

VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2016.

La inclusión en tiempos de la des-integración.

Edgar, Lucas.

Cita:

Edgar, Lucas (2016). *La inclusión en tiempos de la des-integración. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-044/399>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eAth/C8o>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA INCLUSIÓN EN TIEMPOS DE LA DES-INTEGRACION

Edgar, Lucas

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

RESUMEN

El trabajo propone reflexionar sobre las prácticas de integración escolar y sus efectos. El mundo actual presenta un discurso que a la par que inaugura formas de comprender la educación, propone un nuevo ideal de sociedad inclusiva que interpela las intervenciones profesionales. Pensar una escuela contextualizada, que respete y se enriquezca de las diferencias implica un dispositivo escolar inserto en su contexto social y cultural; situación que resulta paradójica al asistir a un tiempo globalizado en que el mercado en su versión más atroz, borra las diferencias al servicio del imperativo de ser diferentes para el consumo, a modo de trampa en que los involucrados pueden reeditar el centramiento en el déficit. El desafío es reconocer dentro de la compleja tarea de problematizar la práctica, los intersticios en los cuales se deslizan nuevos modos de nombrar y ubicar a aquellos que no responden a lo esperado. La experiencia demuestra que las condiciones para que un proceso de integración escolar posibilite la educación de niños que presentan dificultades en el aprendizaje, dependen de un encuentro y entramado complejo de actores y acciones conjuntas; el niño, su familia, la escuela, el docente, el equipo de integración y los profesionales de la salud.

Palabras clave

Integración escolar, Discapacidad, Inclusión, Globalización

ABSTRACT

INCLUSION IN TIMES OF DESINTEGRATION

The paper proposes to reflect about students with learning difficulties in school integration practices and their effects. The world today presents a discourse to inaugurate, at the same time, new ways to understanding education and proposed a new dream of inclusive society. This situation generating changes in professional interventions. To think a contextualized school respects and enriches that involves an insert from school differences device in its social and the cultural context; seems paradoxical situation because the time of today's globalized society erases the differences in the service of the imperative to "be different" for consumption as a trap that can repeat the model centeredness in the deficit. The challenge is to recognize within the complex task of practice, the interstices in which new ways to name and locate those who do not respond as expected. Experience shows that the conditions for a process of school integration possible the education of children with learning difficulties, depend on a complex network meeting and actors and joint actions; the child, family, school, teacher, team integration and health professionals.

Key words

School integration, Disability, Inclusion, Globalization

¿De qué hablamos cuando nos referimos a las prácticas de Integración escolar de niños con discapacidad intelectual? Educación inclusiva y atención a la diversidad parecen ser conceptos representantes de una época que se presenta atravesada de discursos múltiples, complejos y por momentos paradójicos. Gran variedad de significantes remiten a los destinatarios de escenas y prácticas cotidianas; niños con deficiencias, niños atípicos, niños con problemas, niños con trastornos, niños con necesidades educativas especiales, niños diferentes, niños anormales, niños especiales, niños discapacitados, niños con retraso... ¿Niños?

Históricamente se produjeron infinidad de nombres para intentar *dar nombre* a aquello que cuesta nombrar, que pone en jaque una ilusión que se sostiene particularmente desde la modernidad y que se moldea de acuerdo al decir del discurso que detente el poder de turno: un Ideal de sujeto, alumno, niño. Hacer historia invita a intentar entender los procesos y pliegues paradigmáticos que se hacen carne en este tiempo actual, por momentos caótico y fatídico, por momentos esperanzador e instituyente.

El propósito del presente trabajo es ubicar estos puntos de encuentro y divergencia, diferentes modos de entender y de hacer, desde los diversos universos discursivos involucrados, aquellas prácticas que llamamos *proceso de integración escolar*. Y dando cuerpo al entramado de representaciones entre las cuales circulan sujetos educandos, educadores y profesionales de la salud, con sus atravesamientos y padecimientos, muchas veces silenciados o portadores de voces enmudecidas. El mundo actual presenta, en el marco de las construcciones referidas al campo de la educación y el modelo social, un discurso que a la par que inaugura formas de comprender la educación, sostendría también un nuevo ideal[1] de sociedad inclusiva. Es decir, que asistimos entonces a un momento en que dicho paradigma se *desliza* a la constitución de un ideal social.

El paradigma de la inclusión, ofrece renovados modos de pensar la escuela como espacio que ya no ofrezca igualdad de oportunidades sino oportunidades equivalentes, en términos de equidad. La propuesta de pensar en una escuela contextualizada, que respete y se nutra de las diferencias, las singularidades y el entorno. Una escuela inserta en su contexto social y cultural, que paradójicamente se despliega en un tiempo globalizado en que el mercado en su versión más atroz, borra las diferencias al servicio del tramposo imperativo de *ser diferentes*, para el consumo. En este punto, el desafío es reconocer dentro de la compleja tarea de problematizar la práctica, los intersticios en los cuales se deslizan nuevos modos de nombrar y ubicar a aquellos que no responden a lo esperado. Asimismo reflexionar si, posiblemente, estamos frente al sostenimiento de un ideal de niño con discapacidad "integrable", que reedita la lógica binaria de las oposiciones; operatorias que persiguen que esa niñez responda a las prácticas inclusivas promovidas por el proceso de integración escolar, que apuntan al encuentro de ese niño diferente *incluido, participativo, que aprenda* y desarrolle *autonomía* o retornar a la sospecha de su educabilidad con el consiguiente, y antiguo, efecto de etiquetamiento de ser un niño que ha fracasado

en el proceso de integración escolar. ¿Podría homologarse a lo que otrora constituyó un ideal de niño sano y susceptible de transitar sin dificultades aquel espacio escolar propio de la modernidad?, esta temática intentará ser desarrollada más adelante.

Nuevos modos de demarcar un adentro y un afuera, que inexorablemente producen formas de exclusión, tal vez más sutiles pero con iguales arrasadores efectos en la subjetividad. Al igual que en otras épocas, los límites de las fronteras entre quienes responden “adaptadamente” a la “adaptaciones” y los que fracasan en el intento, continúan siendo demarcadas por los discursos pedagógico y psicológico cada vez más intrusados por un saber dominante que produce una práctica habitual: la medicalización de la vida cotidiana de la pedagogía (Skliar, 2000)[2]. Resulta alarmante la tendencia actual a la patologización de la infancia, que lleva progresivamente a ubicar a los niños como pacientes, y por ende, a medicarlos con psicofármacos prescritos cada vez más tempranamente. Este encuentro entre discursos que proclaman la inclusión y ciertas prácticas que, al servicio de la corrección y el intento de dar “solución” a la deficiencia (Skliar, 2000)[3]; oprimen, sobre estimulan y exponen a los destinatarios de dichos procesos a exigencias desmedidas de control y vigilancia, contradictoriamente a los supuestos objetivos planteados.

Cuando el furor por Integrar a todos, lleva al fracaso de la inclusión

Haciendo historia, la pedagogía moderna se inaugura con la aparición en el Siglo XVII de la obra de Jan Amos Comenius, la *Didáctica Magna*. En palabras de Nadorowsky [4] “...La obra comeniana constituye un régimen paradigmático de saber acerca de la educación de la infancia y la juventud a través de una novedosa tecnología: la escuela...” El autor señala como uno de los dispositivos que cobra mayor relevancia en la educación moderna, son las *utopías educativas* encargadas de ubicar claramente, las finalidades que ofician de guías para las prácticas a desarrollar y que disciplinan la producción pedagógica, determinando lo correcto y cuestionando lo que se oponga a la narración épica del Ideal Pansofico. Dicho ideal se trataba de una promesa: Educar a todos, ubicando en ese “todos” a aquellos que circulen por la escuela. La posibilidad de la educabilidad infinita, reposaba en la idea de poder homogenizar, esculpir un modelo de alumno sin distinciones de ningún tipo. Universalizar la dimensión infantil en términos de sujeto dependiente (a cuidar por desvalido e inmaduro), heterónomo (a moralizar con reglas impuestas desde el mundo adulto) y obediente (a disciplinar desde una lógica asimétrica de poder). Dichas categorías culturales atribuidas a la niñez durante los procesos históricos entre los Siglos XVII y XIX en que se crean y desarrollan los dispositivos escolares, legitiman a la escuela como el espacio único en donde, por oposición y en detrimento de la cultura popular doméstica, se ubica al Saber, representado en una figura particular, el Pedagogo y en función de un curriculum unificado para todos por igual. “...Esta capacidad de homogeneización pedagógica arrasó con las diferencias individuales existentes en las escuelas: cada uno debía de ser considerado como el todo y todos como si fueran uno. Aquellos que no lograban formar parte de la concepción imperante de todos eran condenados al desvío, a la enfermedad o al destierro: alumnos irrespetuosos, peligrosos, inadaptados, indisciplinados, amanerados, hiperkinéticos, negros, pobres; docentes subversivos, demasiado antiguos, demasiado modernos, etc...” [5].

Aquel universo atribuido a la niñez supo definir por oposición, a aquellos que quedaron excluidos de la escuela. La aparición de sitios específicos para los anormales, los inadaptados, los irregulares, los atípicos dieron forma a un sistema de educación *paralelo*,

muchas veces entendido como sistema “para *lelos*”: La escuela especial. La aparición de dicho dispositivo puede pensarse desde varios planos, uno de ellos tal como plantea Sánchez de Gil, “... todos aquellos que no encajan en lo esperable, provocan incertidumbre, incomodidad, tensión, inseguridad, temor; porque la presencia de lo diferente exige comportamientos diferentes, obliga a utilizar otros recursos alternativos a los habituales...” Entendiendo este movimiento desde una perspectiva ligada al psicoanálisis, resulta ineludible arribar al gran monto de angustia que puede desplegarse en quienes, frente a aquellos que desordenan la imaginización de completud (del cuerpo y de los métodos), ejecutan acciones tendientes a la invisibilización o fantasías de reparación del diferente/desviado, como restitución de su propio narcisismo.

Finalizando el Siglo XX, las promesas pansóficas de enseñar “todo a todos”, parecen caer en un descrédito pesimista propio de los lineamientos neoliberales de la época. La des-integración de las utopías educativas lleva a que declinen las esperanzas de un cambio social, a partir de la posibilidad de educar y brotan multiplicidad de modas pedagógicas sin pretensiones de coherencia ideológica. Los educadores contemporáneos conviven en un tiempo donde pueden coexistir lo viejo y lo nuevo, y donde todo puede ser puesto bajo sospecha con la premisa de ajustarse o no, al objetivo primordial: la efectividad. En este punto, la carrera por la *efectividad* puede constituirse en una cruzada emprendida por educadores y profesionales de salud por intentar satisfacer ese ideal descrito anteriormente de Educación inclusiva a partir de ubicar al niño con discapacidad como niño “a integrar”. En un contexto en que coexisten múltiples modelos a adoptar, parecería que circula la fantasía de poder encontrar la respuesta, el modo de articular las prácticas precisas que garanticen la inclusión de niños que no aprenden como la mayoría, en un espacio educativo común. Muchas veces se vislumbra una demanda familiar de homogeneizar en el escenario áulico a los niños, en donde la diferencia de algunos puedan fundirse entre el resto, un “que no se note”. Dichos movimientos pueden estar sosteniendo obstaculizaciones a la tramitación de un proceso de duelo que no puede ser elaborado aún. Frente a semejante respuesta esperada pueden no quedar opciones que “mejorar el método”, contribuyendo al intento de respuesta a una demanda imposible. Aquí se pueden ubicar semejanzas con la importancia que Comenius le dio al método para alcanzar su “todo para todos” y los métodos que proponen la integración a partir de las adaptaciones curriculares propias de un proyecto pedagógico individual (PPI) que llevarían a posibilitar una “integración para todos” como fin en sí mismo, y no como genuino proceso pensado en cada particularidad. Así como aquellos postulados modernos borraban las diferencias, análogos destinos parecerán ocurrir cuando se proponen procesos de integración escolar indicados a partir de un diagnóstico, que homogeniza y produce las condiciones del fracaso de la inclusión. Nuevos modos de sostener ideales de naturaleza narcisista y que en la producción de sus prácticas, velarían la diferencia como maniobra defensiva. Una suerte de confusión entre los postulados del modelo social y las prácticas propias del modelo pedagógico. Un ideal inclusivo perseguido desde acciones normalizadoras con profesionales muchas veces atravesados y hasta formados por saberes disciplinares propios de modelos biologicistas, centrados en el déficit y por ende, generando efectos de culpabilización en los portadores del “desvío” y/o los docentes involucrados.

La experiencia demuestra que las condiciones para que un proceso de integración escolar posibilite la educación de niños que presentan dificultades en el aprendizaje, dependen de un encuentro y entramado complejo de actores y acciones conjuntas; el niño, su familia,

la escuela, el docente, el equipo de integración y los profesionales de la salud. Sin embargo es notable como este proceso parece ser además, un espacio actual de interfaz educación, salud, en donde el segundo influye privilegiadamente las condiciones del primero. Cuando el proceso se ve condicionado por la urgencia que puede representar el alcance de ese ideal de niño integrable y sus consiguientes posibles efectos de producir padecimiento psíquico y desubjetivación, arribamos a experiencias destinadas al fracaso en donde se reeditan viejas fórmulas de explicación de dicho obstáculo. Como sostiene Baquero en relación al Fracaso escolar, *"...las situaciones educativas son vistas de modo naturalizado o cosificado, como si consistieran realmente en contextos naturales de aprendizaje que permiten por ello ver también si la naturaleza de los sujetos se ve preservada y puesta en evidencia con el éxito en sus aprendizajes... si un sujeto fracasa en sus aprendizajes en el contexto natural para hacerlo, algo ha de estar alterado en su naturaleza de aprendiz, es decir en su capacidad de ser educado, al fin en su educabilidad..."* Entendiendo como este contexto natural, a ese armado arquitectónico y específico que incluye el aula común con la presencia de la maestra integradora, el pasaje por escuela especial en el caso de las dobles matriculaciones, y el andamiaje permanente de sus terapias de apoyo, cada vez más especializadas y multiplicadas a saber; psicología, psicopedagogía, fonoaudiología, terapia ocupacional, psicomotricidad, psiquiatría y diversas estimulaciones. Un ejército de profesionales al servicio de sostener un "método personalizado", adaptable a las necesidades educativas especiales del niño en cuestión y cumplir con los requerimientos curriculares. La distribución en "otros sitios" (Escuela especial) que en otro momento se inauguró como espacio paralelo al aula común, parece haber construido un nuevo espacio que determina una exclusión "puertas adentro". En espacio dentro del aula común, en donde puede recortarse un no lugar de semejante. Una diferencia que hace marca a partir de la presencia de agente de apoyo a la integración a cargo del niño a integrar. Es habitual escuchar por parte de escuelas y docentes a cargo de cursos en los cuales se lleva adelante un proceso de integración escolar de algún niño con dificultades en el aprendizaje, una fuerte demanda al agente de apoyo a la integración (maestro/a integrador/a) para que se encargue de permanecer todo el tiempo junto al niño en cuestión. Todo el tiempo y para todas las actividades, dando espacio a la posibilidad de inferir que el niño se adjudica y no solo las tareas específicas y diferenciadas, esta separación determinaría que de "aquel" se encarga el "especialista", y del resto, el docente. No se trata de ubicar culpabilidades, sino que resulta importante reflexionar sobre la multiplicidad de demandas de las que es objeto el docente en la escena pedagógica vividas frecuentemente como *"...imperativas y paradójicas, como agresiones... notas de inspección, reproches del superior jerárquico, críticas de los padres, burlas de los alumnos o el fracaso de estos..."*[6] Esta situación puede llevar a que se impulsen acciones tendientes a defenderse y reaccionar, traduciéndose muchas veces en agresividad, en palabras de la citada autora, *"...defenderse puede ser también atacar al otro, al pequeño, a la causa de todos los males: el alumno..."*[7] Estas apreciaciones llevan a pensar en la inevitable implicación del docente en su tarea. La cuestión a abordar es la falta de espacios para la reflexión, compartir experiencias y posibles elaboraciones que el dispositivo escolar proponga. En su lugar, generalmente se dobla la apuesta sobre el "perfeccionamiento docente" y/o actualizaciones del método. Tal vez esta respuesta solo aporte más exigencia, alimentando un encadenamiento de demandas superyoicas que desembocan en el niño en cuestión, a esta altura, convertido en objeto de la inserción,

con título de integración en lugar de favorecer la inclusión.

El concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), acuñado en 1978 a partir del Informe Warnock aparece como un intento de descentrar la mirada en el déficit y poner el énfasis en aspectos contextuales y de entorno[8], desligando así la noción de NEE de discapacidad. Se busca satisfacer esas necesidades educativas a partir de determinados apoyos y en particular cuando se trata de necesidades "especiales". Este último significante tendría nuevamente la función de dividir aguas, produciendo excluidos a partir de entender como rótulos diferenciadores a dichas necesidades específicas. En este punto, el sistema de educación especial vuelve a recibir a aquellos que no logra contener la escuela común. Confuso panorama en aquel espacio donde se intenta invisibilizar el déficit pero se desliza la exclusión a aquellos que por razones sociales y económicas no puedan acceder a un proceso de integración escolar, así la escuela especial recibe a los niños con mayores trastornos y a los niños pobres con necesidades educativas especiales insatisfechas. Asimismo, la noción de necesidades educativas especiales y otras clasificaciones presentan un dilema que se torna paradójico, ya que como plantea Sánchez de Gil[9], por un lado se identifica a aquellos que necesitan servicios especiales para brindar equidad, pero por otro lado, los hace pasibles de ser rechazados por la sociedad. Se puede observar como ciertas prácticas que intentan favorecer la inclusión pero se apoyan en conceptos y acciones propias de otros paradigmas (Rehabilitatorio, Integración), conducen a intervenciones que excluyen y dejan a su paso, padecimiento psíquico generalizado (en el niño, su familia, el docente) y una educabilidad "sospechada" nuevamente.

De la burocratización de las prácticas deshumanizadas a la Inclusión como construcción colectiva

Paulo Freire sostiene en *El grito manso* que cambiar es difícil, pero posible. Proclama esperanzadora frente a un sinfín de vulneraciones a las que se ha sometido a las prácticas educativas en general y a la niñez en particular. Los desafíos que presenta el Siglo XXI implican reencontrarse con los sujetos humanos enlazados. El autor sostendrá que *"...no hay práctica educativa que no sea política... que no esté envuelta en sueños; no hay práctica educativa que no involucre valores, proyectos, utopías. No hay, entonces, práctica educativa sin ética..."*[10]. Poder ubicar las coordenadas de una genuina inclusión educativa implica problematizar el llamado Proceso de integración escolar desde; la tarea docente, las políticas públicas, la posición profesional, el trabajo con la familia en el acompañamiento de la exploración del alumno como sujeto de su propia formación. Es decir, dar lugar al desafío de la curiosidad, aprender a escuchar más allá del alcance de los contenidos mínimos, inventar situaciones creadoras de saberes (Freire, 2003) a partir de entender, enhorabuena, que al niño "le importa el saber". Desde el psicoanálisis se puede abordar "las ganas de aprender" o el Deseo de saber (Cordié, 2007). Dice la autora: *"...Cuando consideramos las ganas de aprender, constatamos que los niños que no tuvieron la posibilidad de multiplicar y diversificar sus investiduras culturales carecerán de interés por el saber escolar, y permanecerán cautivos de sus pulsiones, no tendrán ninguna apetencia por las actividades intelectuales..."*[11]. Estas reflexiones lejos de intentar ubicar en el docente una tarea múltiple de pedagogo, psicoterapeuta y/o animador, invitan a pensar en el trabajo en equipo. La configuración necesaria de redes y entramados discursivos para abordar la complejidad, desde una perspectiva también compleja, que sostenga una interdisciplinariedad como espacio de convergencia y complementariedad.

Varios interrogantes surgen como disparadores de futuras reflexiones; ¿qué barrera para la participación podría estar implicando el sostenimiento por parte de docentes, profesionales de la salud e instituciones educativas de este ideal de “niño integrable”? ¿Qué sucede con aquellos que no responden al mismo? ¿Qué hay de nuevo en estas construcciones imaginarias y su función frente al encuentro de un sujeto con otro, a quien no puede reconocer como semejante? ¿Cómo producir multiplicación de efectos transformadores en las prácticas cotidianas, tendientes a reconstruir colectivamente *utopías educativas*?

Se hace necesario hablar, visibilizar, y conmover representaciones compartidas en diversos contextos sociales, evitando el aislamiento. Propiciar las tres dimensiones para la inclusión; *Cultura inclusiva, Prácticas inclusivas y Políticas inclusivas* (Booth, Ainscow) como guía para el pensamiento colectivo en la construcción de una sociedad que se enriquezca en la diferencia, sin salvadores mesiánicos ni excluidos degradados. Problematizar el concepto de niñez, e interrogarnos sobre qué trato se les damos, como conjunto social, a nuestros niños.

¿Será posible? No apuremos repuestas, tal vez se trata de abrir caminos y transitarlos juntos, genuinamente.

NOTAS

[1] Se tomará el concepto de Ideal, aludiendo a aquello que Freud desarrolla en “El porvenir de una ilusión”, a modo de construcciones imaginarias de orden social que posibilitan soportar la indefensión humana bajo la premisa ilusoria de completud compartida. Imágenes ideales en la que, en tanto de carácter narcisista, pueden operar defensivamente.

[2] SKLIAR, Carlos. “Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente.” Cap. VII Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad. Santillana. Buenos Aires. (2000)

[3] Ob. Cit.

[4] NARODOWSKY, Mariano. “Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual”. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. (1999).

[5] Ob. Cit.

[6] CORDIE, Anny. “El malestar docente. La educación confrontada con el psicoanálisis”. Nueva Visión. Buenos Aires. (2007).

[7] Ob. Cit.

[8] MINISTERIO DE EDUCACION GCBA. “La diversidad en los proceso de enseñanza y aprendizaje”. Buenos Aires. (2008).

[9] GIL, Norma. “Formación docente y Educación Especial. Recorrido histórico, lenguajes y paradigmas”. Publicación de la Dir. Gral. de Educ. Sup. Secretaria de educación. Buenos Aires. (2004).

[10] FREIRE, Paulo. “El grito manso”. Siglo veintiuno. Buenos Aires. (2003).

[11] CORDIÉ, Anny. “El malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis”. Nueva Visión. Buenos Aires. (2007).

BIBLIOGRAFÍA

Cordié, A (2007). “El malestar docente. La educación confrontada con el psicoanálisis”. Buenos Aires. Nueva Visión.

Freire, P. (2003). “El grito manso”. Buenos Aires. Siglo veintiuno.

Ministerio de Educación GCBA (2008). “La diversidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje”. Buenos Aires.

Narodowsky, M. (1999). “Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual”. Buenos Aires. Ediciones Novedades Educativas.

Gil, N. (2004). “Formación docente y Educación Especial. Recorrido histórico, lenguajes y paradigmas”. Buenos Aires. Publicación de la dirección de educación superior de la secretaria de educación.

Skliar, C. (2000). “Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente”. Cap. VII. Buenos Aires. Editorial Santillana.