

Una cartografía sobre integración en Educación. Estudio exploratorio sobre experiencias de integración en escuelas públicas de la provincia de Entre Ríos

Muñoz, Eda Carina

AUTORA: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná, Entre Ríos, Argentina

CONTACTO: edacarinamunioz123@gmail.com

Introducción

En consonancia con las políticas nacionales, la provincia de Entre Ríos ha implementado transformaciones progresivas en educación tendientes a asegurar la inclusión plena de las personas con discapacidad, desde la perspectiva de la Convención Internacional específica suscripta en 2007¹. Así, en los Lineamientos para la Educación Integral del año 2010² se define a los *procesos de integración* en las escuelas comunes como el criterio político pedagógico por excelencia. Tal definición supuso cambios que afectaron por igual a escuelas especiales y comunes, con un fuerte impacto sobre la estructura y concepciones en la Modalidad de Educación Especial. Resulta sencillo, pues, comprender la magnitud de los desafíos, no sólo en el plano general del sistema sino también en la intimidad del aula y del vínculo pedagógico; nuestro proyecto buscó producir conocimiento en torno a esa experiencia colectiva.

Desde nuestro punto de vista, *cartografiar la integración en escuelas públicas* de la provincia, más que una cuantificación territorial (la sistematización de información producida por las áreas específicas del Estado), requería construir un “mapa” de los principales logros y de las dificultades más importantes que se recortan en el orden de las vivencias subjetivas de quienes participan en procesos de integración; en este caso por decisión metodológica, desde la perspectiva de los equipos docentes involucrados, sin desconocer el papel decisivo de otros agentes y actores sociales. Reconstruir los principales rasgos de dichas experiencias nos parece un aporte que la Universidad puede hacer en vistas a las políticas públicas de inclusión y, sobre todo, al desarrollo de la formación docente.

El proyecto se planteó dos objetivos principales, a saber, el de *abrir una línea de investigación* que hasta el momento no ha sido desarrollada en nuestra Facultad, la relativa al campo de *el derecho a la*

1. Convención internacional de los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Disponible en: <http://derechos.educ.ar/alumno/convencion/convencion.htm>

Fecha de consulta: 10/10/2014

2. Gobierno de la Provincia de Entre Ríos. CGE –Dirección de Educación Especial– Dirección de Educación de Gestión Privada. (2011) Lineamientos “Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Integral”. Resolución CGW 0303/11. Disponible en: <http://www.entrerios.gov.ar/CGE/2010/especial/files/2011/02/Lineamientos-Educaci%C3%B3n-Especial-desde-la-Perspectiva-de-la-Educaci%C3%B3n-Integral.pdf> Fecha de consulta: 24/10/2014

Ministerio de Educación de la Nación. (2009) Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina Orientaciones 1. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/orientaciones_especialog.pdf Fecha de consulta: 24/10/2014

educación en las personas con discapacidad, y por otro lado, a través de la investigación empírica a nivel local aportar conocimiento que pueda *nutrir la formación docente en Ciencias de la Educación* en este campo de problemas, que en última instancia resonará también en el sistema educativo de nuestra provincia. En las páginas presentamos una síntesis de esa producción.

El estudio es de corte interpretativo, basado en la técnica de *entrevista en profundidad*, que busca conocer los *sentidos* que los actores atribuyen a estas experiencias, en términos de logros y dificultades. En cuanto a la construcción de las referencias empíricas, una primera decisión metodológica fue la de trabajar exclusivamente con escuelas públicas de gestión Estatal. La muestra se construyó con escuelas primarias y secundarias de las cuatro ciudades-cabecera de los departamentos Paraná, Concordia, Concepción del Uruguay y Gualeguaychú, que tuvieran experiencias con procesos de integración que –también por decisión metodológica– describimos como “felices”. Asimismo fueron incluidos como informantes clave, los equipos técnico profesionales, a saber, SAIE en primaria y EOE en secundaria de los departamentos seleccionados. Se realizaron 35 entrevistas en 20 escuelas y las cuatro Supervisiones departamentales de Educación especial. El conjunto del material producido se adjunta como anexo en soporte digital.

Las experiencias analizadas tienen como común denominador una decisión consciente por parte de los equipos docentes de desafiar los límites establecidos por el formato educativo tradicional, aunque no en todos los casos el sentido del desafío es el mismo. Por otra parte, la forma en que cada uno trabaja es singular, por lo tanto hay mucha diversidad en los modos de resolver situaciones, incluso similares, ofreciendo así una gran riqueza de alternativas que en la mayoría de los casos permanece en el anonimato o en las micro-historias institucionales. Esta investigación se inspiró en la idea de hacer un esfuerzo teórico para conocer dicha diversidad en sus aspectos progresivos y también sus dificultades, a fin de socializar el conocimiento generado en la práctica educativa.

Así planteado nuestro objeto, el análisis categorial exigió que, además de los conceptos específicos del campo de las Ciencias de la Educación, y particularmente, de la Educación Especial, acudiéramos a otros campos disciplinares no del todo ajeno aunque poco frecuente en la investigación educativa como el de las Ciencias del Lenguaje, del que retomamos la categoría teórica de *discurso* de Michel Pêcheux³ y al psicoanálisis, del que recuperamos la noción de *imaginario*⁴. Ambos conceptos nos permiten trabajar la producción de significados que se entretiene, en este caso, en las prácticas educativas que se ubican desde la *integración* como garantía de un derecho fundamental.

En este recorrido estuvimos orientados por la siguiente hipótesis: *“el principal desafío que enfrentan las prácticas pedagógicas que se proponen la integración son los propios prejuicios –socialmente construidos– sobre la discapacidad, la normalidad, anormalidad”* y, al mismo tiempo, *“las experiencias que se construyen reflexionando sobre ellos logran enfrentar operativamente, en palabras de Pichon Rivière⁵, los obstáculos reales, materiales y subjetivos que todo proceso educativo supone, sin cosificar a los sujetos, es decir, sin reducirlos al déficit con el que se los estigmatiza y se ubican desde el derecho a la educación y a la igualdad de oportunidades”*. Antes de avanzar en la presentación de los principales trazos del análisis y los resultados, nos detenemos en un examen de dos comentarios críticos sobre este punto de partida que permiten situar mejor el punto de llegada en el que nos encontramos ahora.

El primero de ellos, formulado por Verónica Rusler, una de nuestras interlocutoras, quien pone fundados reparos al papel que atribuimos a los prejuicios, tal como está planteada su importancia relativa en comparación con otras dificultades objetivas –dice ella– resulta discutible. En efecto, la principalidad

3. Pêcheux, Michel [1978] “Hacia un análisis automático del discurso”. Gredos, Madrid.

4. Lacan, Jacques [1996] Seminario I. Buenos Aires: Paidós.

5. Freire, Paulo y Quiroga, Ana P. de [1986] “El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon Rivière” Ediciones Cinco. Buenos Aires

asignada a los prejuicios frente a otro tipo de obstáculos –en un sistema educativo que dista mucho de las condiciones deseables– puede inducir a un peligroso salto voluntarista, incluso, contrario a un elemental principio de realidad. Su señalamiento nos pone en alerta frente a tamaño riesgo.

El segundo comentario crítico sobre nuestro énfasis, lo recuperamos desde la propia hermenéutica. Como bien ha mostrado H. G. Gadamer⁶, los prejuicios intervienen en todo esfuerzo interpretativo. No hay, pues, situación humana que escape a esta condición estructurante porque ellos son constitutivos del modo humano de comprensión del mundo. De manera que los prejuicios en relación con la discapacidad constituyen un caso entre otros, sin configurar una situación particular en ese punto. No vamos a detenernos a discutir el estatuto teórico de los prejuicios (esfuerzo que, por otra parte, ya ha sido hecho), aunque vale precisar un poco mejor la noción, y no sólo referir en términos generales a su “función” hermenéutica. G. F. Hegel⁷ se refiere a ellos como *juicios precipitados de la intuición inmediata*, un punto de vista unilateral –y no uno que se sabe situado entre otros. P. Bourdieu⁸, por su parte, los caracteriza como juicios ajenos al examen crítico de sus presupuestos y, sobre todo, de sus límites.

Lo que nos parece del todo importante es no reducir el prejuicio a un mero momento necesario de la pre-comprensión, con destino de “capa decidual” del verdadero conocimiento –como parecen sugerir algunos hermeneutas– lo que resulta tan equivocado y riesgoso como creer que los prejuicios constituyen “lo otro” del conocimiento. Nos gusta pensar con G. Bachelard que los prejuicios operan como resistencia al conocimiento, como *obstáculo epistemológico*, sin cuya intervención tampoco es posible conocer nada nuevo, comprender el mundo.⁹

Con grandes recaudos, pues, creemos que es posible establecer una relación cuidadosa pero productiva, entre esta noción de *prejuicio* y el concepto de *ideología*, tal como M. Pêcheux lo retoma de L. Althusser¹⁰. Vale la pena retener que en esta perspectiva, ideología no se confunde con un contenido ni con una “falsa consciencia” sino que, como veremos luego, es parte estructurante de toda práctica social, significativa. Haremos una aclaración más, relativa a la noción de *integración*, aunque su tratamiento en profundidad se desarrolla en el primer capítulo, especialmente en el apartado sobre el problema de “las buenas palabras”.

En este proyecto se ha adoptado el término retomando las marcas discursivas de las políticas públicas esto es, la *integración* entendida como estrategia general para la *inclusión* educativa. Sin embargo, los dos significantes traen consigo una larga discusión desarrollada junto con la batalla contra dos grandes mecanismos productivos de segregación social a los que hemos aludido ya, de la cual la exclusión educativa es una pieza clave, a saber: la *estigmatización* de las personas con discapacidad, estrechamente ligada a la *patologización* de toda dificultad de aprendizaje, ambos deudores del *discurso normalizador*, que entiende la *discapacidad* como *déficit* individual y no como resultante de una cierta configuración del entorno –simbólico y físico– socialmente producidos. Volveremos sobre el punto retomando otras discusiones ligadas a las nociones de *diversidad* y el sintagma *especial* como adjetivación pleonástica –y por eso imposible– de la educación.¹¹

6. Gadamer, Hans. G. [1992] “Verdad y Método”, Vol. II, Sígueme, Salamanca.

7. Hegel, GWF [2000]. Escritos Pedagógicos. México : FCE

8. Bourdieu, P., Chamboredon, J-C., y Passeron, J-C. [1975] El oficio de sociólogo, Siglo XXI. Buenos Aires

9. Bachelard, Gastón [1974(1948)] La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo, Siglo XXI. Buenos Aires.

10. Althusser, Louis [1984 (1970)] Ideología y aparatos ideológicos de estado, Nueva Visión, Buenos Aires

11. Ver Korinfeld Daniel [2005] “Psicopatologización de la infancia y la adolescencia” Publicado en Sexualidad, Salud y Derechos, Colección Ensayos y Experiencias N° 57, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas. Y Skliar, Carlos [2009] “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación.” Revista Educación y Pedagogía VOL. XVII. No. 41, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2009, Colombia. Disponible en: <http://revinut.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6024/5431> Última consulta: 03/08/2014.

Descripción panorámica para una cartografía

En la provincia de Entre Ríos la Educación Especial es una modalidad cuya configuración articula expresiones de diferentes paradigmas. Por un lado, como en buena parte de la legislación nacional, la denominación “Especial” se mantiene en los niveles ejecutivos del Consejo de Educación, en sus direcciones y supervisiones; sin embargo, está organizada desde lineamientos políticos para la modalidad que han incluido formalmente en su normativa un discurso más avanzado en dirección a la ampliación de derechos. Así por ejemplo, las escuelas dependientes de la modalidad, han pasado a denominarse como “integrales” en vez de especiales; la normativa dispone la organización de configuraciones de apoyo a la tarea docente y no de “adecuación” para el alumno; o la Resolución N° 1550/13 del Consejo General de Educación de Entre Ríos sobre Trayectorias escolares –inspirada en la noción de F. Terigi– es la herramienta clave para los procesos de integración, que habilita la organización flexible del currículum.

En efecto, siguiendo a la Ley de Educación Nacional, las personas con discapacidad deben acceder al sistema educativo a través de la escuela común y solo en los casos que las configuraciones de apoyo no fueran suficientes, la trayectoria se continúa en los dispositivos de modalidad especial. Las escuelas integrales –antes especiales– a su vez han cambiado sus funciones dado que en han ampliado sus tareas hacia el acompañamiento de las integraciones educativas en escuelas comunes, ofrecen trayectos complementarios para los alumnos con procesos de integración, entre otras.

Dentro de los logros más importantes que se registran podemos señalar que, tanto los equipos técnico-profesionales de orientación como de lxs docentes celebran la política de integración, valoran su aporte para formar en solidaridad, contra la discriminación. Esto produce mucho entusiasmo y motivación en lxs docentes, es valorado como un avance en el sistema educativo.

Las principales dificultades señaladas por lxs entrevistadxs tienen que ver, en primer lugar, con la falta de recursos humanos, de profesionales especializadxs, en segundo lugar con capacitación docente (aunque no logran precisar aspectos puntuales ante esta consulta), y en tercer lugar, con infraestructura y tecnología para las personas con discapacidad motriz y senso perceptiva. Especialistas, formación y tecnología, e infraestructura constituyen un orden de prioridades en términos de las necesidades sentidas como dificultades, y en consecuencia, como demanda insatisfecha. Veamos un poco más en detalle.

Las Direcciones Departamentales cuentan con equipos interdisciplinarios, tanto para el nivel primario como secundario, que si bien constituyen el principal recurso técnico profesional disponible del sistema, operativamente resultan insuficientes para la atención de las escuelas que tienen a cargo. En muchos casos, esta situación de exceso de demanda es vivida como “desborde” con riesgo de sufrimiento psíquico para lxs profesionales de los equipos. Vale la pena señalar que aunque muchas escuelas subutilizan los servicios disponibles, la demanda es de gran magnitud; siempre supone –para las escuelas y para los equipos– trabajar sobre cierto margen de desconocimiento. En buena medida la falta de información sobre los recursos del Estado es atribuible al perfil de la formación docente existente, pero también opera otro “des-conocimiento”. Cuesta comprender que las funciones de acompañamiento y apoyo al docente van a contrapelo de la larga tradición asentada del “diferencialismo”, la derivación, el “gabinete”. A su vez, dado que los equipos son dispositivos centralizados en las supervisiones departamentales, en el imaginario escolar, aparecen asociados a las funciones de control y evaluación, y no de acompañamiento en la resolución de problemas. En otros casos, por el contrario, aparecen expectativas desajustadas a las funciones reales que los equipos tienen. Paradójicamente así, junto con la subutilización también hay una fuerte depositación de las responsabilidades sobre ellos. Este desencuentro de expectativas, es fuente de muchas frustraciones y quejas: “no resuelven nada” (cuando en realidad no resuelven del modo en que se espera que lo hagan) y hay frustración en los equipos por incompreensión de sus intervenciones. Los profesionales perciben así las críticas acerca de que los

equipos “no dan respuestas concretas”. Esto configura un punto de tensión y sufrimiento psíquico tanto en los equipos docentes como en los técnicos profesionales. Pese a las dificultades, la tendencia es a un progresivo incremento de la utilización de las configuraciones de apoyo. La mayoría de las escuelas visitadas destacaron la importancia de este recurso, así como de los Equipos Técnicos de las Escuelas Integrales.

Ahora bien, uno de los recursos más demandados –el acompañante o maestro auxiliar– es al mismo tiempo la figura menos institucionalizada. Esta presencia en el aula, bajo ciertas condiciones, termina operando más como factor estigmatizante del alumno con discapacidad. Los obstáculos a superar en las prácticas de integración tienen que ver precisamente con estas huellas, en un caso, con la persistencia del modelo psicopatologizante y en otro, con un trabajo asociado al control y la evaluación docente de la supervisión más que con el acompañamiento en la práctica docente y los procesos de enseñanza.

En una perspectiva comparativa por nivel, la escuela primaria pareciera tener –por su dispositivo de tiempo espacio y acción– mejores condiciones para la integración: la permanencia del docente ofrece la posibilidad de mejor vínculo con el alumno, (aunque no necesariamente esto se corrobora en todos los casos); mientras que la secundaria hay mayor fragmentación de contenidos, tiempos y procesos. También se registra la presencia de figuras institucionales como la asesoría pedagógica y los equipos de orientación y tutoría, destinados a atender la especificidad de la problemática adolescente. En el nivel secundario, los EOE son un recurso relativamente novedoso mientras que en el primario, el SAIE tiene una tradición más asentada. En ambos casos, las condiciones de creación de cada dispositivo acarrearán marcas simbólicas hasta el presente que intervienen en el modo en que las escuelas y los docentes tramitan las demandas hacia ellos.

Si bien es cierto que la primaria tiene más tradición de trabajo con integración que la secundaria, persisten allí muchas prácticas ligadas a la idea patologizante del gabinete. Como se ha dicho, en ambos niveles se han creado dispositivos interdisciplinarios a nivel central, en las departamentales, esto es una novedad en la secundaria, sobre todo, y nuevas figuras en las plantas docentes de las escuelas. En las primarias, la figura de MOI, Maestra Orientadora Integradora (generalmente Profesoras de educación especial o psicopedagogas), en algunos casos con MAI (Maestras auxiliares integradoras, son pocos cargos ocupados por maestras comunes en escuelas urbano marginales), con una distribución desigual; las secundarias tienen el Asesor pedagógico y en muchos casos, la novedosa figura del Tutor.

En los dos niveles encontramos algunas instituciones superpobladas mientras que otras, tienen cursos muy reducidos. La vulneración de derechos en los sectores más pobres, se expresa como deserción y desgranamiento de matrícula. En el trabajo áulico la experiencia registra una confluencia de problemáticas del aprendizaje, una que podríamos llamar socio-afectivas y otra, relativa a la integración de alumnos con discapacidad, que se imbrican a las condiciones y medioambiente de trabajo más o menos felices. En ese contexto, los estudiantes con discapacidad cuentan con más recursos estatales y de cobertura social que los niños económica o afectivamente pobres, que tienen dificultades con el aprendizaje.

La organización de *trayectorias* como forma de inclusión educativa abre, sin embargo, nuevos problemas. Por un lado, la calidad de los aprendizajes efectivamente logrados, es decir, garantizar que cada alumno domine los contenidos del nivel y grado alcanzado. Las mayores dificultades aparecen en lengua y matemáticas, en los dos niveles; a lo que en el secundario se añaden los idiomas extranjeros, y talleres en las escuelas técnicas. Una problemática singular se produce en relación con la alfabetización de sordxs en todos los niveles. Ahora bien, es preciso no perder de vista que así formuladas, estas dificultades son comunes a toda la población escolar y no solo de los estudiantes con discapacidad. Por otro lado, y este sí es un aspecto decisivo, cuando el proceso de integración implica organizar una trayectoria de jornada reducida, el niño o joven no puede acreditar las asignaturas necesarias para el

título. Este es un punto extremadamente delicado y complejo, en el que la inclusión deviene excluyente. Muchxs docentes lo viven con pesar y algunos lo marcan como foco de conflictividad entre la institución escolar y la familia.

Todavía acontece que algunas escuelas evitan, con distintas estrategias, la inclusión de alumnos con discapacidad, subutilizando, en consecuencia, los recursos disponibles. Sin embargo, y a pesar de las dificultades señaladas, hay una tendencia progresiva a la inclusión. Los procesos de integración basados en trayectorias escolares flexibles son la estrategia pedagógica para todos los estudiantes que tienen dificultades intelectuales de aprendizaje con discapacidad cognitiva o sin ella. Los recursos técnico-profesionales de las configuraciones de apoyo constituyen la herramienta de accesibilidad por excelencia, dado que la accesibilidad física y comunicacional, están todavía muy lejos de ser logradas.

Nudos problemáticos en los procesos de integración escolar

Ya lo dijimos, nuestra intención es *construir un “mapa” de los principales logros y de las dificultades más importantes que se recortan en el orden de las vivencias subjetivas de quienes participan en procesos de integración escolar*. La insistencia es para subrayar que, particularmente en las páginas que siguen, los lectores encontrarán –claro está, mediado por nuestra interpretación– una síntesis de los nudos problemáticos que escuchamos en diálogo con los docentes protagonistas de experiencias que reconocemos, *felices*. Dichos problemas están agrupados en dos nudos, a saber, (1) *Sobre la posición subjetiva en relación con la inclusión*; (2) *Problemas pedagógicos del aula inclusiva*.

1. Sobre la posición subjetiva en relación con la inclusión

Las entrevistas con lxs docentes nos permitieron identificar un primer grupo de problemas que están asociados a la posición subjetiva en relación con la inclusión educativa, a saber, (a) *compromisos y resistencias*, (b) *demandas y necesidades*. En estas claves puede leerse el modo en que se asume la práctica profesional en relación con la política pública de inclusión educativa.

(a) *Compromisos y resistencias*: encontramos por un lado posiciones *heterónomas*, esto es, quienes hablan de la inclusión como un “mandato” de las autoridades, incluso como orden, refiriendo a la obligación de las escuelas de integrar, “como sea”, “sin garantizar condiciones mínimas”, denuncian. En el otro polo, reconocemos una posición que denominamos *autónoma* porque lxs docentes asumen en primera persona el compromiso con la inclusión en proyectos institucionales. Estos últimos, a su vez, relatan con preocupación la tenacidad con la que algunas escuelas se resisten a cumplir sus obligaciones, expulsando literalmente a los alumnos con discapacidad.

Lxs docentes marcan un antes y un después de la Resolución CGE N° 1550/13, que se ha constituido en una herramienta clave para regular y facilitar los procesos de integración: a quienes están comprometidos, les permite sostener decisiones poco convencionales, incluso; y para quienes los resisten, ordena y dispone procedimientos claros que deben cumplirse, aunque esta última situación trae aparejadas una serie de consecuencias no menores sobre las que nos detendremos luego. En resumen, hay una valoración positiva, generalizada y coincidente sobre esta norma. Y junto con ello, hay una progresiva visualización de las configuraciones de apoyo, así como del papel de las escuelas integrales (ex especiales) en el acompañamiento de la integración, con un incremento de su utilización. La mayoría de las escuelas visitadas destacaron la importancia de este recurso, así como el trabajo conjunto con las escuelas integrales (ex especiales).

Dentro de este primer aspecto, hemos advertido que la relación que la escuela y lxs docentes establecen con las configuraciones de apoyo, suele ser *sintomática* de la posición que asume en relación con la integración escolar como política pública. En general, quienes no comparten las políticas de integración *subutilizan* o bien *sobreutilizan* las configuraciones. En parte esto se explica con la dificultad

que esta posición mantiene con la implicación de la tarea docente con la garantía de derechos de lxs niñxs y jóvenes.

En el apartado siguiente trabajaremos la sobreutilización, en relación con las implicaciones pedagógicas; sobre la *subutilización*, lxs profesionales de los equipos de orientación centrales identifican dos grandes motivos. El primero está relacionado con la persistencia de una cierta representación de los docentes que todavía asocia los equipos a funciones de supervisión y control –como fue inicialmente– y no de acompañamiento en la resolución de problemas áulicos. Relatan indiferenciación entre los funcionarios del nivel central y los equipos, y cierta paranoia, especialmente en las escuelas más alejadas o más conflictivas, en general, motivadas por falta de información. El segundo, se asocian a “desajustes en las expectativas”. Algunxs docentes expresan que “...no los llamamos porque no te resuelven nada”, cuando en realidad, suele suceder que resuelven de modo diferente al que los docentes esperan o demandan. Matizamos nuestra lectura reconociendo, tal como indica el *principio de realidad*, que cuando hay sobrecarga de trabajo –como efectivamente ocurre con los equipos de las configuraciones de apoyo– la tarea termina siendo más bien burocrática que pedagógicamente relevante. Ahora bien, el motivo de estas fuertes quejas de lxs docentes, correlativas con altos montos de sufrimiento en los equipos (la incomprensión de sus intervenciones produce importante frustración), tiene a nuestro juicio otras causas menos evidentes para la práctica cotidiana, y que están asociadas a la ausencia total de espacios interdisciplinarios entre salud mental, estudios sobre discapacidad y accesibilidad y educación en las carreras de grado.

Nuestra conjetura es que tal desencuentro se puede explicar en el hecho de que los campos disciplinares desde los que se organizan *demanda e intervención* –educación y salud mental– parten de configuraciones teóricas muy diferentes sobre la *subjetividad* y el *lazo social*; así muchas veces, el trabajo interdisciplinario en las escuelas, que estas situaciones de intervención requieren, se produce en un irreductible malentendido que impide una resolución más o menos feliz para todos. En el otro polo de este desencuentro, podemos advertir que en el discurso “pro-integración” –al que adhieren la mayoría de los profesionales de los equipos de las configuraciones de apoyo– ha construido una formalización más o menos canónica de los *modos de resistencia docente*, que delimitan por oposición, lo políticamente correcto. Nos referimos a la *demanda de conocimiento sobre el diagnóstico y/o capacitación docente*. Nos explicamos mejor.

(b) *Demandas y necesidades docentes*. Sabemos por el psicoanálisis que la eficacia de las resistencias está en que no son reconocibles como tales espontáneamente porque siempre aparecen bajo *otras formas*. En efecto, los argumentos racionales, en general, encubren fuertes barreras afectivas. Sin embargo, aún cuando esto se corrobora perfectamente en el campo del vínculo pedagógico, hay grandes matices cuando lxs docentes plantean, por ejemplo: “yo quisiera saber si este chico puede o no...”; “tendríamos que saber algo más sobre su diagnóstico”; “no nos prepararon para esto”; o “este chico no es para esta institución”.

En el estudio preliminar del trabajo de campo encontramos cierta recurrencia sobre “la falta de capacitación” como una de las dificultades más importantes. En consecuencia, estudiamos más en profundidad este aspecto y encontramos –contrariamente a cierta generalización interpretativa– que es preciso distinguir posiciones diferentes en este sentido. Si bien la demanda de “capacitación” tiene un vector hacia el propio lugar docente, en tanto se predica “incapaz”, tiene otro hacia una búsqueda necesaria y plausible de saber, reconociendo un lugar de no-saber, poco habitual en la posición docente que, como denunciara tantas veces Paulo Freire¹², es remiso a reconocer su ignorancia constitutiva.

En relación con el conocimiento del diagnóstico, en ocasiones es la búsqueda de una palabra que permita comprender, saber qué esperar, y no simplemente mera voluntad de etiquetamiento. Así, pues,

12. Freire, Paulo. (1990) La naturaleza política de la educación. Paidós – MEC. Barcelona.

podemos afirmar que no todas estas expresiones constituyen formas encubiertas de “sacar el cuerpo”. No toda demanda de conocimiento es retaliativa, ni siquiera, toda demanda de saber sobre el diagnóstico es etiquetamiento y patologización. El sentido general de la demanda debe interpretarse en relación con el conjunto de acciones, decisiones y significados que los docentes ponen en juego: el modo en que se posicionan con el niño o joven. Ayudar a pensar mejor estos problemas, aportar a un cambio, requiere primeramente *resistir la tentación de generalizar, etiquetar al propio docente, sobre interpretar la frustración*. En suma, introducir matices, complejizar y, sobre todo, asumir la actitud de discriminar entre las resistencias al cambio y las demandas fundadas.

También dentro del campo de las necesidades y demandas fundadas, otro de los aspectos complejos es la *acreditación-certificación de las Trayectorias de los procesos de integración* cuando los alumnos no cursan la totalidad de espacios curriculares para lograr la titulación del nivel. En relación con este punto suelen desplegarse un sinnúmero de malentendidos, sobre todo con las familias, que muchas veces, a pesar del compromiso asumido y el consentimiento prestado a través de las actas acuerdo, no terminan de comprender los alcances de la integración escolar.

Además, aquí hace síntoma otro problema diferente pero que precipita en este punto decisivo: la idea de *currículum flexible* y sus semantizaciones diversas, la actual flexibilización curricular, o la vieja adaptación, o la más conocida adecuación curricular, son modos de nombrar una estrategia genérica combinada de ampliar/reducir, “menos contenidos en más tiempo”, antes que alternativas didácticas de otro tipo. En efecto, en casi todas las experiencias “felices” analizadas, los docentes desarrollan una serie significativa de estrategias novedosas que van desde la invención de dispositivos sencillos para visualizar letras, hasta estrategias de colaboración entre pares, e incluso la generación de nuevas figuras en la organización escolar; sin embargo, no son reconocidas como parte del currículum flexible. Es posible que sea necesario reinscribir estas prácticas en términos de aportes a la inclusión que ameriten el ser compartidas y socializadas, para que no queden en el plano de meras soluciones individuales, o improvisaciones domésticas. Pero también podemos advertir aquí la tenacidad del sentido de “progresividad” que organiza la matriz cultural-escolar positivista normalizadora que, es correlativa para la representación de la discapacidad como déficit: “darle lo que pueda”. El problema es cuando esta estrategia no es un medio sino un fin en sí mismo, manteniendo el proceso de integración como “aula diferencial” en el mismo espacio.

No pocas veces, “organizar una trayectoria” singular para un proceso de integración, supone desdoblarse el cursado de un año en dos, lo que supone que el alumno cursa algunos espacios curriculares, con jornadas reducidas. Esto puede ser una estrategia de flexibilización oportuna y feliz en algunos casos, pero en otros, cuando la trayectoria queda reducida al área estético-expresiva, por citar un ejemplo frecuente, tiene otras implicaciones. Insistimos, no se puede generalizar, la interpretación es con arreglo a la perspectiva de derechos, en situación. En el marco de la Resolución CGE N° 1550/13, todas las decisiones son acordadas con los padres, pero esto supone compartir el criterio. La situación inversa genera mucha resistencia y desgaste en los docentes y hay varias referencias en las entrevistas a esta problemática. Por otra parte, el desdoblamiento del cursado produce necesariamente un efecto secundario de “sobreedad”, que muchas veces, sobre todo en los últimos años de la educación primaria, termina definiendo la derivación a escuelas de educación integral. Suele ser muy problemática la integración de un joven adolescente con niños de sexto grado. Y este proceso suele vivirse como “frustración” por parte de los padres y de la propia institución que, además, se “siente culpabilizada”.

Hay otras dos situaciones igualmente preocupantes: una (a la que ya hemos aludido con las trayectorias en materias estético expresivas), cuando la integración escolar se sostiene exclusivamente en el objetivo de la “socialización con el grupo de pares”, dejando de lado objetivos de aprendizaje, la integración abdica de uno de los objetivos centrales que es el derecho a la educación, transformándose en un simulacro. De manera que la *trayectoria parcial* por algunos espacios curriculares termina constituyen-

do un borde de exclusión al interior de los procesos de integración. Ahora bien, la situación inversa no es menos preocupante. Cuando la integración escolar se plantea en realidad como un *esfuerzo de normalización*, de exposición del alumno a una sobre exigencia que le produce sufrimiento, en ocasiones a esto se agrega la hiper-institucionalización, la escolaridad doble en escuelas integrales y comunes, con acompañantes (sobre este punto volvemos en el apartado siguiente). Ambas situaciones producen montos de angustia en los alumnos, sus familias, y generan gran conflictividad en los equipos docentes.

Pero entonces, se plantea un gran interrogante ¿hasta cuándo y bajo qué condiciones puede sostenerse un proceso de integración? Si bien la posibilidad de continuar las trayectorias en otros dispositivos pedagógicos está prevista en la legislación, éste es un punto muy delicado e imposible de protocolizar en normas de procedimiento: su resolución exige todo el compromiso de la comunidad educativa para que las decisiones sean compartidas o cuando menos aceptadas por el alumno y su familia.

Es preciso profundizar en este aspecto, pero las experiencias más satisfactorias en este sentido, se logran mediante un cuidadoso trabajo interdisciplinario e intersectorial en el que las soluciones se plantean como ensayos que se van valorando con las familias. En este sentido, vale la pena destacar el desarrollo de *estrategias de transición* entre un nivel y otro, o entre una modalidad y otra, cualquiera sea el caso, ha sido un recurso importante para garantizar la continuidad, dar trámite a la ansiedad que suele asociarse al proceso de toma de decisiones, tanto los equipos docentes como el alumno y la familia experimentan acompañamiento y, por otra parte, asegura la aceptación y la retención en el sistema.

Antes de pasar al siguiente apartado, una última consideración. Por decisión teórico metodológica, basada en una cierta concepción de discapacidad como construcción social, nuestro análisis evitó la vía de estudiar el perfil de las discapacidades conforme a un criterio epidemiológico; pero sí consideramos algunos aspectos genéricos relativos a las dificultades de los entornos escolares desde el punto de vista de la accesibilidad. En ese sentido, podemos afirmar que para lxs niñxs y jóvenes con discapacidad motriz o visual, las escuelas presentan serias dificultades físicas y tecnológicas, que pueden superarse con inversión en infraestructura. Para lxs niñxs y jóvenes sordxs, el aprendizaje con enseñanza de Lengua de Señas Argentina (LSA) y la escolarización con intérprete de LSA, es una alternativa importante que, sin embargo, deja pendientes las dificultades con la escritura, una de las líneas en las que derivó este estudio. Para lxs niñxs y jóvenes con discapacidad mental-intelectual, que constituyen la mayoría, el recurso de accesibilidad por excelencia es el técnico-profesional de acompañamiento, pese a la concentración en su distribución, es el más extendido y, paradójicamente, los procesos de integración de personas con discapacidad mental, todavía son los más difíciles de sostener e importan montos de sufrimiento elevados.

En efecto, lxs niñxs y jóvenes con discapacidad física, aunque requieran estrategias de accesibilidad a los contenidos escolares, no representan el principal problema en la perspectiva de los docentes –equipos técnicos, directivos y profesores– con excepción de la accesibilidad edilicia, en algunos casos, notoriamente deficitaria. Este es un punto importante para retomar en futuros estudios, a saber, estudiar en profundidad la relación entre enfermedad mental y educación, otra línea de trabajo que se abre con este estudio.

2. Problemas pedagógicos en el aula inclusiva

Este segundo núcleo de problemas que los docentes manifiestan en torno a la experiencia áulica concreta; hemos organizado su exposición en tres puntos, a saber, (a) *desplazamientos y condensaciones entre problemas de aprendizaje y discapacidad*; (b) *dónde persisten las estigmatizaciones*; (c) *creatividad y estereotipos en el currículum flexible*, o cómo asegurar la calidad de los aprendizajes.

(a) *Desplazamientos y condensaciones entre problemas de aprendizaje y discapacidad*: Lo hemos dicho antes, los *procesos de integración* basados en *trayectorias escolares singulares y flexibles*, al

tiempo que una política pública desde la perspectiva de derechos en educación, constituyen una alternativa pedagógica para todos los estudiantes que tienen dificultades de aprendizaje, con discapacidad cognitiva o sin ella. De modo tal que, si bien la integración escolar es la gran herramienta de accesibilidad educativa para las personas con discapacidad, no todo proceso de integración refiere a ello. Como señalara uno de los profesionales entrevistados, hay una cierta continuidad con la idea de “niño con necesidades educativas especiales”. Así, resulta necesario examinar en todas sus implicaciones y consecuencias, es esta suerte de desplazamiento y condensación, según la cual inclusión educativa, proceso de integración escolar, trayectoria singular, son las metáforas que reenvían alternativamente de discapacidad a dificultad de aprendizaje, y viceversa; dentro de la cual interviene la variable pobreza y los recursos disponibles por parte del niño/niña o joven, para facilitar la tarea docente. Insistimos una vez más, esta situación no admite simplificaciones de ninguna índole, sino a riesgo de una doble *estigmatización* de niños/niñas y jóvenes pobres y/o discapacitados, ubicándolos en el lugar de las *dificultades de aprendizaje*. Así planteado, este nudo puede derivar en procesos de psicopatologización – discapacitación de niños con problemas para aprender, que en algunos casos sufren inhibiciones afectivas y en otros, descalificación y etiquetamiento del propio sistema escolar.

Entre los profesionales de las configuraciones de apoyo, estas preocupaciones están muy presentes; observan que muchas veces las políticas públicas tienen más y mejores respuestas para los discapacitados que para los pobres, y que la confluencia entre pobreza y discapacidad constituye una problemática extendida y de difícil intervención institucional. No pocos docentes dicen: “los discapacitados tienen recursos, los otros no”, “como no tienen diagnóstico, no se sabe qué hacer”. En efecto, el diagnóstico es el primer paso al carnet de discapacidad, y esta operación, que etiqueta, paradójicamente, es condición de accesibilidad a las configuraciones de apoyo. Los docentes describen una realidad manifiesta, pero no terminan de dimensionar las implicaciones subjetivas de estos dispositivos. En síntesis, hay dos operaciones que pueden comprenderse como dos caras de la misma moneda: 1) la psicopatologización de toda dificultad de aprendizaje, 2) la búsqueda de “normalización-rehabilitación” de las niñas/niños y jóvenes con discapacidad a través de trayectorias escolares forzadas que producen montos importantes de sufrimiento.

(b) *Dónde persisten las estigmatizaciones*: los docentes narran muchas situaciones más o menos habituales que ellos interpretan como persistencia de la estigmatización en la inclusión. Desde nuestro punto de vista, pueden comprenderse mejor en relación a tres grandes cuestiones: una, la más recurrente, señalaba las *marcas discursivas del etiquetamiento*, fuertemente asentadas y naturalizadas, que suponen hablar de “chico/a integrado/a”. Es muy habitual escuchar a un directivo o docente decir “nosotros somos escuela inclusiva, tenemos chicos integrados”, o “tengo 20 alumnos y tres integrados”; o también a algún integrante de equipos técnicos referirse a escuelas que tienen o no chicos integrados. La emergencia de tales expresiones, empero, no indican una distribución de actores a favor y en contra de estas políticas, sino la tenacidad de una matriz cultural que ha formateado nuestro discurso, nuestra manera de pensar y de actuar, respecto del cual hay que mantener, como decía P. Bourdieu “vigilancia epistemológica” y reflexividad.

Otro lugar en el que persiste la estigmatización, según los propios docentes, es en el sobre uso de las configuraciones de apoyo. En efecto, es relativamente común la demanda del acompañante o maestro auxiliar que, paradójicamente, es la figura menos institucionalizada porque en general proviene de las prestaciones de obras sociales para la discapacidad. Por ello suele ser planteada como “un recurso del niño/niña o joven” antes que para el equipo docente. Así, bajo ciertas condiciones, su presencia en el aula termina operando más como factor estigmatizante del alumno con discapacidad, incluso puede implicar el corrimiento del docente del vínculo pedagógico con ese niño. Otra situación diferente, más habitual en las niñas/niños y jóvenes sin discapacidad, es la organización de una trayectoria que no propone desafíos para el aprendizaje y así la integración se reduce a la presencia física en el aula, o

bien cuando supone que el chico o chica sólo asiste a espacios curriculares mínimos. Estas son dos versiones en las que la flexibilización antes que incluir, estigmatiza. Finalmente, es preciso notar que con las trayectorias parciales o compartidas, en la que los niños “circulan” entre la casa, la escuela especial y la común, que en ocasiones añade la conflictividad ante discrepancias entre “equipos interdisciplinarios particulares” que no siempre comparten criterios con la escuela. Esta *hiperinstitucionalización* de las niñas y niños con discapacidad les plantea una sobre exigencia y dificulta la inclusión, en la medida que no termina de participar completamente de la socialidad del grupo, siempre queda fuera de cosas que no comparte con sus compañeros, y tiene pérdidas del universo común que le permite interpretar mejor las situaciones grupales.

En resumen, si bien los acompañantes son hoy por hoy una de las configuraciones de apoyo más novedosas y accesibles, resulta preciso reflexionar sobre las implicaciones de la presencia de otros adultos en el aula, y ver hasta qué punto el acompañamiento “al niño” ayuda al docente o profundiza la discriminación y la pérdida de autonomía. Por otra parte, parece necesario también pensar los límites reales de la integración para evitar el riesgo de “encarnizamiento pedagógico”, que es otra forma de persistencia de la normalización. Decía Baruj Spinoza, “nadie sabe lo que puede un cuerpo”, pero es preciso, una vez más lo decimos, reflexionar en el *dándose* de los procesos, para no exponer al sujeto a una sobredemanda que lo angustie; o condenarlo de antemano o a la mera “presencia”. En ese sentido resulta clave pensar que todo proceso de integración corre el riesgo de hacer del sujeto de derechos un objeto de intervención; evitarlo requiere considerar antes que nada la visión del propio sujeto, es decir, preguntarse cómo vive el niño/niña o joven, las decisiones pedagógicas.

Posibilidades pedagógicas que abren los procesos de integración escolar “felices”

En este apartado queremos subrayar un conjunto de cuestiones que podríamos denominar “consecuencias no buscadas” de las experiencias “felices”, a saber: (a) *La relación de cuidado como experiencia colectiva*; y (b) *La función instituyente y la creatividad*. Se trata de posibilidades abiertas por los procesos de integración, que los maestros y profesores visualizan desde sus *vivencias* que, sin embargo no han sido condiciones iniciales de los procesos de integración, sino resultados emergentes no esperados de una decisión comprometida con la alteridad en términos del lazo social, y con la perspectiva de derechos. Dichas posibilidades, cabe destacar, no enfatizan los “beneficios” para los niños y jóvenes con discapacidad, sino más bien para el conjunto de sus compañeros y particularmente para los propios docentes.

(a) *La relación de cuidado como experiencia colectiva*: Los procesos de integración felices aportan a la construcción de *lazo social*, a partir de posibilitar *una experiencia del cuidado humano* desde una vivencia diferente con el *cuerpo*. Se trata de una experiencia-sensible-otra con la alteridad que desafía de plano el imaginario pedagógico sobre el “grupo ideal-homogéneo”, en cuyo devenir la *heterogeneidad cobra nuevo valor*. Para analizar este aspecto, vamos a hacer algunos rodeos conceptuales que permitan precisar y justificar estas afirmaciones como hipótesis interpretativas.

La denominada “crisis de la escuela” reúne dos cuestiones principales, los problemas de *aprendizaje* y la *violencia*. Pues bien, desde nuestra perspectiva, violencia y aprendizaje¹³, son dos expresiones de la misma estructura: sujeto-lazo. Es decir, responden a la misma causa eficiente y ésta, *pasa por el cuerpo*. Cuando hablamos de violencia, es preciso diferenciarla de la agresividad, ésta supone una reacción a la frustración mientras que la violencia implica una relación de “cosificación” del otro, un

13. Según Bowlby y Winnicott el desarrollo de la capacidad de abstracción, inteligencia y lenguaje.

vínculo en el que un sujeto queda en posición de objeto, se organiza como desconocimiento de la subjetividad de la víctima. Michele Petit explica de modo muy preciso el lugar del lenguaje:

Cuanto más es capaz uno de nombrar lo que vive, más apto será para vivirlo, y para transformarlo. Mientras que en el caso contrario, la dificultad de simbolizar puede ir acompañada de una agresividad incontralable. Cuando carece uno de palabras para pensarse a sí mismo, para expresar su angustia, su coraje, sus esperanzas, no queda más que el cuerpo para hablar: ya sea el cuerpo que grita con todos sus síntomas, ya sea el enfrentamiento violento de un cuerpo con otro, la traducción en actos violentos.¹⁴

Petit nos permite ubicar esta relación entre lenguaje-cuerpo y vínculo con el otro. Al igual que ella lo hace respecto de la palabra escrita, los docentes y los equipos de apoyo coinciden al destacar el papel democratizador- socializador de la integración; sobre todo para los considerados “normales”, más que para las personas con discapacidad. Pero lo novedoso es el señalamiento del papel que tiene esta experiencia para el aprendizaje del cuidado humano físico y afectivo con el otro. Este hecho puede explicarse más cabalmente si atendemos a la conceptualización psicoanalítica de la subjetividad, esto un largo proceso de unificación de la imagen corporal y el lenguaje, ambas operaciones realizadas gracias a la presencia de un otro capaz de cuidar.¹⁵ Así, la construcción de un “sí mismo”, requiere reconocerse en cuerpo y nombre, en una trama amorosa de *cuidado humano-físico*. Así, el cuidado humano que conlleva la accesibilidad, implica una *relación diferente con la corporalidad*, es decir, con la *subjetividad*, tal como demostraron Donald Winnicott, y luego John Bowlby.¹⁶ Ese cuidado es una función repartida entre los adultos significativos de la comunidad. I. Rosbaco¹⁷ lo plantea en relación con la escuela, sin por eso concluir que la maestra sea la segunda madre; hay un papel del cuidado humano, del lazo, entendido como dinámica necesidad, demanda, deseo, que compromete la capacidad de abstracción también en el vínculo pedagógico. Es preciso revisar y pensar el lugar del docente como lugar adulto en general. Este lugar generacional, decimos, se ha vuelto sintomático en la escuela de múltiples maneras.

Como decíamos, la experiencia-sensible-otra con la alteridad, desde el cuidado, implica una reconfiguración de la experiencia corporal propia y del otro. Si bien son problemas que requieren un estudio más profundo, podemos arriesgar algunas conclusiones provisorias al respecto. Por un lado, el discurso científico moderno, tanto de la medicina dominante como de cierta psicología de corte conductista y cierta filosofía de corte empirista, han abonado una idea de *cuerpo como organismo*, coherente con la ideología de la normalidad de la que habla Canguilhem. Ese discurso ha consolidado el dualismo platónico esencia-apariencia, en nuevas versiones como mente-cuerpo, sensible-inteligible, naturaleza-cultura, etcétera: una serie de oposiciones binarias que han configurado un cierto modo de comprender e intervenir en lo social, con fuertes daños, entre ellos, la idea de discapacidad como déficit o, los estereotipos sociales de belleza, o de género, por citar algunos.

En un ejercicio *deconstructivo*, podríamos decir que éste es solamente *un* modo de interpretar el cuerpo entre otros, pero su fuerza estriba en que ha “encarnado” en el sentido común científico y cotidiano: escindiendo el cuerpo de la consciencia. Esto es lo que ha demostrado la fenomenología de Maurice Merleau Ponty, cuya visibilidad es muy fértil para pensar los problemas pedagógicos de la

14. Petit, Michelle [1999] Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México: FCE. Pp. 73-74

15. GARRIDO ELIZALDE, Patricia. *El cuerpo; un recorrido por los textos de Jacques Lacan*. (Revista N° 11- octubre 2007). [En línea]. [Consulta: 10 de junio de 2012]. Disponible en: <http://cartapsi.org/spip.php?article69>

16. Bowlby, John. [1982] Los cuidados maternos y la salud mental. Buenos Aires: Humanitas. Páginas 64-65

17. Rosbaco, Inés. (2005) El desnutrido escolar: dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana. Homo Sapiens, Rosario.

inclusión de las personas con discapacidad desde la perspectiva de derechos. La *experiencia* no es mera “actividad”, la experiencia humana no es sin el cuerpo que, a su vez, es un lugar de *continuidad* y no de separación respecto del mundo.

Ahora debemos subrayar que el cuerpo tampoco es un organismo puramente biológico, dirá el autor: el cuerpo, su apropiación subjetiva como “esquema corporal”, es una *experiencia sensible*: percibir no es una capacidad biológica del organismo para captar objetos del exterior, sino un modo de *relación sensible*; las sensaciones son experiencias corporales significativas. Así, pues, no hay lugar para pensar en el cuerpo como una yuxtaposición de órganos y funciones normales o deficitarias, y más o menos dotado de la facultad del lenguaje, en el que se aloja una consciencia correlativa a esas “capacidades”. La experiencia humana se despliega en las condiciones vitales-corporales que tenga. Desde este punto de vista, percibir –*sentir*, dirá él–, pensar, aprender, son experiencias esencialmente corporales. Todo aprendizaje es, desde su perspectiva, una experiencia *psicomotriz*. El breve y apretado recorrido que acabamos de plantear supone una serie conceptual extensa y de gran densidad por las implicaciones recíprocas: *cuidado, lazo, cuerpo, lenguaje, abstracción-inteligencia, transformación*.

Lxs docentes sostienen que lxs niñxs y jóvenes toman la integración con “naturalidad”, y suelen describir vivencias de aprendizaje cooperativo y no competitivo. En tiempos donde prolifera el “bullying”, los docentes refieren que en sus escuelas o cursos no se da la violencia física o discriminación, nosotros conjeturamos en ello un papel en el *aprender de la experiencia del cuidado al otro*. Es importante detenernos a examinar este punto con más detalle y ciertos recaudos importantes. Por un lado, desde un cierto punto de vista, la educación supone un camino de *autonomía* y no de dependencia, especialmente en las personas con discapacidad esto es un aspecto decisivo; al mismo tiempo, la accesibilidad educativa exige adecuaciones curriculares que atiendan *cuidadosamente* las condiciones que permitan asegurar el aprendizaje en esos términos. La experiencia colectiva de integración supone el aprendizaje de formas sensibles de *cuidado humano* físico y afectivo con los otros. Los docentes tienen, en tanto adultos, un papel generacional en ofrecer a lxs estudiantes una experiencia pedagógica del cuidado humano, lo que constituye un aspecto decisivo para pensar en la educación de las nuevas generaciones desde la perspectiva de derechos, incluyendo a las personas con discapacidad. Ya sabemos por la experiencia colectiva que lo contrario, la cosificación, arrasa con todo.

c) *La función instituyente y la creatividad*: Tomamos este concepto del trabajo de C. Castoriadis según quien la producción de lo social se organiza como una tensión entre lo instituido –lo dado– y lo instituyente –los procesos de transformación– en la que interviene la imaginación. René Kaës, explica que las rupturas de estas funciones, ya sea por fallas en la ley de la institución o cuando esta se impone como la ley única de sus sujetos, es causa de intenso sufrimiento psíquico y las consecuentes trabas en la tarea primaria, hasta volverse intolerable. Así pues, la función instituyente, la capacidad de crear, es decir, que ofrezca una superficie de inscripción de lo propio, que sea soporte de la identificación y pertenencia, permitiendo el cumplimiento de ciertos deseos. Dicha función instituyente es, a su vez, motor de la transformación de lo instituido.¹⁸

En la mayoría de los casos, las experiencias de integración escolar suponen poner en juego la función instituyente de lxs docentes y de los equipos. Probablemente ésta sea una consecuencia correlativa a una condición indispensable de la accesibilidad –entendida en un sentido amplio– para inclusión, dado que no se puede concebir una propuesta generalizable, universal. La universalidad es del principio, pero las estrategias necesariamente deben ser singulares, pensadas para cada situación. Aún así, siendo ésta una condición es, justamente, algo que se opone abiertamente el sentido normalizador

18. Kaës, René y otros [1996] La institución y las instituciones. México : Paidós. Pp. 15-30.

homogeneizante de la escuela moderna y vale la pena retomarlo: es un horizonte de posibilidades satisfactorias, y suele ser, también, motivo de desgaste y ansiedad. En nuestro análisis encontramos al menos cuatro dimensiones diferentes de la función instituyente, a saber, respecto de *la institucionalización de la función instituyente*, de *la estructura del sistema*; de *la accesibilidad de los entornos físicos*; de las relaciones con la comunidad; de las relaciones interdisciplinarias e interinstitucionales; asimismo en relación con la creatividad para buscar información y formación, tanto como estrategias didácticas.

La Resolución CGE 1550/13, sobre Trayectorias escolares, es un ejemplo de institucionalización de esa función instituyente. Dispone que los procesos de integración se lleven adelante mediante *actas acuerdo* suscriptas entre la familia del estudiante, la escuela, y el equipo de la configuración de apoyo correspondiente. Así, tal como está concebida la normativa, institucionaliza un espacio para la función instituyente, para pensar la singularidad de cada proceso, en términos que puedan acordarse entre los diferentes actores. Hay numerosas referencias a *la función instituyente respecto del sistema*. En no pocos casos, los docentes han logrado inaugurar formas novedosas, por ejemplo, la inclusión de intérpretes LSA que –en Paraná– comenzó con un proyecto de inclusión de alumnos sordos en escuelas secundarias, en 2004. Pero también hay relatos de distintos modos de función instituyente en relación con la adecuación las estructuras edilicias a criterios de accesibilidad; o en el diseño de dispositivos de transición entre niveles y modalidades, que constituyen literalmente una invención de las prácticas escolares inclusivas cuyos resultados son altamente satisfactorios para todxs. En este punto, lo instituyente refiere tanto al margen de indeterminación de las normas como a las relaciones interinstitucionales. Finalmente, los relatos dan cuenta de respuestas y soluciones creativas de distinto orden, desde la búsqueda de información e instancias de formación, hasta estrategias como inventar un atril, o tarjetas de cartón. Es decir, en las experiencias felices de integración, los equipos docentes ponen en juego la función instituyente, creando estrategias y dispositivos organizacionales que fuerzan los límites de lo instituido para asegurar las condiciones necesarias en las trayectorias escolares de las niñas/niños y jóvenes.

Conclusiones

El sistema educativo está en pleno proceso de institucionalización de un nuevo enfoque, basado en la perspectiva de derechos, en cuanto a la inclusión educativa. En se sentido, a pesar de las deficiencias y brechas existentes, se ha avanzado en la generación de normativa de criterios y procedimientos, así como en la organización de las configuraciones de apoyo que la transformación de la modalidad de Educación Especial requiere. Una de las principales zonas de indeterminación que dicha política todavía presenta, tiene que ver con la acreditación de las trayectorias educativas especiales, especialmente en el nivel secundario.

A pesar de las dificultades que implican, la necesidad de acuerdo con los padres y otras instituciones, es valioso el espacio de decisión que las instituciones tienen respecto de la configuración de dichas trayectorias exige en su implementación, en la medida que ofrece la oportunidad de ajustarla a las necesidades y posibilidades de cada situación. Sin embargo este mismo punto se vuelve problemático en la medida en que los recursos no tienen una distribución equitativa en todo el territorio, están concentrados en ciudades cabecera y en sectores sociales con seguridad social, creando así desigualdades importantes. A pesar de ello, hay iniciativas interesantes en distintas instituciones escolares para acompañar estos procesos, incluyendo el tránsito de una modalidad a otra, de un nivel a otro, según el compromiso de cada equipo docente, es decir, no como práctica generalizada.

Las principales dificultades que se advierten, tienen que ver con aspectos de índole pedagógico, a saber, el aseguramiento de los aprendizajes, especialmente la alfabetización, aunque este aspecto no se restringe a lxs estudiantes con discapacidad.

Si bien es auspiciosa la apropiación que hacen los docentes de las configuraciones de apoyo, también en este sentido se observa una distribución desigual, con gran sobrecarga de los equipos profesionales de las departamentales. Asimismo, más allá de la necesidad de mejorar este aspecto cuantitativo de la disponibilidad de recursos, persisten dos problemas a atender: hay subutilización en algunas escuelas que no están habilitando procesos de integración y las que lo hacen, en muchos casos, hacen una sobre utilización de ellos, especialmente de los auxiliares y acompañantes sostenidos por las obras sociales o, incluso, por los propios padres. Este aspecto, la presencia del acompañante en el aula y la necesidad de autonomía de lxs niñxs, así como el riesgo de etiquetamiento. La disponibilidad de este recurso, marca también la segmentación social, debido a que los equipos suelen ser el único recurso de quienes no disponen de acompañantes, aquellxs niñxs que no tienen discapacidad certificada y sí dificultades de aprendizaje, lo que se vive como una suerte de “privilegio” de la discapacidad.

En cuanto a los problemas pedagógicos, decíamos que es preciso diferenciar las resistencias de los docentes del reclamo y demanda a partir de necesidades objetivas, como la capacitación, además de las adecuaciones edilicias y de infraestructura, o accesibilidad tecnológica. En este sentido, es preciso diferenciar las actitudes docentes, evitando la estigmatización de quienes denuncian falencias reales o necesidades concretas.

Encontramos que hay un discurso instalado respecto del derecho a la educación de las personas con discapacidad, es decir, hay una buena parte de la batalla simbólica ganada, aunque existen resistencias tenaces, reales. En este punto, la clave está en el modo en que cada docente asume la política: si con autonomía basada en una convicción ideológica o de manera heterónoma, por imposición. Éste espacio de consciencia de los docentes es preciso profundizarlo desde la formación docente de grado.

A propósito de la persistencia de formas estigmatizantes, decíamos, las luchas por el reconocimiento de derechos suponen este trabajo con las palabras. Sin embargo, junto con ello, hay formas banalizadas del uso que, en algunos casos, se parecen más al talante neopositivista de búsqueda de precisión lingüística, con ingenua confianza en lo políticamente correcto y otros, peor aún, son la impostación de ese gesto en el uso frívolo de la terminología. El significado, decía Wittgenstein, es “el todo entretelado de palabras y acciones”. Las reglas de la situación de interacción son las que ordenan la producción de sentido de modo tal que el lenguaje y su significación sólo se pueden comprender como “una forma de vida”.¹⁹ Y decíamos que este análisis debe ser ubicado en un horizonte teórico que conciba el estudio lo social en términos de la complejidad de la *acción* y del *sentido*.

La estigmatización de la discapacidad no se reduce a la demanda de diagnóstico, ni siquiera a la persistencia de marcas discursivas “políticamente incorrectas”, al contrario. Hay mucho esfuerzo por el uso lexicológico que esconde prácticas excluyentes y muchas prácticas que, siendo inclusivas en el sentido más amplio, no responden a los estereotipos construidos.

Las estigmatizaciones persisten en la hiperinstitucionalización de lxs niñxs y jóvenes, en las “flexibilizaciones” y adaptaciones curriculares que terminan organizando trayectorias empobrecidas y empobrecedoras, que constituyen nuevas formas de exclusión en procesos de integración. Es preocupante, por eso mismo, las dificultades en la alfabetización en español escrito de sordos, aspecto en el que es necesario producir investigación básica, en términos de la gramática LSA y aplicada, en términos didácticos.

Frente a los riesgos de formas estereotipadas de respuestas escolares, encontramos que, al mismo tiempo, hay importantes posibilidades pedagógicas abiertas por estos procesos, aún en condiciones precarias. Decíamos en ese sentido, que resulta muy auspicioso para una profundización de la inclusión educativa, lo que las experiencias de integración orientadas desde la perspectiva del derecho y el

19. Wittgenstein, Ludwig. (1986) Investigaciones filosóficas. México: UNAM - Crítica. (Edición original de 1967)

reconocimiento producen en cuanto a: la *posición subjetiva del docente*; la *relación de cuidado como experiencia colectiva*, y la *función instituyente y la creatividad*.

Bibliografía

Documentos

- CONVENCIÓN INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES. Disponible en: <http://derechos.educ.ar/alumno/convencion/convencion.htm> Fecha de consulta: 10/10/2014
- GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS. CGE- Dirección de Educación Especial- Dirección de Educación de Gestión Privada. (2011) Lineamientos "Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Integral". Resolución CGW 0303/11. Disponible en: <http://www.entrieros.gov.ar/CGE/2010/especial/files/2011/02/Lineamientos-Educaci%C3%B3n-Especial-desde-la-Perspectiva-de-la-Educaci%C3%B3n-Integral.pdf> Fecha de consulta: 24/10/2014
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. (2009) Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina Orientaciones 1. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/orientaciones_especialog.pdf Fecha de consulta: 24/10/2014

Libros y artículos

- ALTHUSSER, L. [1984 (1970)] Ideología y aparatos ideológicos de estado, Nueva Visión, Buenos Aires
- BACHELARD, G. [1974(1948)] La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo, Siglo XXI. Buenos Aires.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J-C., y PASSERON, J-C. [1975] El oficio de sociólogo, Siglo XXI. Buenos Aires
- BOWLBY, J. [1982] Los cuidados maternos y la salud mental. Buenos Aires: Humanitas. Páginas 64-65
- FREIRE, P. (1990) La naturaleza política de la educación. Paidós – MEC. Barcelona.
- FREIRE, P. y QUIROGA, A. P. DE [1986] "El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichon Rivière" Ediciones Cinco. Buenos Aires
- GADAMER, H. G. [1992] "Verdad y Método", Vol. II, Sígueme, Salamanca.
- GARRIDO ELIZALDE, Patricia. *El cuerpo; un recorrido por los textos de Jacques Lacan*. (Revista N° 11- octubre 2007). [En línea]. [Consulta: 10 de junio de 2012]. Disponible en: <http://cartapsi.org/spip.php?article69>
- HEGEL, GWF [2000]. Escritos Pedagógicos. México : FCE
- KAËS, R. y otros [1996] La institución y las instituciones. México : Paidós. Pp. 15-30.
- KORINFELD D. [2005] "Psicopatologización de la infancia y la adolescencia" Publicado en Sexualidad, Salud y Derechos, Colección Ensayos y Experiencias N° 57, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas. Y Skliar, Carlos [2009] "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación." Revista Educación y Pedagogía VOL. XVII. No. 41, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, 2009, Colombia. Disponible en: <http://revinut.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6024/5431> Última consulta: 03/08/2014.
- LACAN, J. [1996] Seminario I. Buenos Aires: Paidós.
- PÊCHEUX, M. [1978] "Hacia un análisis automático del discurso". Gredos, Madrid.
- PETIT, M. [1999] Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México: FCE. Pp. 73-74
- ROSBACO, I. (2005) El desnutrido escolar: dificultades de aprendizaje en los niños de contextos de pobreza urbana. Homo Sapiens, Rosario.
- WITTGENSTEIN, L. (1986) Investigaciones filosóficas. México: UNAM - Crítica. (Edición original de 1967)

PID 3144 Denominación del Proyecto

Una cartografía sobre integración en Educación. Estudio exploratorio sobre experiencias de integración en escuelas públicas de la provincia de Entre Ríos

Director

MUÑOZ, Carina Eda

Unidad de ejecución

Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)

Dependencia

Facultad de Ciencias de la Educación (UNER)

Contacto

edacarinamunioz123@gmail.com

Integrantes del proyecto

BARSANTI, Liliana B.; LUQUEZ, Sonia L.; RIGOTTI, S.; FERNÁNDEZ, María F.

Becarios

VALDEZ, Juan Cruz; CHAVES, M.

Fechas de iniciación y finalización efectivas

26/03/2013 y 26/03/2015

Aprobación del Informe Final por Resolución CS N° 326 (08/11/2016)

«« Volver al inicio