, conocida como Ideal del Yo.

3.2. Posición subjetiva

La posición subjetiva del infante se construye a partir de procesos establecidos anticipadamente. El término posición alude, a la manera de estar colocado un sujeto, al decir su - posición, resuena a disposición, en este caso, disposición frente a acoger las demandas del Otro, y especialmente en nuestro tema, la posición que el sujeto tenga frente al deseo de aprender. La amplitud de tomar posición nos enseña que, ante cada niño, se debe de considerar su particularidad, en lugar de universalizarlos bajo un sentido (Leserre, 2015, p. 22).

Por su parte, existe una explicación de cómo el sujeto construye su saber en relación al aprendizaje. Por un lado, está el sujeto psíquico, y por otro, el sujeto epistémico. El sujeto psíquico, se basa en el vínculo del sujeto con este Otro primordial, y a la dimensión concreta del cuerpo y su acción que permite estructurar al mundo y al sujeto, por medio de los procesos cognitivos y afectivos inconscientes (Soto, s.f, p. 5).

Las funciones cognitivas son una actividad yoica que tiene una organización psíquica cuyo origen parte de la fundación del inconsciente. Es decir, desde los albores del sujeto psíquico adviene una primera unidad del yo, que brinda la posibilidad del desarrollo de un sujeto. (Soto, s.f, p. 5)

Por consiguiente, según (Winnicott, citado por Betsy Soto, s.f) “el desarrollo del niño depende de un ambiente suficientemente bueno, “facilitador”, que deja su huella ya en las primeras etapas y que tiene amplia incidencia en los potenciales madurativos” (p. 8). Por su parte “el sujeto epistémico supone una estructura subjetiva de la que se deriva el desarrollo infantil y por ende la posibilidad de que se lleven a cabo los aprendizajes formales y no formales” (Lacan, citado por Betsy Soto, s.f, p. 5).

En este punto de la constitución subjetiva y de desarrollo infantil, se tiene a un niño que, si todo ha salido bien, es capaz de lograr la objetivación de la realidad a través de una abstracción empírica, donde extrae información de los propios objetos descartando propiedades ajenas a ellos, y la coordinación de las acciones que el niño realiza al actuar sobre el objeto

lo llevan luego a una abstracción reflexiva. (Casado, citado por Betsy Soto, s.f, p. 8).

Por consiguiente, en este caso, la manera en que operen los procesos de constitución subjetiva en la infancia del niño (el proceso de alienación, separación, estadio del espejo, complejo de Edipo) van a intervenir en la posición en la que él se ubique frente al deseo del Otro y en consecuencia, frente al deseo de saber. La presencia o fallas en los mecanismos van a generar en el niño particularidades en el proceso de aprendizaje.

A partir de la resolución, siempre contingente, que el sujeto haga con los complejos familiares, resulta el hecho de su ubicación, a nivel psicológico, en una de las tres estructuras clínicas reconocibles en psicoanálisis: la neurosis, la psicosis o la perversión. Cada una de estas estructuras determinan una relación del sujeto con el mundo, con la realidad, con la sexualidad, con los otros, con la ley y, por supuesto, con el saber. (Elkin, 2003, pp. 78-80)

Siguiendo lo trabajado por Elkin para definir la relación que el sujeto tiene con el saber, es necesario comprender los mecanismos que en él funcionan, por la elección de su estructura psíquica:

No obstante, elegir en un estrecho margen, como el de “la bolsa o la vida”, hace que el sujeto pueda responsabilizarse de su elección, y contando con sus medios, por pobres que ellos sean, construir una posición ética frente al mundo que lo circunda, y por supuesto, también frente al saber. (Elkin, 2013, p. 80)

Por su parte, como menciona Elkin, el sujeto construirá una posición frente al Otro, frente al mundo, y, por consiguiente, frente al saber. El niño, de acuerdo a sus vivencias en la infancia, a lo que ha acogido en relación al Otro, va a determinar modalidades particulares frente a su deseo de aprender, es por esto que, cuando se presentan obstáculos en el contexto escolar se debe entender como una cuestión personal de situaciones singulares suscitadas en la vida del infante, en la cual, algo de la misma, puede dificultar su posición frente al aprendizaje.

Un factor que los psicólogos y pedagogos han llamado afectivo, pero que también es cognoscitivo. Esa cuestión personal tiene que ver con la singularidad de un sujeto. Lo que no lo excluye de la posibilidad de beneficiarse de planes o estrategias pensadas para la educación en términos de lo universal, o aun de lo particular. (Elkin, 2003, p. 81)

Así como establece el autor, la dificultad en el aprendizaje es una cuestión singular de cada NNA, es por esto que, en el proceso de aprendizaje, se requiere dar un lugar para cada alumno teniendo en cuenta su posición subjetiva, la cual no se puede separar de lo escolar. El alumno en base a esto, llega con herramientas para hacer frente a su conflicto, y, en el caso que el sujeto no posea las mismas, se manifestarán síntomas, los cuales muchas veces serán vistos como “conductas disruptivas” que impedirán el proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, las Instituciones Educativas no solo deberían dar énfasis a que el sujeto tenga éxito a nivel académico, es decir no solo preocuparse en atender a los procesos cognitivos como las materias de español o matemáticas, sino que tendrían que recurrir a otra idea de sujeto más allá de un sujeto de aprendizaje, en donde también se priorice el estado emocional del alumno, en donde den cuenta de su malestar, más allá de un diagnóstico.

Es aquí donde interviene la función del agente de la educación, el cual se enfrenta a la diversidad, a sujetos que por sus particularidades ingresan a la institución con dificultades en el aprendizaje. Frente a esta diversidad, ciertos maestros no logran reconocer esas diferencias y no encuentran las maneras de saber hacer con un sujeto que muestra características propias en relación a su aprendizaje.

Por su parte, todo aprendizaje tiene en cada niño una historia previa de modos y ritmos de incorporar conocimientos. Y el aprendizaje escolar es un efecto de transmisiones, inscripciones y ligazones que involucran a varios protagonistas: el niño, la escuela, la familia y la sociedad en su conjunto. (Janin, 2011, p. 89)

Así como añade Janin, en el proceso de aprendizaje participan varios actores que influirán quieran o no en el aprendizaje del niño. ¿Qué pasa cuando al niño le otorgan significantes que lo van marcando desde un inicio como un ser incapaz de “poder ser”? ¿Qué sucede con ese sujeto que, a pesar de su condición, en ciertas materias, no en todas, presenta dificultades, mostrándose como incapaz de poder hacer?

En esa misma línea, sería fundamental plantearse qué pasa con el agente de la enseñanza frente a esta inhibición que presenta el sujeto en relación a acoger lo que le intenta enseñar ese docente en particular. Es sorprendente constatar la

diferencia en la actitud de los estudiantes con cada profesor. Hay ciertas materias en que, los resultados de conjunto son buenos, el profesor no se queja, le gusta la materia que imparte, es su pasión, y piensa que estos alumnos serían tan capaces de salir bien como otros (Cordié, 1998, p. 141).

No obstante, en algunos casos, ciertos docentes en comparación con otros, están más dispuestos a prestar al estudiante una escucha sensible y a ubicarlo en un lugar en donde hará surgir el deseo por aprender, este lugar al que se puede denominar como “un lugar de confianza” en el que se destacan las cualidades del sujeto y no se señalen únicamente sus defectos.

Por otro lado, como ya se lo ha mencionado anteriormente, el sujeto de acuerdo a cómo se ha construido en relación al otro va a acoger las demandas en cuanto a lo social, y por lo tanto a su posición frente al saber. Entonces ¿Qué pasa con ese sujeto que presenta síntomas propios de sus particularidades subjetivas, pero que al docente le parecen extrañas? Por ejemplo:

En el caso de la psicosis, la forclusión del Nombre del Padre, por no estar inscrita en la transmisión materna, como anulado a su deseo, hace que el sujeto no tenga ancla para sus significantes. Esto le niega, además, su acceso al aprendizaje de los juicios de atribución del bien y del mal a sus actos; los coloca fuera del discurso, a pesar de que encontramos psicóticos inventando un nuevo lenguaje. (Elkin, 2003, p. 84)

Tal como menciona el autor, la función del Nombre del Padre que no opera va a alterar la relación con su entorno, con la ley, y esencialmente con el saber. Frente a esto las intervenciones por parte de ciertos docentes serán ubicar a este sujeto como “un niño con el que nada se puede hacer”, cerrando brechas evitando que el sujeto logre un aprendizaje de acuerdo a su posibilidad. O, por otro lado, ubican a este niño como “pobrecito”, “es enfermito”, “déjenlo”, “perdónenlo”, “que no asista a clases, no importa”, otorgándole así una posición de minusvalía:

Hay normas y reglas tanto explícitas como implícitas que se dan por igual para todos, aunque siempre llega a haber matices de “a él no, pobrecito, está malito”, se le disculpa o se le premia porque hace mayor esfuerzo. También llama la atención la recurrencia a las faltas de asistencia. Cabe introducir la siguiente pregunta: ¿La relatividad o flexibilidad de las normas se encuentra en función de los imaginarios de minusvalía? (Zardel, 2012, p. 85)

Tal como afirma Zardel llegan a haber estos significantes que parecen englobarse a la totalidad del niño. Dentro de este proceso de inclusión, la posición de minusvalía que se le otorga a un niño suele estar en relación a la posición en la que el Otro quiere estar, es decir esa posición de “amo”, con un imperativo de existencia en donde el sujeto va a necesitarlo para poder vivir, y es así como se lo ubicaría en una posición de “no poder”, de “depender en lo absoluto del otro” (Zardel, 2012, p. 109).

Por consiguiente, esta es la pregunta que debería hacerse todo maestro para abrirle un espacio a las singularidades frente al aprendizaje: ése sujeto que está frente al docente y a quien tiene la misión de instruir, ¿qué sabe?, y saber lo que sabe es tener, junto con él, un inicio de conocimiento común, es comenzar a llenar uno de los múltiples obstáculos que separan al maestro y al estudiante. Es hacerlo pasar de lo que sabe él a lo que sabe el docente. Esta actitud es fundamental, más aún cuando se está frente a sujetos a quienes tanto se les machacó esto que a veces ellos mismos dicen: soy nulo (Cordié, 1998, p, 144)

CAPÍTULO IV METODOLOGÍA

4.1. Enfoque del estudio

En enfoque del presente trabajo es de tipo cualitativo:

El enfoque cualitativo se guía por áreas o temas significativos de la investigación, sin embargo, en lugar de que la claridad sobre la pregunta de investigación e hipótesis preceda a la recolección y análisis de los datos (como en la mayoría de los estudios cuantitativos) los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes y después, para refinarlas y responderlas. (García, 2011, p. 45)

Se obtuvo información del análisis de los casos de dos estudiantes del Colegio Particular Mixto Mundo América, quienes presentaban dificultades en el aprendizaje. Con base en la información obtenida de los dos casos, se procedió a establecer en primer lugar el análisis y en segundo lugar la articulación de conceptos claves del psicoanálisis Lacaniano, con los respectivos casos.

4.2. Tipos de investigación

Mediante la investigación descriptiva, se hizo referencia a la posición subjetiva de los casos en análisis. A través de la investigación bibliográfica se realizó la revisión de las fuentes secundarias como artículos de revista, libros, páginas web, las cuales permitieron abordar las variables de estudio que se relacionan con la construcción subjetiva, posición subjetiva, inclusión educativa, intervenciones, evaluaciones frente a las NEE y la importancia de los programas de inclusión en la subjetividad de niños con dificultades en el aprendizaje

4.3. Métodos de investigación

El método de investigación empleado en este trabajo, es el método deductivo:

La deducción es uno de los principales métodos de razonamiento o conclusión y un método de investigación imprescindible. En sentido amplio, por deducción se entiende toda conclusión a la que lleguemos después de un razonamiento. En un sentido más estricto y específico la deducción se entiende como la demostración o derivación certera de la afirmación o consecuencia de una o de varias afirmaciones o premisas sobre la base de las leyes de la Lógica. (Carvajal, 2019)

Se logró obtener deducciones o conclusiones a partir de la revisión de material bibliográfico basada en el marco teórico psicoanalítico, el cual permitió la articulación y el análisis de los dos casos clínicos trabajados en la institución Educativa.

4.4. Procedimiento para de la recolección información

Para llevar a cabo el análisis de los casos clínicos asistidos en el Colegio Particular Mixto Mundo América se realizaron intervenciones a padres de familia, docentes y estudiantes de dicha institución.

A su vez mediante la observación se pudo obtener datos que permitieron conocer la singularidad de cada caso:

El Método Clínico utiliza la observación como un primer paso para el conocimiento de la persona sobre la base de lo que representa, lo que es y lo que manifiesta, ya sea en forma verbal y/o en forma no verbal, lo que permite que parta de lo general o conocido, a lo particular o lo desconocido, de lo consciente a lo inconsciente. (Díaz, 2011, p. 5)

Tal como lo indica la autora, el método de la observación, contribuye a obtener datos significativos que ayudan a pensar en las posibles intervenciones que, en este caso en particular, beneficiaran al niño mediante su proceso de desarrollo dentro del contexto escolar.

CAPÍTULO V

5.1. Modos de intervención frente a las NEE dentro del contexto escolar

La intervención frente a las Necesidades Educativas Especiales se debería enfocar prioritariamente en articular el aprendizaje con la subjetividad, en donde el deseo del educador apunte a atender la particularidad de cada caso, pero también en donde la institución educativa le ofrezca al docente un espacio de escucha para expresar las dificultades que presente en torno a este NNA. Frente a esto, es necesario intervenir multidisciplinariamente con instrumentos y estrategias de planificación que intenten responder a las necesidades de los estudiantes, es decir trabajar en conjunto con las adaptaciones curriculares.

Así mismo, es fundamental que el docente, pueda brindarles un lugar de pertenencia a estos sujetos que presenten alguna dificultad en el contexto escolar, en donde el maestro no solo se límite a un diagnóstico como tal, sino más bien a intentar abrir un abanico de posibilidades para que este NNA con su capacidad en particular pueda hacer frente al aprendizaje.

Agregando a lo anterior, es importante brindarles a estos sujetos un espacio en donde se les ofrezca alguna representación posible, en la cual ellos puedan sostenerse. Norma Filidoro menciona que estos modos de operar se dirigen a sostener una intervención del docente, en la que su hacer profesional pueda tomar alguna significación posible, y que estos a su vez, puedan tener efectos sobre la subjetividad del niño.

¿Qué quiere decir que la escuela instituye subjetividad? Quiere decir que la escuela instituye modos de ser y estar... Y en la escuela se es alumno, se está como alumno. Si le pedimos a la escuela común que integre a los chicos con problemas en el desarrollo, esto es, que los instituya en tanto alumnos, entonces le estamos demandando capacidad para abrir un espacio simbólico para ese niño, que lo reconozca como semejante pero también como diferente; le estamos demandando que lo pueda producir como humano y como sujeto social. Todo esto le estamos pidiendo, y les aseguro que es mucho... muchísimo... Y para que la escuela pueda producir / abrir ese espacio simbólico tenemos que ofrecerle medios, instrumentos, recursos. Porque se trata de un espacio simbólico en intersección con un espacio real en el que las acciones efectivas puedan desplegarse a partir de proyectos institucionales concretos. (Filidoro, 2007, s.p)

Por lo tanto, a estos niños dentro del contexto escolar, se les debería abrir un espacio simbólico en donde se los reconozca como semejantes, pero en donde también se aprovechen sus diferencias, para poder trabajar a partir de ellas y observar los tiempos y modos particulares que tienen dichos sujetos. Por otro lado, es necesario reflexionar acerca de lo instituido, pensar en la provisión de recursos humanos, recursos técnicos y en la formación y capacitación del profesorado. Por su parte, sería fundamental brindar a los maestros un espacio de escucha en la cual puedan exteriorizar las dificultades o lo que suele ser angustiante para él o ella en relación a ese niño que tiene sus particularidades frente al aprendizaje.

Esto quiere decir que cuando pensamos en una integración escolar, las diferencias a las que hay que atender no son sólo las que se refieren a los niños identificados como “integrados” sino también a las diferencias entre los docentes y entre las escuelas. No todos los docentes están en condiciones de sostener cualquier diferencia... y esto debemos pensarlo muy cuidadosamente... No todas las escuelas están en condiciones de integrar todas y cualquier diferencia. Y esto no las hace, de por sí, ni mejores ni peores. Se trata del reconocimiento de la diferencia respecto de los docentes y de las escuelas. (Filidoro, 2007, s.p)

En relación a lo mencionado por la autora, frente a las NEE no todos los docentes son considerados aptos para sostener a un niño con sus diferencias, ya que, por el lado del educador, en el proceso de enseñanza, se pondrá en juego su propia subjetividad. Mónica & Labella (2017) indican que “El entramado simbólico-imaginario que constituye el vínculo educativo, será sostén del proceso de enseñanza –aprendizaje, es decir que tanto aprender cómo enseñar suponen la puesta en juego de la subjetividad, la singularidad de quienes participan en tal proceso” (p.14). Es decir, no solamente participa el niño con sus particularidades, sino también se ve inmerso lo singular del agente de la educación, en algunos casos y a ciertos docentes, les puede generar angustia, malestar o incomodidad trabajar con niños que presentan alguna condición, ya que ésta situación puede producir algo en particular con su propia historia.

Por esta razón, es necesario entender que no todos los docentes logran comprender que los alumnos son distintos, son únicos, que no todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo ni de la misma manera, que sus necesidades e intereses en relación al aprendizaje varían, ya que estos serán

consecuencia de la influencia de su historia particular y de su entorno, frente a esto necesitarán de intervenciones oportunas conforme a sus capacidades.

Por otra parte, frente a esta diversidad, frente a estas distintas maneras de ser frente al aprendizaje, se plantea uno de los modos de pensar la inclusión, el cual se basa en el programa de adaptaciones curriculares. Norma Filidoro (2007) indica que las adaptaciones curriculares consisten en “hacer de ellas un modo “de adaptar la diferencia a lo común”, y que, por esta vía se producirá una operación que consiste en identificar aquello que no responde al ideal, para así neutralizarlo tanto como sea posible” (s.p)

Norma Filidoro afirma que las adaptaciones curriculares se apoyan en cuatro elementos principales que sirven de base para lograr una mayor organización y el desarrollo de actividades efectivas en el aula. Una de ellas es el reconocimiento del plan y los programas de estudio vigentes en cuanto a su orientación y objetivos, por otro lado, el reconocimiento del plan y los programas en cuanto a los conocimientos escolares, capacidades, habilidades y actitudes que se pretende desarrollar, considerando las diferentes áreas de conocimiento. Como tercer punto está el reconocimiento de las condiciones institucionales para el ofrecimiento del servicio educativo, y, por último, el reconocimiento de las características del alumnado. (Filidoro, 1999, s.p)

Cuando un profesor trabaja atendiendo estos cuatro elementos, está de hecho adecuando el currículo a su contexto y a sus alumnos, lo que le permite dar una mayor atención al grupo como tal y también a la diversidad de intereses, capacidades, conocimientos previos, aptitudes etc. que se manifiestan de manera más individual en el grupo. (Filidoro,1999, s.p)

Entonces: ¿Cuáles serían las mejores condiciones para que una institución pueda sostener con sus diferencias a estos NNA? Norma Filidoro en su texto “una integración que no borre las diferencias” plantea un modo interesante y productivo de acoger estas diferencias y es ayudar a la escuela a que pueda introducir nuevas versiones del objeto de conocimiento, introduciendo la enseñanza de prácticas.

A diferencia de los objetos, cerrados y definitivos que convocan a la representación de lo mismo y, consecuentemente, a pensar las diferencias como errores o déficit, las prácticas funcionan como instituyentes de sentido y convocan a una actividad configurante en las que las diferencias constituyen aportes, lugares para el juego de encuentros y desencuentros (Filidoro,2007, s.p)

Tal como afirma Filidoro es fundamental visualizar un currículo que integre esta diversidad como lo esencial para su desarrollo, particularizando cada experiencia con base en las características de los estudiantes y de acuerdo con los medios disponibles. Sería catalogado como una intervención menos oportuna el hecho de que intenten prevalecer la idea de un currículo único y estándar como una forma que define rígidamente sus metas, sus contenidos y los procedimientos de enseñanza (Filidoro, 1999, s.p)

Por último, y no menos importante, una de las posibles intervenciones frente a los casos de NEE es la importancia de un trabajo multidisciplinario dentro de las instituciones en donde haya una participación por parte de los docentes y el personal especializado en educación especial.

Es más factible mediante esta participación conjunta tener una visión que se vincula, tanto a los problemas que plantea la estructuración de un plan de trabajo por el cual se determinan objetivos, contenidos, estrategias de enseñanza, materiales didácticos o mecanismos de evaluación, como a las posibilidades reales de lo que se quiere y se puede hacer teniendo presente un proyecto educativo de carácter más general. (Filidoro,1999, s.p)

Siguiendo lo establecido por la autora, este trabajo colectivo se basa en la diversidad de experiencias, los distintos puntos de vistas que tienen los integrantes del equipo, en donde se presentan una variedad de opiniones, posibles recomendaciones y sugerencias. Entre los profesionales se llegan a estrategias específicas de intervención de acuerdo a las necesidades y características de sus alumnos.

5.2. Casos clínicos

5.2.1. Caso “El "pequeño" buen aprendiz”

Carlos, nombre ficticio que se utilizará en este caso. Es un adolescente de 15 años de edad. La madre menciona que hace varios años atrás por parte del hospital de neurociencias obtuvo el diagnóstico de discapacidad intelectual en

un 50%. Carlos asistía a escuelas en donde solo trabajaban con niños que presentan alguna condición en particular. Hace aproximadamente dos años, los padres decidieron matricularlo en una institución regular, en la cual fue diagnosticado con “TDAH”, desde ese entonces ha tomado medicación.

En una de las sesiones que se tuvo con la madre, ella indica que Carlos recién empezó a gatear a los ocho meses, empezó a dar sus primeros pasos al año tres meses, menciona que hubo un retraso en las primeras etapas de su desarrollo. Mediante el discurso de la madre, se pudo evidenciar la posición en la que ella lo ubica, se refiere a él como un niño de cinco años.

Dentro de la Institución Educativa, Carlos es derivado constantemente al DECE por parte de los docentes. Los maestros mencionan que no copia, se queda dormido, se distrae con frecuencia, se pone a jugar, no obedece a las órdenes que le suelen dar los docentes, al momento de dar evaluaciones se tarda mucho tiempo.

En una de las visitas áulicas, se observó en primera instancia, que Carlos estaba sentado en la última banca, en el aula de él hay 48 alumnos, algunos de ellos bastante “inquietos” que muchas veces no permiten escuchar lo que la docente habla. En ese momento la maestra estaba dictando, se pudo detectar que a Carlos se le dificulta copiar al mismo ritmo que sus compañeros (evidencia angustia, le sudan las manos y muestra un no saber qué hacer). En otra ocasión una de las maestras tuvo que ausentarse por unos minutos de su clase, se logró realizar un dictado para dar cuenta que es lo que pasaba con Carlos, frente a esto, él empezó a copiar, se repitió varias veces el contenido y él logró terminar al igual que sus compañeros.

Partamos del principio de que todos los alumnos son diferentes, que sus necesidades educativas de igual forma son distintas, que no todos aprenden al mismo ritmo ni de igual manera, que sus capacidades y habilidades difieren, que sus intereses varían y sus expectativas hacia el conocimiento son consecuencia de la influencia de su medio ambiente. (Filidoro, 1999, s.p)

Frente a esto, se logró conversar con la maestra que imparte la materia de Lengua y Literatura, la cual la mayor parte del tiempo no presenta quejas en relación a Carlos. Ella menciona que el alumno se demora en copiar pero que

logra terminar; en los exámenes, ella suele darle al grupo más del tiempo promedio para que Carlos pueda terminar su evaluación, ya que ella ha notado que él puede hacerlo, solo que necesita mayor tiempo que el resto de la clase.

Por consiguiente, la docente de Lengua, logra dar cuenta de las diferencias que presenta Carlos, para ella, es necesario hacer ajustes que le permitan a Carlos seguir a su propio ritmo, a su propia manera de acuerdo a sus posibilidades. Cuando la maestra refiere que “Carlos puede hacerlo, solo que necesita mayor tiempo”, ese “solo que”, implica un requerimiento a realizar cambios, para que así, él pueda avanzar sin mayor dificultad. Esta docente, en su quehacer profesional, lo ubica a Carlos, como un sujeto constructor del conocimiento, siendo esto valioso para un estudiante.

Carlos llega a una primera sesión, se lo observa angustiado, preguntando constantemente ¿Qué pasó? ¿Para qué me llaman? Llega con su uniforme en mal estado, sucio, despeinado. En el transcurso de la sesión y dialogando en relación a su madre, él menciona que no quiere que lo traten diferente a los demás, él dice no tener nada distinto, A su vez menciona que no le gusta que su madre le pregunte a cada rato las cosas, ni que esté atrás de él “yo ya soy grande, yo puedo solo”. Por otro lado, se indaga sobre lo que se le dificulta en relación a lo académico, frente a esto él indica “es que algunas materias se me hacen difíciles, no puedo”

Por consiguiente, está esta madre que a pesar de la edad que tiene Carlos ella lo ubica en posición de un niño pequeño, para ella es “Carlitos” que no puede, “pobrecito” hay que ayudarlo en todo, que no puede ni si quiera tomar un bus e ir al colegio. En varias ocasiones Carlos llega con los deberes hechos por su madre.

Por otro lado, en relación al padre, Carlos menciona odiarlo. En varias ocasiones y desde que él era pequeño el padre se dirigía a él con palabras despotas, desvalorizándolo completamente “no sirves para nada”, “eres un tonto”. Lasarre (2015) afirma que “el síntoma del niño se encuentra en el lugar desde el que puede responder a lo que hay de sintomático en la estructura familiar” (p.73). Carlos se ha ido posicionando frente a todos estos significantes despectivos dados por el padre.

Los episodios de violencia, el acortamiento de la distancia entre maestros y alumnos, las relaciones de género, las vivencias sexuales tempranas, el empleo de modismos propios de grupos y las respuestas de la familia pueden originar o contribuir a la aparición de dificultades de comportamiento. (Palacios, 2015, p. 96)

En este caso existe en la vida de Carlos distintas situaciones que lo han ido ubicando en posición de “minusvalía”. En una primera instancia está el diagnóstico de “discapacitado” y de “TDAH”. Por otro lado, la posición de “minusvalía” en la que lo han ubicado sus padres, la madre por el orden de “Carlitos, el chiquito, pobrecito, no puede” y por parte del padre como “eres un torpe”, “eres un inútil”, “no sirves para nada”. Estos significantes otorgados a Carlos lo ubican en un lugar de no saber, de no poder, siendo esto algo que se sigue desplazando mediante el discurso de sus profesores. Estos episodios significativos que pueden ser fuente de obstáculo, barreras y desajustes frente a su desarrollo escolar, frente a su posición en el aprendizaje.

5.2.2. Caso “M y su aprendizaje “inútil” ante la voz y la mirada del profesorado”

“M”, es una niña de once años de edad, está cursando octavo año de Educación General Básica. Respecto a su historia familiar, los padres no se muestran implicados en relación a las dificultades que presenta su hija. Su padre por trabajo viaja constantemente y para él, es la madre quien debe asumir a la niña; la madre por su parte, se encuentra inmovilizada por conflictos de pareja y frente a esto, evidencia un no saber hacer con su hija.

“M”, llega a la institución educativa con un diagnóstico: “Trastorno de déficit de atención”. En una primera instancia, “M” acude al DECE llorando, informando que tiene dolores fuertes en su brazo derecho, y que por favor se comuniquen con su madre para que la retire de la institución. Este requerimiento por parte de ella ocurría a diario.

Por su parte, la madre menciona que su hija al llegar a casa no sentía dolor, al llevarla al médico este no refiere ningún tipo de diagnóstico. En las mañanas, suele llorar argumentando que no quiere ir a la escuela. En una primera sesión con “M”, ella menciona que no le gusta ese colegio, que prefiere pasar en casa. Refiere que hay materias que no entiende y que no son de su agrado, existen para ella maestros que alzan excesivamente la voz y eso no le gusta.

Por otro lado, los docentes constantemente presentan quejas en relación al desempeño académico de la alumna, frente a lo cual suelen mencionar: *“M” no copia, se entretiene con sus compañeros, cuando se le realiza una pregunta no responde, a veces intenta copiar, pero de repente suelta la pluma y ya no quiere copiar más, en sus lecciones tiene bajas calificaciones, trae todos los deberes y cuadernos sucios, es una vaga”*

La perspectiva del psicoanálisis tiene una posición muy particular sobre el síntoma así este se presente en el ámbito escolar, este revela algo del sujeto, es el resultado de un conflicto inconsciente, de la actuación de la represión, del retorno de lo reprimido y otros efectos del deseo, además esta encierra un mensaje, que muchas veces en los niños está dirigido al Otro, que este caso pueden ser sus padres o el maestro. (Ferrufino & Unzueta Nostas, 2005, pág. 2)

En cierta ocasión una de las maestras decide llevarla al DECE, menciona que ya no sabe que más hacer. Frente a esto, se le ofrece nuevamente un espacio de escucha a “M”, al cual llega angustiada y llorando; menciona: *“es que no puedo, no puedo”*. Se interviene indagando en relación a su historia escolar ¿Cómo ha sido su relación con los docentes y con sus pares?, frente a lo cual refiere que desde que era pequeña ha tenido bajo rendimiento académico. “M” refiere que no lograba escribir al mismo ritmo que sus demás compañeros, situación por la cual la docente le lanzaba los cuadernos diciéndole que era una inútil, que no servía para nada, que era una niña tonta.

Esta queja “singular” por parte de “M” al referir que “ciertos maestros alzan el tono de voz y que eso no le gusta” permite ubicar aspectos de su historia escolar y como estos han ido haciendo marca a nivel subjetivo; como para ella, el tono de voz alto la descalifica y la mirada del docente, que la ubica como “vaga” la excluye y de esta manera se ubica en un lugar de “imposibilitada” frente al saber.

En otro momento, la psicóloga del DECE logra ser parte de una clase en la cual la niña realizaba un dictado, y lo que pudo observar; fue que “M” intentaba copiar lo que la maestra dictaba, pero llegaba a ciertos momentos de la actividad en los que no podía seguir el ritmo y se quedaba atrasada. Como respuesta a esto, se angustiaba, dejaba de escribir y agachaba su cabeza. Para los docentes el dejar de escribir era “no escribe porque no quiere, por distraída”.

La definición de NEE señala que:

Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo. (Jacobo, 2012, p. 96).

Vale señalar, que lo que le ocurría a “M” frente al acto de escribir no se daba simplemente porque no quería trabajar o por distraída. Implicaba una frustración frente a su dificultad de realizar una tarea, y sufrimiento por ubicar su diferencia frente a los demás compañeros de la clase. Hay que tener presente que “M” en sus primeros años tuvo una historia de aprendizaje desajustada, etiquetada con “TDAH”, en donde los significantes de “eres tonta, inútil, no puedes” la han ido marcando haciendo que se comporte como tal, inhibiendo su aprendizaje.

Por otra parte, la alumna presenta mayor dificultad al momento de copiar con la intensidad que dicta una maestra en particular. En otra ocasión la psicóloga le realiza un dictado a ella de forma individual, evidenciando que, si se le daba más tiempo y no se la apresuraba, la niña lograba copiar.

La postura de los maestros y de los padres generaban obstáculos ya que ambas partes no querían promover cambios, no daban la oportunidad para posibilitar formas para que la niña acceda a los contenidos escolares sin ser tachada, excluida y señalada.

“M” menciona que ella necesita ayuda en casa, pero que su mamá la mayor parte del tiempo pasa ocupada y que cuando intenta ayudarla no tiene conocimiento sobre las materias. Asimismo, la relación de los padres de “M” con los docentes parecía un factor inamovible. Se evidenciaba falta de implicación por parte de los padres, esto obstaculizaba que “M” pueda avanzar en su proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, es fundamental que por parte de los docentes se acoja a este alumno en su subjetividad y que los mismos, es decir, los maestros, puedan incluir significantes de una manera más asertiva a partir de la singularidad del alumno, para que él, pueda construir una posición de ser frente al aprendizaje y frente a su vida; junto a esto, es necesario incluir las adaptaciones curriculares para atender a las necesidades particulares de la estudiante. Trabajar

prioritariamente la planificación de los objetivos en donde se enfatizan los objetivos actitudinales, ya que “M” presenta mucha labilidad subjetiva.

Es importante, intervenir inicialmente acerca de la posición de “M” frente al aprendizaje, esta posición de “imposibilitada” para a partir de ese momento dar lugar a un deseo sobre el cual se va a poder poco a poco ir trabajando las falencias y dificultades en torno a la escritura, lo procedimental, conceptual, la metodología a emplear por parte de los docentes, etcétera.

CONCLUSIÓN

Hablar de inclusión es entender y atender desde la diversidad. En un proceso inclusivo, se debe tener en cuenta que hablar de igualdad no es lo mismo que hablar de equidad. La igualdad consiste en que el alumno reciba el mismo trato sin considerar sus diferencias, en cambio equidad implica; que el estudiante tenga las mismas oportunidades, pero de acuerdo a sus necesidades y posibilidades.

Por su parte, las necesidades particulares que presente un estudiante frente al aprendizaje, se las categoriza como “Necesidades Educativas Especiales de tipo transitorias y Necesidades Educativas Especiales de tipo permanentes”. Las NEE de tipos transitorias se perciben en estudiantes que poseen un coeficiente intelectual dentro de la media, estos técnicamente se suelen llamar trastornos del aprendizaje en la que su temporalidad es limitada; en la cual, con intervenciones oportunas, acogiendo las particularidades de cada caso, el alumno podría ir logrando un adecuado desenvolvimiento dentro del contexto escolar. En cambio, las NEE de tipo permanentes, son aquellas que están presente a lo largo de la vida del sujeto; en algunas ocasiones, evidenciando irregularidades o deficiencias físicas, sensoriales, intelectuales y mentales.

Por su parte, existe una explicación de cómo el sujeto construye su saber en relación al aprendizaje. Por un lado, está el sujeto psíquico y por otro el sujeto epistémico. El sujeto psíquico se basa en el vínculo del sujeto con el Otro primordial, en el que se instauran mecanismos (alienación, separación, complejo de Edipo, estadio del espejo) para constituirse como sujeto. El sujeto epistémico va a suponer una estructura subjetiva de la que se deriva el desarrollo infantil, y, por lo tanto, la posibilidad de que se lleve a cabo el aprendizaje

Por consiguiente, la manera en que operen dichos mecanismos en la infancia del sujeto, van a intervenir en la posición que él se ubique frente al deseo del Otro y en consecuencia frente a su deseo de aprender. Por lo tanto, las fallas en estas instancias, van a generar en el niño particularidades en el proceso de aprendizaje. Frente a estas dificultades, una de las intervenciones por parte de la Institución Educativa debería consistir en articular el aprendizaje tomando en cuenta la subjetividad del alumno, en donde se le brinde un lugar de pertenencia, en el que el maestro no solo se limite a un diagnóstico como tal, sino más bien,

a intentar abrir un abanico de posibilidades para que este NNA con su capacidad en particular, pueda hacer frente al aprendizaje.

RECOMENDACIONES

Una de las recomendaciones posibles en relación al trabajo realizado y hacia las instituciones educativas, es que todos los actores que trabajan dentro de la misma, adopten la educación desde la perspectiva de la diversidad, en donde todos los sujetos que presenten alguna condición y que estén en edad escolarizada puedan acceder sin mayor dificultad al aprendizaje.

Por otro lado, como factor prioritario, es necesario que los docentes acojan a estos alumnos en su subjetividad, es decir, comprendiendo las distintas maneras de ser sujeto. Por su parte es fundamental que al momento de intervenir con estos estudiantes que presentan necesidades Educativas Especiales, los docentes den cuenta de las particularidades frente al aprendizaje que tienen cada uno de ellos, para así poder brindar los recursos y las herramientas necesarias.

Así mismo, al momento de acoger a estos niños con sus diferencias y características propias, es recomendable junto a esto, trabajar en conjunto con las adaptaciones curriculares, en donde se potencialicen sus habilidades, las cuales van a posibilitarle al niño maneras de responder y de hacer frente al aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arenas, A. K. (2016). De la integración a la inclusión: una escuela para todos . ARJÉ, 247. Recuperado de <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj19/art18.pdf>

Blasco, J. M. (22 de 10 de 1992). El estadio del espejo: introducción a la teoría del yo en Lacan . Recuperado de <https://www.epbcn.com/pdf/jose-maria-blasco/1992-10-22-El-estadio-del-espejo-Introduccion-a-la-teoria-del-yo-en-Lacan.pdf>

Castro, J. P. (2008). Educación especial Necesidades Educativas Especiales. Recuperado el 28 de 10 de 2018, de <https://www.aspergeralicante.com/pdfrecursos/nee.pdf>

Carvajal, Lizardo. (2019). El método deductivo de investigación. Recuperado de <https://www.lizardo-carvajal.com/el-metodo-deductivo-de-investigacion/>

Carceller, Iris (2017). ¿Integración o inclusión? En papel de los ojos de Hipatia. Recuperado de: <https://losojosdehipatia.com.es/educacion/integracion-o-inclusion/>

Cochia, Silvina, San Miguel, & Tomasa. (2008). Constitución subjetiva . Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-032/525.pdf>

Cordié, Anny. (1998). Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión SAIC.

Díaz, Lidia. (2010). La observación .Recuperado de http://www.psicologia.unam.mx/documentos/pdf/publicaciones/La_observacion_Lidia_Diaz_Sanjuan_Texto_Apoyo_Didactico_Metodo_Clinico_3_Sem.pdf

Elkin, Mario. (2003). Psicoanálisis con niños y problemas de aprendizaje. Medellín: Ediciones Universidad de Antioquía.

Estacio & Cárdenas. (2017). Trastornos graves de la subjetividad en la infancia, propuesta de intervención para la inclusión escolar. Guayaquil, Ecuador: Dirección de publicaciones de la UCSG.

Ferrufino, S. D., & Unzueta Nostas, C. (2005). UN ABORDAJE EN PSICOANÁLISIS DE LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DESDE EL CONCEPTO DE SÍNTOMA. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4615/461545475009.pdf>

Figueiredo, D. D. (06 de 2013). LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL MARCO LEGAL DE ECUADOR: ¿RESPONDEN LAS LEYES ECUATORIANAS A LAS NECESIDADES DEL MODELO INCLUSIVO? Recuperado el 16 de 01 de 2019, de <https://eprints.ucm.es/29383/1/Diana%20Donoso%20Figueiredo%20%28TFM%29%20-%20Master%20Educacion%20Social%202012-2013.pdf>

Filidoro, Norma (2007). El proceso de integración escolar. una integración que no borre las diferencias. Buenos aires, Argentina.

Filidoro, Norma (s.f). Adaptaciones curriculares. Primera parte. SEP-México

Filidoro, Norma (1998). Adaptaciones curriculares. Buenos Aires, Argentina.

Filidoro, Norma. (2007). Integración escolar: estrategias para el aula. Buenos Aires, Argentina.

Filidoro, Norma. (2004). ¿De qué hablamos cuando cuándo hablamos de adaptaciones curriculares? Buenos Aires, Argentina.

García, Alberto. (2011). Enfoque cualitativo y cuantitativo. Recuperado de <https://sites.google.com/site/metodologiadelainvestigacionb7/enfoques-cuantitativo-y-cualitativo>

Granada, M., María Pilar Pomés , & Susan Sanhueza. (junio de 2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Recuperado el 26 de 10 de 2018, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1852-45082013000100003&script=sci_arttext&tlng=en

Haddad, M. I. (2012). Algunas reflexiones sobre la relacion entre la topologia y el concepto de sujeto en psicoanalisis desde los aportes del seminario IX, la identificacion. Recuperado el 28 de 10 de 2018, de <https://www.aacademica.org/000-072/798.pdf>

Infante, M. (2010). DESAFIOS A LA FORMACION DOCENTE: INCLUSION EDUCATIVA . Recuperado el 26 de 10 de 2018, de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000100016&script=sci_arttext

Janin, Beatriz. (2012). El sufrimiento psíquico en niños. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Jurado, Francisco (2009). Principios de normalización, integración e inclusión. Disponible en https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_19/Francisco_Rubio_Jurado02.pdf

Leserre, Aníbal. (2015). Una lectura de Nota sobre el niño. Buenos Aires Argentina: Grama Ediciones

Manuel, L. T. (2009). La inclusión educativa de alumnos con discapacidades graves y permanentes en la unión Europea . Recuperado el 18 de 10 de 2018, de https://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_5.pdf

Ministerio de Educación (2019). Acuerdo nro. mineduc-mineduc-2018-00055-a. Disponible en <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/05/MINEDUC-2018-00055-A.pdf>

Ministerio de Educación. (2013). Introducción a las adaptaciones curriculares para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Disponible en https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/10/necesidades_instructor.pdf

Ministerio de Educación. (2011). Educación inclusiva y especial. Disponible en https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/07/Modulo_Trabajo_EI.pdf

Muñoz, Pablo. (2011). La lógica de alienación-separación en el pasaje al acto. Recuperado de Navarro, V. (07 de 2013). "LA AUSENCIA DEL PADRE Y LA MADRE FÁLICA: MATRIZ SIMBÓLICA EN UN TRASTORNO DE IDENTIDAD". Obtenido de <http://eprints.uanl.mx/7260/1/1080259448.pdf>

Palacios, Analía. (2015). Claves para incluir Aprender, enseñar y comprender. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Ramírez Valbuena, W. Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (30), 211-230. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n30/0121-053X-clin-30-00211.pdf>

Rocha, Iván. (2013). La ausencia del padre y la madre fálica: Matriz simbólica en un trastorno de identidad. recuperado de <http://eprints.uanl.mx/7260/1/1080259448.pdf>

Rodulfo, R. (1996). El niño y el significante . Recuperado el 11 de 10 de 2018, de https://www.srmcursos.com/archivos/arch_58480a806538a.pdf

Rojas, X., & Lora, M. (08 de 2008). El niño como sujeto desde el psicoanálisis. Obtenido de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612008000200006

Rojas Henández, María del Carmen, Soto Pérez, Betsy. (2007). El acceso de un bebé al estadio del espejo: Constitución del yo especular y transitivismo. Enseñanza e investigación en Psicología, (12), 203-210. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/292/29212113.pdf>

Sóto, B. (s.f.). Génesis del sujeto epistémico. Aportaciones psicoanalíticas. Obtenido de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_08/ponencias/1584-F.pdf

Tarrio, S. (2012). Sujeto, subjetividad, psicoanálisis y psicología social sociológica. La violencia de su interpretación . Recuperado el 28 de 10 de 2018, de <http://borromeo.kennedy.edu.ar/Articulos/LaviolenciadesuinterpTarrio.pdf>

Tendlraz, S. (2013). La elección del ser vacío del sujeto . En S. Tendlraz, ¿ Qué es el autismo?: infancia y psicoanálisis (pág. 47). Buenos Aires: Coleccion Diva .

Ulriksen, M. (2005). Construcción de la subjetividad del niño. Algunas pautas para organizar una perspectiva.i. Recuperado el 29 de 11 de 2018, de file:///C:/Users/Maria%20Cecilia/Downloads/The_Psychic_Life_of_Power.pdf

Vega, V. (02 de 2015). El complejo de Edipo de Freud y Lacan . Obtenido de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/055_adolescencia1/material/archivo/complejo_edipo.pdf

Vega, Verónica. (2015). El complejo de Edipo en Freud y Lacan. Recuperado de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/055_adolescencia1/material/archivo/complejo_edipo.pdf

Zardel, Jacobo. (2012). Las paradojas de la integración / exclusión en las prácticas educativas. Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

DECLARACIÓN Y AUTORIZACIÓN

Yo, **Vintimilla Suárez María Cecilia**, con C.C: # **0930057245** autora del trabajo de titulación: **Importancia de los programas de inclusión en la subjetividad de niños con dificultades en el aprendizaje en la institución educativa particular mixta Mundo América** previo a la obtención del título de **Licenciada en psicología clínica** en la Universidad Católica de Santiago de Guayaquil.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tienen las instituciones de educación superior, de conformidad con el Artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de titulación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la SENESCYT a tener una copia del referido trabajo de titulación, con el propósito de generar un repositorio que democratice la información, respetando las políticas de propiedad intelectual vigentes.

Guayaquil, 13 de marzo de 2019

Nombre: **Vintimilla Suárez María Cecilia**

C.C: **0930057245**



REPOSITORIO NACIONAL EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

FICHA DE REGISTRO DE TESIS/TRABAJO DE TITULACIÓN

TEMA Y SUBTEMA:	importancia de los programas de inclusión en la subjetividad de niños con dificultades en el aprendizaje en la institución educativa particular mixta Mundo América		
AUTOR(ES)	María Cecilia Vintimilla Suárez		
REVISOR(ES)/TUTOR(ES)	Paulina Germania Cárdenas Barragan		
INSTITUCIÓN:	Universidad Católica de Santiago de Guayaquil		
FACULTAD:	Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la educación		
CARRERA:	Psicología Clínica		
TITULO OBTENIDO:	Licenciada en psicología clínica		
FECHA DE PUBLICACIÓN:	13 de marzo de 2019	No. DE PÁGINAS:	70
ÁREAS TEMÁTICAS:	Posición Subjetiva		
PALABRAS CLAVES/ KEYWORDS:	Inclusión Educativa, Necesidades Educativas Especiales, constitución subjetiva, posición subjetiva.		

RESUMEN/ABSTRACT (150-250 palabras):

Hablar de inclusión a nivel educativo, es entender la enseñanza desde la perspectiva de la diversidad, trabajar e intervenir desde las particularidades o singularidades de cada caso, instituyendo subjetividad, acogiendo a estos alumnos con sus diferencias, brindando recursos y herramientas de acuerdo a sus capacidades y posibilidades frente al aprendizaje. Es necesario dentro del contexto escolar, que el agente de la educación frente a las dificultades que se presenten, de cuenta más allá de esas limitaciones, rompiendo barreras que posibiliten el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así mismo frente a síntomas o dificultades que se manifiesten por parte de los estudiantes, los involucrados con su deseo de acoger a estos niños, niñas y adolescentes, de ser necesario, frente a lo instituido, puedan generar cambios y modificaciones en los contenidos, buscando diversas estrategias metodológicas para abrir un abanico de posibilidades e incluir a este sujeto, logrando que se sienta parte del grupo, promoviendo su autonomía, potencializando su participación activa dentro del contexto escolar y a futuro en el contexto laboral.

ADJUNTO PDF:	<input checked="" type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO
CONTACTO CON AUTOR/ES:	Teléfono: 0980426605	E-mail: ceci_vintimilla@hotmail.com
CONTACTO CON LA INSTITUCIÓN (COORDINADOR DEL PROCESO UTE):	Nombre: Martínez Zea Francisco Xavier	
	Teléfono: 0995538539	
	E-mail: psic.martinez@hotmail.com	

SECCIÓN PARA USO DE BIBLIOTECA

Nº. DE REGISTRO (en base a datos):	
Nº. DE CLASIFICACIÓN:	
DIRECCIÓN URL (tesis en la web):	