

IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología
XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología
del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos
Aires, 2012.

Sujeto, diversidad y discapacidad escolar. Reflexiones psicoeducativas sobre los límites.

Espinel Maderna, María Cecilia.

Cita:

Espinel Maderna, María Cecilia (2012). *Sujeto, diversidad y discapacidad escolar. Reflexiones psicoeducativas sobre los límites. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-072/447>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/emcu/zEm>

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>.

SUJETO, DIVERSIDAD Y DISCAPACIDAD ESCOLAR. REFLEXIONES PSICOEDUCATIVAS SOBRE LOS LÍMITES

Espinel Maderna, María Cecilia

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata.

Resumen

El trabajo enfoca algunos procesos de escolarización de alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad. Específicamente se refiere a trayectorias escolares de niños que por complejas características de su daño físico y/o por la muy singular lógica de su operancia psíquica enfrentan a la escuela con límites institucionales, que se manifiestan como imposibilidad de ofrecer educación de calidad.

Se pregunta: ¿Qué ocurre cuando los aprendizajes escolares de un alumno, aún en sede de escuela especial reiteradamente no alcanzan lo exigible para el Nivel Inicial convencional? ¿La continuidad en la escuela sin participación real en procesos de aprendizaje es ejercicio del Derecho a la Educación? ¿Estas prácticas respetan el “interés superior del niño”?

Desde un enfoque Sociohistórico-cultural, analiza psicoeducativamente una viñeta en cuanto a las condiciones de constitución de la subjetividad como deficitaria en la escuela y al ejercicio del derecho mencionado. Desde el marco de los Derechos de las personas integra al análisis normativa vigente en el sistema educativo provincial. Jerarquiza el encapsulamiento del sistema escolar (Engeström, 2001) como determinante del fracaso escolar en lograr aprendizajes e imaginar modos más eficaces de ofrecer oportunidad de apropiación de bienes culturales. Se proponen intervenciones para la resolución de la problemática formulada.

Palabras Clave

Sujeto-Diversidad-Educación-Discapacidad escolar

Abstract

SUBJECT, DIVERSITY AND DISABILITY AT SCHOOL. PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL REFLECTIONS ON THE LIMITS.

This work focuses on teaching and learning processes involved in the education of pupils with special needs arising from different kinds of disability.

The aim is to survey the performance at school of those children whose demands from the school a confrontation with institutional limits to providing a high quality education.

The questions to answer are : What happens when the learning process of a pupil, even in the special school framework, repeatedly fails to match the demands of the ordinary initial level? Does the

mere subject's permanence at school without a real participation in the learning process ensure his right to Education? Do these practices guarantee the child's best interests?

The approach is a social historic and cultural and a psychological and educational clinical vignette is used to describe the deficiencies in the conditions for the makeup of subjectivity at school and the effective exercise of the aforementioned right.

The present day regulations in the provincial educational system are reviewed. The school system encapsulation is highlighted (Engstrom, 2001) as the determining factor of the school failure in achieving success in learning and in order to provide opportunities. Proposals of intervention for the solution of the observed problems.

Key Words

Subject-Diversity-Education-School disability.

Introducción

El trabajo enfoca trayectorias escolares de alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad a quienes la escuela especial no logra ofrecer educación de calidad.

Se pregunta: ¿Qué ocurre cuando los aprendizajes escolares de un alumno, aún en sede de escuela especial reiteradamente no alcanzan lo exigible para el Nivel Inicial convencional? ¿La continuidad en la escuela sin participación real en procesos de aprendizaje es ejercicio del Derecho a la Educación? ¿Estas prácticas respetan el “interés superior del niño”?

Desde un enfoque Sociohistórico-cultural, reflexiona sobre condiciones de constitución de la subjetividad como deficitaria en la escuela y el ejercicio del derecho mencionado. Desde el marco de los Derechos de las personas integra al análisis normativa vigente en el sistema educativo provincial. Jerarquiza la hipótesis del encapsulamiento del sistema escolar (Engeström, 2001) como determinante del fracaso escolar en lograr aprendizajes e imaginar modos más eficaces de ofrecer oportunidad de apropiación de bienes culturales. Propone intervenciones para la resolución de la problemática formulada.

Objetivo

Se propone desnaturalizar la equivalencia simbólica entre condición de niño escolarizado y acceso al derecho a la educación, jerarquizar la dificultad de flexibilizar límites del espacio escolar por su relación con la baja calidad educativa y aportar estrategias alternativas para

resolver la problemática enunciada.

Marco teórico

Desde enfoques socio histórico culturales, la educación condiciona y funda el desarrollo específicamente humano. Se entiende por buenos aprendizajes, a los que generan desarrollo de procesos psicológicos crecientemente descontextualizados y de control progresivo de la relación consigo mismo y los otros. (Vigotsky, 1988)

Las políticas de representación pueden producir alumnos con discapacidad a través de prácticas institucionales (Mehan, 2001). De allí la importancia de flexibilizar los determinantes duros del dispositivo y el trabajo escolar, pensando a cada alumno como niño en desarrollo (Baquero, 2002).

La Ley Nacional de Protección de Derechos de niños niñas y adolescentes, N° 26061 en su art. 3, sitúa el “interés superior del niño” como bien central a proteger al tomar cualquier medida, debiéndose respetar, según inciso c, “el pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural”.

La Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad reconoce en su Art. 24 el derecho de las personas con discapacidad a la educación y compromete a trabajar para que las personas con discapacidad:

(...) puedan acceder a una educación inicial, primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones, en la comunidad en que vivan; reciban apoyos personalizados y efectivos en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión; aprendan habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación efectiva.”

La Ley de Educación Nacional N° 26206 dispone que la educación en la Argentina se rija por el principio de inclusión educativa, garantizándola a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos, asegurando una educación de calidad con igualdad de posibilidades. La escuela inclusiva exige construir y sostener proyectos con otros, para la invención de condiciones de educatividad adecuadas (Baquero, 2001).

Metodología

El desarrollo metodológico del presente trabajo será de carácter teórico aplicado. A partir de una viñeta psicoeducativa como caso paradigmático, se reflexiona sobre aspectos de la situación problema y se construyen nuevas articulaciones teóricas. Se instrumentan en el análisis cualitativo referencias que permiten situar tanto aspectos de la generalidad de lo escolar como de la singularidad en juego. En función de ello se elaborarán posibles intervenciones al encapsulamiento (Engeström, 2001) escolar que aporten a la resolución del problema formulado.

Análisis

“Luisa de 10 años comunica sólo agrado o rechazo y exclusivamente de modo corporal desde que ingresó a ATDI. Desde hace un par de años, por su edad cronológica/franja etárea, cursa primer ciclo de escuela primaria especial de acuerdo a la normativa vigente. Los docentes y EOE notan que especialmente, durante el último año

sus aprendizajes evidencian francos retrocesos, no se registra manifestación de interés alguno y si algo le agrada no hay juego exploratorio. Luisa no concurre a otro ámbito de inserción que el escolar y la familia manifiesta estar desbordada por la situación. A partir del diagnóstico psiquiátrico el tratamiento se ha reducido a la medicación correspondiente. Cada vez se vuelve más difícil a su docente hacer las “especificaciones de contenido”, por la progresiva distancia entre lo que logra enseñar y lo que el currículum explicita para cualquier alumno de su nivel de escolaridad. Sin embargo debe evaluar las prácticas del lenguaje de Luisa con referencia a enunciados del currículum común (por ej: “Expresar los efectos que las obras producen en el lector”). Esto aunque las “especificaciones de contenido” acoten el significado que los mismos tienen para “el común de los niños”, porque como en la escuela-la familia y la comunidad bien se sabe, no corresponden a lo que Luisa aprendió...”

En Provincia de Buenos Aires el Currículum tiene carácter prescriptivo. El Anexo del Marco General de la Política Curricular establece que tanto el diseño e implementación de propuestas específicas como la organización de los tiempos de aprendizaje adecuados a las necesidades, deben regirse por el principio de que los fines de la educación son los mismos para todos.

Analizando consecuencias de este planteo, lo primero que surge es que se preserva la oportunidad de aprender contenidos de todos los niveles a cualquier alumno. Pero por otro lado, para la acomodación de la enseñanza a los alumnos como Luisa, que según la lógica escolar “aprenden insuficientemente” (Lus, 1995), queda vacío el lugar de las propuestas alternativas eficaces (ej. contenidos secuenciados con ejemplos de especificaciones propuestas etc). Lo que sí se explicita claramente es que promocionan si sostienen la continuidad escolar, por criterio de cronología/grupo etáreo (Resolución Ministerial 4635, 2011).

Todavía tiene notoria vigencia en las escuelas un enfoque según el cual los fracasos en el logro de aprendizajes los porta el alumno y no la relación sujeto-escuela (Terigi, 2009).

De esta configuración de dimensiones, se deriva que alumnos en situaciones de interacción escolar como la de Luisa, podrían participar con continuidad de un “como si” ,en lugar de hacerlo en oportunidades educativas reales .A cierta edad promocionarán en cualquier caso, aprendan o no, se revisen o no las prácticas , y esto no es un dato menor para los registros.

El ejercicio del derecho a la educación que implica el sostenimiento de la escolaridad obligatoria, tracciona como función normalizadora escolar, hacia la adecuación a expectativas de desempeño escolar mínimo vinculado a los lineamientos curriculares comunes. Para una docente de primer ciclo en escuela común, el currículum significa los contenidos a trabajar con características que requieren artificialidad y descontextualización progresiva de los aprendizajes.

Para la maestra de Luisa, también alumna en primer ciclo pero en escuela especial, puede ser un recordatorio de lo muy lejos aún de la lectoescritura y otras valiosísimas adquisiciones que está su alumna. Lo que en principio le parece necesario lograr es que Luisa aprenda a entrar al juego social y en ese aprender – se aprenda con otros”, que aprenda a disponer de su cuerpo, a ordenar algo de la temporalidad en la permanencia de los ritmos. (Espinell Madera, 2010)

Estos aprendizajes requieren condiciones que exceden a la escuela tradicional normalizadora: interacciones capaces de habilitar emergencias subjetivas y sostener lo que de singular pueda surgir en ese encuentro. La propuesta curricular individual con claras especificaciones de contenido a enseñar y evaluar concienzudamente en el aula, parece entonces condición necesaria pero no suficiente. La voluntad y el trabajo profesional docente en el macrosistema escolar es muy importante, pero no alcanza. El sistema educativo no logra que Luisa aprenda.

De allí la urgencia de problematizar la función normalizadora del dispositivo escolar y posicionar en el centro a los niños en constitución. Para aprender, el niño escolarizado necesita ser reconocido en las prácticas institucionales como alguien que puede hacerlo. La opción es que sea producido por ese ámbito como alumno incapaz. (Mehan, 2001).

Las “etiquetas o rótulos diagnósticos”, más aún si son legitimados desde categorías y pronósticos médicos, complican los procesos educativos. Operan en la base de “profecías de fracaso” que suelen anticipar siniestramente los estigmas que esperan a cada uno. (Toscano, 2007).

La promoción de desarrollo cultural de Luisa exige abordaje como problemática compleja desde lo escolar, pero también implicación desde los sistemas de salud y socio-comunitario. Construir la inclusión de Luisa exige superar barreras para co-coordinar esfuerzos con el grupo familiar, hacia la integración social real de la niña. Las relaciones interpersonales deben cambiar no sólo en la escuela.

Si pensamos por analogía a la escuela de Luisa, en situación de “discapacidad transitoria”, podemos reconocer su necesidad de apoyos. (AARM, 2004) La escuela se “desempeña insatisfactoriamente” y no aprende cómo educarla porque no cuenta con interacciones necesarias.

La escuela de Luisa funciona, como tantas, encapsulada y necesita “cruzar las fronteras” de su sistema (Engeström, 2001), aunque hace tiempo se hable de trabajo interdisciplinario, con la familia y con la comunidad no logra hacerlo.

Esto incluye definir con colegas las problemáticas que estallan en el aula e intervenirlas acordando prioridades y estrategias. Construir saber interdisciplinar en situación con otros. Reconocer saber a las familias y construir acuerdos imprescindibles para coherentizar proyectos y esfuerzos en función de la educación de Luisa. (Espinell Maderna, 2010)

Propongo que la escuela cambie la estrategia para poder coimplementar prácticas más eficaces. Si se habilita a la escuela para que presente formal solicitud de los apoyos que cree requiere cumplir su función, incluso para que tenga la opción de gestionar la articulación de esfuerzos a realizar con otros sistemas de actividad del campo educativo (Marco General de la política curricular, 2007), se abrirían las fronteras históricas de su actividad.

Conclusiones

Ir a la escuela tiene sentido si se aprende, esa es su función irrenunciable. La permanencia intramuros del niño sin aprendizaje no es acceso ni ejercicio del derecho a la educación inclusiva.

Se propone que se habilite desde instancias jerárquicas del sistema a la escuela especial de esta alumna (y de todos quienes estuvieran en situación similar) a reconocer sus límites para brindarle oportunidades educativas. La idea puede instrumentarse solicitando mediante un proyecto formal los apoyos puntuales que la escuela cree necesita para cumplir su función. De este modo se le otorgaría la autoridad para reconocer e intervenir diversas situaciones, la oportunidad de co-gestionar a través de convenios procesos integradores de construcción colectiva. El primer paso es construir con la familia de Luisa las condiciones necesarias para el ejercicio del derecho a la educación con disponibilidad de apoyos de otros sistemas.

La construcción de vínculos incluso con otras escuelas e instituciones de referencia, potenciará aprendizajes en todos los sistemas que participen. Por ej: la docente integradora podría “cruzar” al ámbito doméstico para enseñar actividades de la vida diaria con la familia, que luego intentará transferirlo a otros ámbitos. La participación de Luisa con familiares o acompañantes terapéuticos en actividades artísticas y/o deportivas de su agrado, La participación en actividades de esparcimiento donde haya otros niños (zoológico, plaza, ludoteca, etc.). Talleres en centros educativos terapéuticos que motiven algún interés de Luisa, actividades en centros de día vinculadas a los cuidados del cuerpo. Supervisión psicoeducativa y capacitación deliberada en servicio a personal docente, específicamente sobre dificultades metodológicas y otras limitaciones de la formación profesional. Asesoramiento específico sobre temas escolares relevantes.

Sólo desde una estrategia educativa integradora sería posible el ejercicio del derecho a la educación para alumnos en la situación problematizada. A partir de lo desarrollado en este escrito respecto de la normalización y el sujeto, aún si la escuela no pueda garantizar que Luisa adquiera los contenidos curriculares, sería posible que aspire a lograr otros objetivos enunciados por la Resolución Ministerial 4635 de 2011:

Educar teniendo como horizonte la autonomía progresiva, la independencia y la autodeterminación.

Habilitar y atender la opinión del alumno y de su familia, ayudándolo a construir condiciones de convivencia y el desarrollo del sentido de pertenencia.

(1) Este trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación UBACYT 20020100100960 de la Programación 2011-2014. Directora: Magíster Cristina Erasquin.

Bibliografía

American Association On Mental Retardation (2002) Mental Retardation: Definition, classification, and systems of supports (10 th ed.). Washington, D C, U S: American Association Mental Retardation.

Argentina Ley Nacional de Protección de los Derechos de niños, niñas y adolescentes. En Boletín Oficial de la República Argentina, 26 de octubre de 2005, N° 26061/05.

Argentina Ley de Educación Nacional N° 26206. En Boletín Oficial de la República Argentina, 28 de diciembre de 2006, N° 26206/06.

Provincia De Buenos Aires (2007) Marco General de la Política Curricular. R M N° 3655/07. En Marco General de la Política Curricular. Niveles y modalidades del Sistema Educativo. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

Provincia De Buenos Aires (2011) La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con proyectos de integración en la Provincia de Buenos Aires.

R M N ° 4635/11. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación

Baqueró R. (2002) Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva situacional. En *Perfiles Educativos*. Vol. XXIV, pp. 57-75. México.

Engeström Y. (2001) Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica, en Chaiklin S. y Lave J. (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

Engeström Y. (2001) *Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization*. *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N ° 1, 2001. Recuperado 7 de julio, 2012 de la World Wide Web: <http://www.handover.eu/upload/library/jimaw6szeyuluh4thoq.pdf>

Espinel Maderna M. (2010) Encuentros afortunados en situaciones complejas: construcción de herramientas para la comunicación con el otro. XX Jornadas Argentinas de tifología de ASAERCA, San Carlos de Bariloche (paper).

Lus M. (1995) Cap. El pesado tema del retardo mental leve. En *De la integración escolar a la escuela integradora*, Bs. As. : Paidós

Mehan H. (2001) Cap. Un estudio de caso en la política de representación. En S. Chaiklin & J. Lave (comps.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.

Asamblea General De Naciones Unidas (2006) Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad .En *Hacia una Argentina sin Discriminación*, Buenos Aires: Instituto Nacional contra la discriminación, la xenofobia y el racismo.

Terigi F. (2009) El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. N ° 50, 2009 23- 39. Recuperado 7 de julio, 2012 de la World Wide Web: <http://rieoei.org/rie50a01.pdf>

Toscano A. (2007) La construcción de Legajos Escolares: Una decisión en torno al destino escolar de los niños. Ficha de Cátedra Centro Estudiantes Psicología UBA.

Vigotsky L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.