

La inclusión educativa como proceso de subjetivación: derechos, poder y gubernamentalidad.

Maria Cecilia y Tosoni.

Cita:

Maria Cecilia y Tosoni (2024). *La inclusión educativa como proceso de subjetivación: derechos, poder y gubernamentalidad. III Congreso Internacional de Ciencias Humanas. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/3.congreso.eh.unsam/294>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/esz9/cAe>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

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>.

III Congreso Internacional de Ciencias Humanas

"Dar forma a un futuro democrático: sujetos, saberes, instituciones"

EH-UNSAM, 6, 7 y 8 de noviembre de 2024

Mesa 12: Estudios en dis/capacidad y dinámicas de in/exclusión social y educativa

La inclusión educativa como proceso de subjetivación: derechos, poder y gubernamentalidad

Prof. Dra. Cecilia Tosoni
FED/UNCUYO

Este trabajo presenta el análisis de los resultados de investigación sobre los procesos de inclusión escolar en escuelas de sectores populares, uno de los ejes del proyecto: *Desigualdades sociales, construcciones simbólicas e inclusión educativa en escuelas del Gran Mendoza*, dirigido por la Dra. M. Tosoni de la Fac. de Educación de la UNCuyo. Desde 2016, indagamos a partir de observaciones y entrevistas en profundidad a diferentes agentes educativos, familias y PcD sobre la *puesta en práctica* (Miranda, 2011) de la normativa jurisdiccional en distintas instituciones de educación primaria común y de educación especial del distrito de Las Tortugas (Godoy Cruz) y Carrodilla Este (Lujan de Cuyo).

En primer lugar, pese a que la normativa responde al modelo social de la discapacidad, los procesos se inician mayormente a partir de situaciones de fracaso escolar, que se resuelven mediante la identificación del déficit del niño. El diagnóstico médico cobra relevancia para diseñar los diferentes apoyos al estudiante, no para la remoción de barreras sociales. Y, en general, luego de experiencias marcadas por el fracaso y la discriminación. Una mamá contó que su hija repitió dos veces primer grado. Como sufría bullying la cambió de escuela, entonces, fue directora quien le sugirió que su bajo rendimiento podía ser por problemas de visión. El diagnóstico de la oftalmóloga señaló la enorme dificultad que tenía la niña para ver. Entonces, desde la escuela común la derivaron a la escuela especial para iniciar apoyos.

En los procesos de inclusión encontramos la intervención de distintos profesionales, médicos, psicólogos, psicopedagogos, docentes de educación común, docentes de educación especial que no siempre tienen contacto entre sí, ni coinciden en sus diagnósticos o en sus propuestas. Una docente comentó que desde la institución se envió a un niño a la DOAITE (Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Educativa DGE Mza) para que realizara el diagnóstico correspondiente, pero ella nunca estuvo en contacto con los profesionales, ni el organismo le hizo una devolución. Supo por la madre que el niño iba a un psicólogo, con el que tampoco tuvo relación. Mientras tanto siguió con el niño en el aula, sin orientaciones claras de cómo enseñarle. La madre de un niño con TGD señaló:

"En la escuela común querían que fuera a una escuela especial. La maestra de apoyo me decía que podía ir a una común. Yo no quería que fuera a una especial" Madre B

Los docentes de grado deben realizar la tarea de adaptar contenidos y exigencias sin contar con una capacitación adecuada cuando los chicos y chicas con alguna discapacidad o condición particular están en el aula. Es un esfuerzo extra para quienes asumen esta tarea sin ningún tipo de reconocimiento. Si la institución se reconoce como inclusiva no pueden negarse. Una docente comentó:

“No tenemos herramientas para abordar los casos particulares, no sabemos cómo enseñar a niños con discapacidad. La docente de apoyo viene dos veces a la semana y no alcanza.” Docente C

Por otro lado, los procesos de inclusión generan un mayor involucramiento de las madres y padres, que toman protagonismo a partir las consultas y terapias a las que asisten con sus hijos.

“Le dije a mi hijo, me voy a recibir de doctora gracias a tu hermana, he aprendido tantas cosas. Llevo ocho años pasando por médicos, diagnósticos, estudiando... Yo tengo que aprender para ayudarla y enseñarle a los demás” Madre A.

Como consecuencia las madres, en particular, asumen un discurso de derechos que con el que reclaman en otros ámbitos.

“Hay discriminación en todos lados, es muy doloroso, lo ven como un bicho de otro pozo... Siempre explicamos por qué es distinto, en un cumpleaños, en la peluquería, en el colectivo. Mi hijo tiene derechos.” Madre B

Por su parte, los niños con discapacidad experimentan situaciones de discriminación en de las mismas instituciones inclusivas, son los *excluidos de adentro* (Sinisi, 2010).

“Yo se lo que es que te excluyan a tu hija, yo se lo que es que te la aíslen, que te la miren como algo raro, como si fuera un bicho.... Mi hija sufrió bullying en la escuela lamentablemente.” Madre A

Asimismo, los chicos y las chicas con alguna discapacidad deben realizar un esfuerzo extra para permanecer en las escuelas comunes, ya que tienen que asistir a distintos apoyos y terapias que los coloca en desventaja frente a sus compañeros. Comenta una madre.

“Hace dos años que va al instituto, tiene varias terapias, psicomotricidad. Va todos los días de mañana de 8 a 12:30h y a la 13:30 ingresa a la escuela hasta las 18hs. Todos los días toda la jornada, a veces no quiere ir” Madre B

En síntesis, podemos decir que en los procesos de inclusión nos encontramos con una *inclusión de hecho*, que se transforma en algunos casos en experiencias de sufrimiento por el fracaso escolar, la discriminación o bullying hasta que identificado el déficit pueden recibir los apoyos necesarios. Los docentes demandan conocimientos específicos, ya que por su formación inicial no la tienen, los aportes fundamentales de los docentes de apoyo son insuficientes. Los procesos implican la participación de distintos profesionales que no siempre están en contacto entre sí. Por otra parte, la familia es conminada a llevar a los niños a terapias y apoyos en contraturno lo que implica mayor esfuerzo para el niño y sus madres. Aunque esta situación las empodera, el cansancio de ellas y sus hijos se advierte en los testimonios. Todos los involucrados están empujados a aprender cada vez más, a desarrollar al máximo sus capacidades, a alcanzar los mayores rendimientos teniendo en cuenta sus diferencias.

A partir de estas situaciones planteamos la necesidad de repensar los efectos de la *puesta en acto* las reglamentaciones referidas a la inclusión de PcD. Para ello, seguimos la propuesta de Alfredo Veiga-Neto y Maura Corcini López centrada en reconocer el carácter histórico político de los procesos de *inclusión/exclusión*. (Veiga- Neto & Corcini Lopes, 2013). Como señala Kamila Lockmann, si bien la inclusión educativa puede entenderse como el resultado de las luchas de las PcD por sus derechos, en los hechos, se ha configurado como un *imperativo político* (Lockmann, 2016). La inclusión educativa

aparece como una obligación indiscutible, a partir de normativas que se apoyan en discursos que combinan reconocimiento de derechos de la mano del modelo social de la discapacidad, pero que mantienen la individuación del déficit y las narrativas de benevolencia propias del modelo médico rehabilitador.

Entendemos que la *puesta en acto* de las reglamentaciones educativa impacta profundamente en el modo de ser y actuar de las personas. Pues, promueve la circulación de las PcD en distintos ámbitos como el educativo, el cultural, el deportivo, el económico, el de la salud, lo cual las afecta no solo a ellas sino también, al resto de la sociedad. En su tránsito por distintos espacios abiertos desarrollan sus competencias y habilidades. Es un tipo de inclusión diferente a la disciplinaria que suponía el encierro, es una *inclusión por circulación* (Lockmann, 2016). Este tipo de inclusión no resalta la diferencia para aislar o menospreciar, sino que la valora para que sea aceptada. De forma que incita a reconocer potencialidades propias para lograr el éxito y conmina aceptar la propia responsabilidad sobre todos los aspectos de la vida, incluso estimula la competencia; como si todo dependiera de la decisión de cada familia. Por otro lado, mientras quienes son *distintos* transitan por los diversos espacios sociales, quienes están con ellos se ven modificar sus conductas aceptando las diferencias, siendo respetuosos, buscando nuevas formas de relacionarse, así configuran nuevas subjetividades más sensibilizadas, más tolerantes.

En este sentido, conjeturamos que la inclusión educativa que promueven las políticas actuales arraiga en dinámicas sociales propias de modo de ejercicio de poder que M. Foucault denomina *gubernamentalidad* (Foucault, 2006, pág. 136). Estas prácticas, propias de los *dispositivos de seguridad* se diferencian de las disciplinarias. No buscan la homogenización de los sujetos, para que sus acciones se ajusten a un modelo preestablecido como deseable. Sino que requieren que cada uno reconozca sus diferencias para maximizar sus resultados (Foucault, 2006, pág. 76). Quien interviene, quien gobierna, tiene en cuenta esta diversidad, no para prohibir u obligar, sino para limitar y potenciar lo que existe, teniendo en cuenta la libertad de quienes dirige. Interviene para regular, no anula las diferencias, busca combinarlas para maximizar los resultados, no prohíbe ni obliga, procura evitar riesgos. Es decir, la *gubernamentalidad* implica un ejercicio del poder mínimo y calculado, supone la libertad del otro en la medida en que interviene para mejorar o potenciar sus resultados (Foucault, 2007, pág. 311).

Entendemos, que estos procesos de inclusión responden a la *gubernamentalidad* como forma de ejercicio de poder. De modo que se ajustan a una racionalidad neoliberal de manera profunda, pues suscitan en los distintos involucrados modos de ser y de actuar particulares (Lockmann, 2020). Quienes participan se ven conminados a aprender permanentemente para desarrollar al máximo sus potencialidades, a autoexigirse y responsabilizarse por su propia suerte, a tornarse sujetos empresarios de sí mismos.

Bibliografía

- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio y población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lockmann, K. (2016). As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. *Cadernos de Educação* , 19-36.

- Lockmann, K. (2020). As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. *Pedagogía y saberes* N° 52, 11-19.
- Miranda, E. (2011). Una 'caja de herramientas' para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de las políticas. En E. Miranda, *(Re) Pensar la Educación Pública . Aportes desde la Argentina y Brasil* (págs. 105-126). Córdoba: Editorial de la FFYL de UNCórdoba.
- Sinisi, L. (2010). Integración o inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación* N° 1 Diciembre, 11-14.
- Veiga- Neto, A., & Corcini Lopes, M. (2013). Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. En R. Cortes Salcedo, & D. (. Marin, *Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas* (págs. 105-125). Bogotá: Bogota humanas.