

LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA COMÚN

APORTES Y REFLEXIONES DEL TERCER
SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN UEICEE

COMPILADORES

Tamara Vinacur y Juan Martín Bustos



LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA COMÚN

APORTES Y REFLEXIONES DEL TERCER
SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN UEICEE

Tamara Vinacur y Juan Martín Bustos (compiladores)

Organização
de Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



Buenos
Aires
Ciudad

Fundación
BancoCiudad

BA
Vamos Buenos Aires

La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común : aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE / Romina Donato ... [et al.] ; compilado por Tamara Vinacur ; Juan Martín Bustos. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019.

125 p. ; 21 x 15 cm.

ISBN 978-987-549-817-4

I. Acceso a la Educación. 2. Inclusión. I. Donato, Romina II. Vinacur, Tamara, comp. III. Bustos, Juan Martín, comp.
CDD 371.9

Diseño e impresión:

Biblioteca del Congreso de la Nación

© Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019

Impreso en Dirección Servicios Complementarios,

Biblioteca del Congreso de la Nación

Alsina 1835, 4.º piso, CABA

Buenos Aires, noviembre de 2019

Impreso en Argentina

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723

ISBN 978-987-549-817-4

AGRADECIMIENTOS

La Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad de la Educación agradece muy especialmente a la OEI por su colaboración para llevar adelante el Tercer Seminario de Investigaciones que, en esta oportunidad, tuvo tema central la inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

En segundo lugar, también queremos agradecer a las investigadoras y especialistas participantes en este seminario por los valiosos aportes realizados, así como también a las instituciones en las cuales desarrollan sus actividades. Ellas son:

Norma Filidoro (UBA), Patricia Enright (UBA), Laura Kiel (UNTREF), Vanesa Casal (UBA) y a Romina Donato, Marcela Kurlat, Cecilia Padín y Verónica Rusler (del Equipo investigación estudio UNICEF-UBA) como así también a las investigadoras de UEICEE que presentaron su trabajo: Egle Pitton, Fabiana Demarco y Silvina Larripa. La pluralidad de recorridos, biografías, formaciones e inscripciones institucionales fue una característica compartida entre el auditorio y quienes participaron de los paneles. Agradecemos, también, a todos los que se acercaron.

En tercer lugar, un agradecimiento a Silvia Dubrovsky (UBA) quien gentilmente aportó su lectura y mirada aguda para dar forma al prólogo de este libro y enriquecer el debate.

En cuarto lugar, un especial agradecimiento al comité organizador, conformado por Egle Pitton, Fabiana Demarco, Cecilia Rodríguez y Juan Martín Bustos, que dedicaron tiempos y esfuerzos adicionales para que el Tercer Seminario se desarrollara de acuerdo con lo previsto.

Finalmente, nuestras gracias a todo el personal y áreas de la unidad que brindaron su apoyo comprometido en la organización y realización del seminario.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. Tamara Vinacur y Juan Martín Bustos.....	9
PRÓLOGO. Silvia Dubrovsky.....	13
PARTE I: INVESTIGACIONES RECIENTES EN EL ÁMBITO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES: LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN INSTITUCIONES DE GESTIÓN ESTATAL.....	25
EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE APRENDER JUNTOS. ESTUDIO DE CASOS EN REGIONES DE ARGENTINA Romina Donato, Marcela Kurlat, Cecilia Padín Y Verónica Rusler.....	27
POLÍTICAS PÚBLICAS Y PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL PRIMARIO. Vanesa Casal (UBA).....	37
LA MAESTRA DE APOYO A LA INTEGRACIÓN: UN ANÁLISIS DE DOS MODELOS DE INTERVENCIÓN EN EL SEGUIMIENTO DE LA TRAYECTORIA ESCOLAR DE ESTUDIANTES CIEGOS. Egle Pitton, Fabiana Demarco y Silvina Larripa.....	59
PARTE II: LA INCLUSIÓN EDUCATIVA COMO DESAFÍO COLECTIVO.....	79
INCLUIR ES PODER PREGUNTARSE DÓNDE ESTÁ EL OTRO. Norma Filidoro.....	81
LA INCLUSIÓN EDUCATIVA COMO DESAFÍO COLECTIVO. ENTRE CITAS Y REFLEXIONES. Patricia Enright.....	101
LA INCLUSIÓN EN TIEMPOS DE DISCURSOS CIENTIFICISTAS. Laura Kiel.....	113
GLOSARIO.....	125

INTRODUCCIÓN

Tamara Vinacur y Juan Martín Bustos¹

9

La educación inclusiva en la Ciudad de Buenos Aires enfrenta el desafío de desempeñar un rol democratizador potenciando experiencias previas y dando nuevas respuestas para generar las condiciones para el acceso y permanencia de todos los estudiantes. A la vez que debe garantizar el desarrollo de trayectorias escolares completas y continuas lo que implica que todas y todos los estudiantes puedan avanzar en sus conocimientos al tiempo que participan de las diversas situaciones y formatos escolares.

La educación inclusiva es por lo tanto, un ideal hacia el cual tiende la política educativa y constituye un desafío sumamente complejo para toda la comunidad. El actual paradigma de educación inclusiva promueve el derecho a la escolarización y por lo tanto, a la plena participación de los niños, niñas y adolescentes en cada uno de los niveles y modalidades que componen el sistema. Este paradigma propone un sistema educativo con escuelas que renuncian a cualquier tipo o mecanismo de selección y de segregación.

El 26 de septiembre de 2018, la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) en conjunto con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), realizó su Tercer Seminario de Investigaciones, cuyo tema fue “La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común”.

La UEICEE, como ámbito de producción de investigación educativa, promueve estos espacios de debate e intercambio plural entre investigadores y actores del sistema educativo con el objetivo de acrecentar

1. Tamara Vinacur es Directora Ejecutiva de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad de la Educación (UEICEE) y Juan Martín Bustos es Coordinador General de Investigación dentro de la misma Unidad.

el conocimiento sobre el funcionamiento del sistema, la identificación de sus desafíos y las formas de abordarlos.

10 En este seminario, organizado por la UEICEE, participaron investigadores y especialistas de diversa procedencia institucional, tanto de la UEICEE como de otras instituciones académicas.

El enfoque del Seminario estuvo centrado en el análisis y producción de conocimiento en torno a perspectivas, políticas, normativas y prácticas inclusivas en educación.

En este escenario, la educación inclusiva resulta un campo estratégico que demanda a los investigadores abordar, de forma rigurosa y creativa, un sistema que conjugue la exigencia de producción académica realizando aportes para que la escolaridad sea una experiencia valiosa tanto para la comunidad en general como para cada uno de los estudiantes en su singularidad.

En el área de investigación del Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires se produjo hace casi dos décadas, bajo el título: *Ilusiones y verdades de la integración en la escuela común* (Dubrovsky, Navarro, Rosenbaum, 2000), un primer informe que resulta un antecedente de investigación sobre la temática. Más recientemente, en el año 2017, la Coordinación General de Investigación Educativa de la UEICEE retomó esta línea de investigación conformando un equipo de profesionales orientado a la temática específicamente. El objetivo es abordar la educación inclusiva desde una perspectiva que atraviese los tres niveles de educación obligatoria, inicial, primaria y secundaria, tanto en la educación común como la especial.

El contexto de producción de este seminario es el debate generado a partir de la Resolución N.º 311/16 del Consejo Federal de Educación de “promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad” y su implementación en la jurisdicción.

Es por ello que el seminario brindó una oportunidad propicia para compartir enfoques, herramientas teórico-metodológicas y resultados de investigación en torno a la educación inclusiva generados desde diferentes ámbitos institucionales de producción de conocimiento. Así, y como podrá advertirse en las lecturas de estas páginas, se exponen discusiones que involucraron a diferentes actores e instituciones del sistema educativo de la Ciudad.

El evento se estructuró en dos bloques. El primero, en el que se presentó la propuesta de trabajo específica del Seminario y una reseña de las acciones prioritarias que implementan el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires vinculadas con la temática. En particular, se refirieron a las acciones orientadas a la readecuación normativa, a partir de la Resolución N.º 311/16 del Consejo Federal de Educación. Se expusieron los resultados de los encuentros que la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica implementó durante el 2018 “Dialogando por una educación inclusiva”.

A continuación tuvo lugar el primer panel sobre “Investigaciones recientes en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires: la inclusión educativa en instituciones de gestión estatal”. En este intercambio Cecilia Padín y Verónica Rusler, representantes del equipo de investigación en educación inclusiva de UNICEF, expusieron hallazgos de la investigación resultante del acuerdo entre la Secretaría de Extensión Universitaria de la UBA y UNICEF: “Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina”. Por su parte, Vanesa Casal, investigadora de la UBA y supervisora del Distrito Escolar N.º 20 de Educación Primaria, presentó los resultados de la investigación “Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario”. Egle Pitton y Silvina Larripa, integrantes junto a Fabiana Demarco del equipo de investigación de la UEICEE, cerraron el panel, con la presentación de resultados de la investigación en curso “La inclusión de niños y adolescentes en situación de discapacidad en escuelas primarias y secundarias”.

El segundo bloque centró su atención en “La inclusión educativa como desafío colectivo”. En él participaron referentes del campo, quienes realizaron sus aportes interpelando los sentidos comunes existentes y propusieron nuevas líneas de lectura para pensar lo común y lo colectivo en las aulas y en el sistema educativo.

El cierre se inició con la conferencia “Incluir es poder preguntarse dónde está el otro” a cargo de la investigadora Norma Filidoro, (UBA). Luego tuvo lugar “Entre citas y reflexiones”, la exposición de Patricia Enright (UBA) y para concluir “La inclusión en tiempos de discursos cientificistas” temática desarrollada por Laura Kiel (UNTREF).

Esta publicación compila las conferencias y exposiciones desarrolladas durante este seminario por las diferentes investigadoras y especialistas. También se incluyen resultados de investigaciones, experiencias, reflexiones y propuestas compartidas en septiembre de 2018, con la intención de dar continuidad a las acciones y propuestas iniciadas con esta actividad.

Esperamos que la realización del Seminario y la oportunidad de publicación conjunta con la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) contribuyan a conocer en mayor profundidad los distintos aspectos, matices, problemáticas y desafíos que se plantea a los distintos actores involucrados en los procesos de inclusión educativa. A continuación, se realiza una breve presentación de cada artículo.

PRÓLOGO

Silvia Dubrovsky²

13

Un encuentro sobre investigación en educación inclusiva, es una invitación a pensar juntos una tarea que solo es posible construir y desarrollar colectivamente.

¿Es un campo de conocimiento la educación inclusiva? ¿Cuáles son los saberes propios de lo que denominamos educación inclusiva? Ocampo (2016) sostiene que en la construcción de un campo de conocimiento se produce un movimiento de saberes que se insertan en un nuevo mecanismo de ensamblaje y que esa gramática sólo puede entenderse a partir de los procesos históricos que el presente articula.

Cuando en alguna de las exposiciones que componen el presente libro se hace mención a la investigación sobre “integración” en las escuelas especiales y comunes del GCBA en la cual he participado (Dubrovsky, Navarro, Rosenbaum, 2000), encontramos una composición de saberes que difícilmente puedan ser avalados en el momento actual, pero que sin embargo, forman parte de la traza de un camino necesario y posible para su época.

Asimismo, Ocampo plantea que la naturaleza *in-disciplinar* de la educación inclusiva –no fija en ninguna disciplina– exige también la creación de nuevos modos de lectura y producción en el abordaje de

2. Silvia Dubrovsky es Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Magíster en Psicología Educacional (UBA). Docente e investigadora (FFyL, UBA). Directora del proyecto de Desarrollo Estratégico (PDE 2019) Secretaría de Ciencia y Técnica. UBA: Derecho a la educación: experiencias y acompañamientos favorecedores de la inclusión y los aprendizajes escolares. (IICE-FFyL. UBA). Es docente en Institutos de Formación Docente - CABA. Entre 2004 y 2007, fue directora del Área de Educación Especial de la Ciudad de Buenos Aires. Co-directora proyecto: Aprender juntos en la escuela y en el barrio. UBANEX Secretaría de Extensión FFyL. Actualmente se desempeña como asesora en instituciones educativas en proyectos institucionales de inclusión.

sus fenómenos. Ahora bien, el hecho de no fijarse en ninguna disciplina en particular, apela a la necesidad de construir y producir saberes nuevos donde se ponga en tensión el entramado de las ciencias de la educación actuales. Es en el campo de las ciencias de la educación que se construyó, en un determinado momento histórico, un saber propio de lo que en el campo del conocimiento educativo se denominó Educación Especial. Ese campo se caracterizó por un conjunto de saberes provenientes de diversas disciplinas como la neurología, la patología del aprendizaje, la rehabilitación, la psicopatología, así como, también, áreas relacionadas con los diagnósticos, las clasificaciones, los diversos modelos de estimulación funcional, entre muchas otras. En su propia evolución histórica y a partir de las primeras declaraciones internacionales sobre los derechos de las personas con discapacidad, se comienza un proceso de reconstrucción en la consideración del sujeto con discapacidad en tanto sujeto educativo. De este modo, entran en los debates educativos en el área de “especial” el lugar de la enseñanza y sus modelos didácticos, esto es, trasladar el eje de la reflexión de las condiciones de los sujetos a las condiciones en las cuales se producen los procesos de escolarización. Es en este proceso de transformación donde las problemáticas y modelos de intervención de la educación especial tradicional comienzan a tomar contacto con los problemas de la llamada educación común.

Si seguimos esta línea de razonamiento, podríamos convenir que los problemas y desafíos de la educación actual, superan las miradas tradicionales de la educación común y especial para introducir un campo nuevo de reflexión al que podríamos llamar educación inclusiva, es decir, un campo desde el cual se aborden los problemas de la educación actual. En algunos trabajos (Dubrovsky, 2018) se ha planteado que el camino hacia una educación inclusiva debe articular lo colectivo y lo individual en los proyectos de aula, y esta articulación, de alguna manera podría tomar aspectos valiosos de la tradición de la educación “común” y la “especial”. Y, aquí de nuevo, el comentario inicial, la educación inclusiva solo puede ser verdaderamente así, si se construye desde un espacio de trabajo colaborativo.

El presente libro, constituye una aproximación en ese sentido al presentar no sólo los desarrollos en investigación, sino también, la articulación de esos conocimientos con las reflexiones que, desde diferentes perspectivas teóricas, abren un camino hacia lo que hemos tratado de denominar el campo de conocimiento de la educación inclusiva.

Las tres investigaciones que forman parte de este volumen intentan, de alguna manera, responder a preguntas que se formulan en ámbitos escolares a la hora de articular las políticas públicas con los modos particulares del trabajo escolar. En ese sentido, el trabajo de la Mg. Vanesa Casal se pregunta sobre la relación entre políticas de inclusión y prácticas de enseñanza en la Ciudad de Buenos Aires, partiendo de la posición privilegiada que le otorga su doble rol de investigadora y supervisora de un distrito escolar de la CABA. En la construcción de la respuesta a esta pregunta se toma la perspectiva de distintos actores del sistema, directores de área, supervisores y directores de escuela. Aparecen como obstáculos las tradiciones de la formación docente, la incorporación de los acompañantes personales no docentes (APND), entre otros. Todos coinciden en que la clave está en la voluntad de la escuela en generar condiciones para alojar a todo/as y, fundamentalmente, la disponibilidad para trabajar con otros. No es solo “*estar adentro*”. Otro de los facilitadores de la inclusión, señalan, es el trabajo en pareja pedagógica. Desde el Departamento de Investigación del Instituto Superior del Profesorado en Educación Especial, que coordiné hasta mayo del 2018, trabajamos en el diseño e implementación del trabajo en parejas pedagógicas en la cursada de uno de los últimos talleres de prácticas de estudiantes del Profesorado de Educación Especial (orientación en discapacidad intelectual) y estudiantes del Profesorado de Enseñanza Primaria del ENS N.º 3. De alguna manera, lo que se propició través del proyecto fue la construcción de espacios compartidos de trabajo que favorecieran el aprendizaje de todos y todas, esto implica: el momento de la planificación del diseño áulico, puesta en acción o ejecución de dicho diseño, elaboración y búsqueda de materiales, momentos de reflexión como planteamiento y elaboración de intervenciones compartidas. Hasta el momento, el proyecto permitió, en principio, para cada uno/a de los/as futuros/s docentes,

conocer las particularidades del trabajo de sus colegas de otra área, un trabajo históricamente realizado en paralelo pero que a partir del desarrollo de las denominadas políticas inclusivas deben comenzar a realizarse de manera articulada, compartida, unificada. Y, fundamentalmente, comenzar a tomar conciencia que es un solo aula en la cual se debe trabajar para garantizar el aprendizaje de todos y todas.

Vanessa Casal rescata estas tres dimensiones para construir una escuela disponible para la inclusión:

- *Miradas y prácticas* centradas en los niños como sujetos de derecho.
- *Configuraciones* tendientes a flexibilizar la escuela primaria como organización.
- Presencia de *apoyos* articulados que pongan énfasis en las necesidades de los niños y de los docentes.

Esta construcción, plantea la autora, se sostiene en un saber que no es el saber técnico sino que lo denomina saber “sensible”, porque implica una disposición e implica una sensibilidad.

En segundo lugar, la investigación de Donato, Kurlat, Padín y Rusler (2014) intenta rescatar aquellas experiencias de inclusión que son visualizadas por sus protagonistas como experiencias positivas e identificar y analizar qué habían hecho y qué condiciones tenían las escuelas para considerarlas de esa manera. De este modo, las tres escuelas con las que se realizó el trabajo relacionan ese éxito en la inclusión con las condiciones para enseñar y el logro de más y mejor aprendizaje en todos/as los/as estudiantes. Aquí aparece nuevamente como condición el trabajo y el compromiso colectivo.

Resulta interesante para la reflexión, el modo en que se presenta la articulación de inclusión con “diálogo”, con “compromiso”, con “ponerse la camiseta” en los discursos de los actores escolares. Parece abrirse un nuevo sentido donde inclusión pareciera asociarse a responsabilidad por el otro y la educación como derecho, en tanto es necesario agregar el adjetivo “inclusiva” para dar cuenta de algo que hace a la esencia del acto educativo mismo.

En el caso de la investigación de Pitton, Demarco y Larripa (2018) el análisis de las condiciones de escolarización se focalizó en la trayectoria educativa de dos estudiantes con discapacidad visual. En este caso, el énfasis del análisis está puesto en las configuraciones de apoyo. La implementación de las políticas de inclusión, sostenidas en una lógica de construcción de un “sujeto con discapacidad” como condición para la gestión de los apoyos, generó una suerte de centralización en la figura del acompañante. La consideración de un/a alumno/a como “integrado” se asocia, en muchas ocasiones a la presencia de un acompañamiento permanente en el aula.

La investigación citada señala al menos dos efectos no buscados, no deseados, de la presencia diaria del Maestro de Apoyo a la Integración (MAI) dentro del grado, y que, por lo tanto, son paradójicos al producir lo contrario de lo que intentan. Las investigadoras los denominan a *desplazamiento y borramiento de las diferencias*. Desplazamiento de los maestros de grado del armado de las condiciones pedagógicas adecuadas para el aprendizaje de cada uno y de todos los estudiantes; borramiento de las diferencias en tanto se consideraría que la presencia de los estudiantes ciegos, en este caso, no requiere que se revisen y modifiquen las estrategias pedagógicas. Es entonces que, desde el análisis de otros tipos de intervenciones posibles de los/as docentes en el aula, las autoras nos conducen a reflexionar que: *“mientras el rol del MAI siga definiéndose desde la perspectiva de la intervención individual sobre el sujeto alumno, persiste la imposibilidad –o al menos, un fuerte obstáculo– para construir colectivamente con los pares docentes el saber sobre la enseñanza que requiere la plena inclusión”*. Una vez más, se plantea el modo en que las lógicas de las tradiciones de trabajo de la escuela común y de la escuela especial se sitúan ahora dentro de un mismo espacio pero sosteniendo un trabajo en paralelo. La MAI se ocupa del/a alumno/a integrado y el docente de lo que muchos denominan “el resto” de los alumnos.

Aquí se nos presenta el verdadero desafío en la construcción de la educación inclusiva. La nueva ética que intenta construir un nuevo modelo social y educativo debe superar la lógica que se propone la educación de los “sujetos diferentes” en contextos normalizados y co-

menzar a hablar de sujetos sociales reales (Ocampo, 2016). Quizá este sea uno de los desafíos más importantes que se le presentan a los investigadores, la necesidad de reformular los principios básicos de lo que denominamos educación especial, sin confundirlos con la necesidad de construcción de un campo teórico para la educación inclusiva. El desarrollo que propone este libro, creo, va en ese sentido. Muchos de nosotros hemos trabajado bajo el supuesto de la necesaria transformación de la educación especial en la educación inclusiva y, quizás, ese sea nuestro mayor error y debiéramos trabajar sobre la reconstrucción de la educación especial enmarcada en el contexto axiológico, normativo y político de la educación inclusiva.

La inclusión no es otra cosa que la creación de un nuevo orden ético y político que debe solidificarse a través de un proyecto histórico-cultural que no solo legitime a todos los ciudadanos en el acceso y participación efectiva del derecho a la educación, sino que nos legitime en los demás derechos sociales y ciudadanos como la salud, el trabajo, etc. (Ocampo, 2016). Es así como las expositoras Kiel, Filidoro y Enright realizan un abordaje que permite articular los resultados de las investigaciones con algunas conceptualizaciones teóricas que, desde mi punto de vista, aportan a la construcción de un campo epistemológico, conceptual y ético de la educación inclusiva.

El planteo de Laura Kiel contextualiza la producción del discurso denominado inclusivo en el momento actual en el marco de los discursos cientificistas. En este sentido, analiza los dos rasgos propios del cientificismo actual: el furor normalizador y las prácticas protocolizadas sin espacio para la implicación o responsabilidad subjetiva. Así, presenta como rasgo normalizador en la historia de la escuela moderna el disciplinamiento sostenido por *“vínculos personales basados en el poder-dominio-amor y a través de procedimientos de fijación de pautas y regularidades en los hábitos que iban decantando lo normal de lo que no.”* En la actualidad, la implementación de las denominadas políticas inclusivas instalan una suerte de paradoja en tanto esta escuela, la actual, es *para todos* pero se asienta sobre un discurso pseudocientífico que, como bien señala la autora, *“bajo ese mandato salimos todos con una lupa a mirar, a detectar, a observar, a derivar cualquier rasgo*

de los niños que sale un poquitito de esos patrones de normalidad.

Finalmente, Kiel nos invita a pensar en este nuevo escenario escolar, donde es necesario armar el espacio de lo común. Y este adjetivo que históricamente distinguió lo “común” de lo “especial”, encuentra, en estos tiempos de construcción del campo de conocimiento de la educación inclusiva, la necesidad de reformularse y dejar atrás el “lo mismo para todos y al mismo tiempo” para encontrar una nueva definición que haga de lo común un espacio para lo colectivo y lo individual de manera dialéctica, como condición fundamental para comprender a la educación inclusiva como la que garantiza el mejor aprendizaje para cada uno/a.

Desde la mirada particular de una profesional de campo de la clínica en psicopedagogía, Patricia Enright plantea la necesidad de articular el trabajo personal con cada niño o niña en el marco del consultorio con los/as docentes, equipos y las escuelas. Nuevamente se presenta como necesario el trabajo colectivo en función de la construcción de una escuela inclusiva. Asimismo, lo colectivo, sostiene, es la trama vincular constitutiva de lo que los niños son y producen, en este caso, como alumnos. Cuando se instala la sospecha sobre la pertenencia a lo “común” de un/a alumno/a se instala una suerte de escisión entre el aprender y el lazo social *“desconociendo a lo colectivo como instituyente”*.

En este contexto, y casi de manera recurrente, Enright analiza el rol de los acompañantes externos y reflexiona sobre el modelo de acompañante full-time. *“La presencia de una docente de apoyo a la integración a tiempo completo tiende, las más de las veces a concretar alguna de estas operaciones: anular o disimular los des-tiempos, los des-fasajes, las des-igualdades, en pos de que el niño no desentone en la estructura y la dinámica grupal.”* Este modo de operar se realiza en el marco de un aula que no logra asumir la diferencia como potencia de aprendizaje, y que en cambio la asume como un obstáculo a ocultar o invisibilizar. Entonces, no se trata de responsabilizar al acompañante de ese proceso de “encapsulamiento”, sino entenderlo, muchas veces, como la vía posible de transitar la cotidianeidad de un aula donde la propuesta queda alejada de los recursos cognitivos y subjetivos del alumno denominado integrado y esta distancia es asumida por la figura del acompañante, quien,

en el mejor de los casos “va adecuando sobre la marcha”, construcción que transcurre en paralelo al grupo. Bajo el discurso: “vos ocupate de él, yo me ocupo del resto” se instalan en el aula, al menos dos lógicas de trabajo. Insisto, lo común y lo especial persisten bajo el supuesto de la confusamente denominada educación inclusiva.

“Sin ese lugar de reconocimiento del propio docente como sostenedor del todos del aula, sostiene Enright, reconocimiento del docente que, a su vez, reconoce en el niño a su alumno como parte del todos, éste no tendrá ese lugar: se tratará de un niño que se mueve en los márgenes de esa trama y que se integra de a ratos en ella de la mano de la MI o de la APND”. Finalmente, desde su lugar de profesional del ámbito de la clínica, la autora resalta la relevancia del reconocimiento del saber del docente, que se construye en el marco de un territorio sumamente complejo, saber, muchas veces devaluado en nombre del saber del profesional de la salud.

En esa misma línea de análisis, desde la posición de la psicopedagogía que entiende y construye entramando las prácticas psicopedagógicas con las prácticas escolares, Norma Filidoro resalta la posición ética que implica deshacerse de las respuestas de “manual” para abrirse a la posibilidad de inventar en una situación que es siempre y en definitiva del día a día y del uno a uno. Nos propone en su reflexión, introducir la dimensión subjetiva, tan difícil de articular con los discursos legales y técnicos. Discursos necesarios que diseñan condiciones. Como he señalado en numerosos trabajos, a partir de la normativa se instala una suerte de tecnificación de la inclusión y Norma rescata la dimensión subjetiva la cual, difícilmente, pueda ser regulada por una resolución.

Hemos sido testigos de cómo la aplicación de la normativa significó el ingreso de infinidad de profesionales a las aulas. Y esta descripción sería sesgada si no hiciéramos referencia a que las políticas de inclusión, si bien sostenidas en la Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad, tienen una historia en nuestro país desde mucho antes. No fue la respuesta a una demanda del sistema educativo, sino que fue una respuesta a una demanda de un sector de la sociedad, en este caso, fuertemente impulsada por ONGs, asociaciones de padres, etc. Y la respuesta del sistema fue hacer lugar a esta

demanda, generar normativa y, con ella, también debería decirse, un movimiento económico muy importante, en nombre de la inclusión. Como muy bien señala Merieu (2016) si se ofrecen respuestas individualizadas para gestionar las diferencias, ¡no habrá APNDs que alcancen! El modelo de la clínica, del alumno paciente, se instala en el aula.

En ese sentido, Filidoro señala: *“Me parece que ha habido en este último tiempo una colonización de la escuela por el lado de los discursos de la salud, de los discursos médicos y esa colonización de la escuela por parte del discurso médico ha despojado a la escuela y los docentes de su saber. De su saber que tiene que ver con esto, con cómo enseñar a todos los niños.”* En el marco de esta lógica, la respuesta individualizada, como dice Merieu, opera como obstáculo para el trabajo colectivo para potenciar la interacción como condición necesaria para el aprendizaje en el ámbito escolar. Filidoro considera, con acierto, que tenemos que partir de la aceptación de que hay sujetos que no van a leer de la manera convencional, que no van a escribir de las maneras convencionales, que no van a sumar, restar, dividir, multiplicar.

El trabajo colectivo, de maestros, acompañantes, profesionales, directivos, familias, es construir condiciones de posibilidad para enseñar. Dar una respuesta a la heterogeneidad –y no individualizar a los estudiantes en contextos heterogéneos– requiere de estrategias específicas que ya deberían estar presentes desde la formación de los docentes, sobre todo si tenemos en cuenta que, para ellos, implica la adopción de actitudes, disposiciones y estrategias que no se parecen a las que experimentaron durante su propia escolaridad. Dar respuesta a la heterogeneidad implica también, dar y darnos tiempo, desarmar la lógica de los tiempos escolares para crear nuevos.

Este material es una invitación a analizar el camino recorrido, a mostrarnos dónde estamos en este momento, pero fundamentalmente, nos invita a incomodarnos, a “indisciplinarnos” porque no hay una disciplina ni un campo de conocimiento de la educación inclusiva. Porque no es ni una normativa, ni una voluntad, es, como toda educación, un acto político. Como dice Freire: *“Ello significa que (el educador) tiene que tener una cierta opción: la educación para qué, la educación en favor de quiénes, la educación contra qué”* (entrevista diario El País, 20 de mayo de 1978).

PD: quiero agradecer a la UEICEE y muy especialmente a Egle Pitton y Fabiana Demarco por la invitación a presentar este material que no dudo será de enorme valor para los y las educadores y educadoras comprometidos con la inclusión, la enseñanza, la participación como condiciones necesarias (pero no suficientes) para garantizar el derecho a la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUBROVSKY, S. (2018), *La experiencia de aprender juntos. Estudiantes con o sin discapacidad y la participación escolar*; Jornadas Regionales de Educación, “Políticas educativas para la inclusión y situaciones complejas de la vida escolar”, Paraná, 21/02/2018.

23

_____ ; NAVARRO, A.; ROSEMBAUM, Z. (2003), *Ilusiones y verdades de la integración en la escuela común*, Dirección de Investigación, Secretaría de Educación, GCBA.

MERIEU (2016), *Recuperar la pedagogía*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

OCAMPO (2016), *Educación Inclusiva o educación para todos*. <https://www.researchgate.net/publication/305724968> (descargado el 17/1/2019)

PARTE I

INVESTIGACIONES RECIENTES EN EL ÁMBITO
DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES: LA
INCLUSIÓN EDUCATIVA EN INSTITUCIONES DE
GESTIÓN ESTATAL

EXPERIENCIAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA DESDE LA PERSPECTIVA DE APRENDER JUNTOS. ESTUDIO DE CASOS EN REGIONES DE ARGENTINA³

27

Cecilia Padín⁴, Verónica Rusler⁵,
Marcela Kurlat⁶ y Romina Donato⁷

Esta convocatoria es importante no solo por tratarse de un tema interesante, sino porque es necesario juntarse a pensar, a conversar y, por supuesto, a investigar sobre experiencias de inclusión educativa. Es deseable, además, que estos encuentros tengan continuidad, que se

4. Cecilia Padín es Musicoterapeuta. Lic. en educación Especial. Actualmente Asistente técnica de programas socioeducativos de CABA (Aceleración y Proyecto Compartido) Profesora en el Postítulo de especialización docente del ISPEI Sara Eccleston. Al momento de la investigación: integrante del equipo referente de Educación Inclusiva de UNICEF.
5. Verónica Rusler es Lic. en Ciencias de la educación. Docente extensionistas de la Facultad de Filosofía y Letras - UBA, docente de la Escuela de Humanidades de la UNSAM, del ISP Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández y del Normal 6 de la CABA. Coordinadora del Programa de Discapacidad de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Al momento de la investigación: coordinadora del equipo de investigación y referente de Educación Inclusiva de UNICEF.
6. Marcela Kurlat es Doctora en Educación, docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Miembro del Equipo de Intervención Psicosocial Comunitaria del Programa de Alfabetización, Educación Básica y Trabajo (PAEByT). Al momento de la investigación: asesora metodológica e integrante del equipo de investigación.
7. Romina Donato es Lic. en Psicopedagogía. Actualmente Directora de la Carrera de Psicopedagogía del IES 1 “Dra. Alicia Moreau de Justo”, también Coordinadora de Prácticas Profesionales y docente en dicha casa de estudio. Docente en la Licenciatura en Educación Especial de la Escuela de humanidades de la UNSAM.

amplíen y que también participen las personas que trabajan cotidianamente en las escuelas. Lamentablemente, quienes están a diario en las escuelas construyendo sentidos y prácticas no siempre reciben el trabajo que se hace desde otras áreas también vinculadas con lo educativo. En el caso de esta investigación, que trata de un estudio de casos en escuelas de tres jurisdicciones del país. La propuesta metodológica involucró de manera activa a los diferentes actores presentes en las escuelas: docentes, equipos de conducción y familias.

Esta investigación surge en el marco de un trabajo que venía desarrollándose desde Unicef, en relación con la educación inclusiva. El equipo de investigación se constituyó en base a un convenio con la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires y se concretó a través de un programa de cooperación, asistencia técnica y coordinación. Sus dos objetivos principales fueron: rescatar y validar aquellas prácticas educativas que favorecen la inclusión y generan escenarios educativos propicios para que todos puedan aprender juntos; y promover la elaboración de insumos para una educación inclusiva garantizando el derecho a la educación en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.

Desde un comienzo el equipo pensó en un diseño de investigación que pudiera dar cuenta de buenas experiencias de inclusión. Si bien no había muchos antecedentes de investigación en el país, el estado del arte mostraba con mayor intensidad las dificultades y obstáculos identificados en las prácticas escolares de inclusión, por ejemplo, las escuelas comunes que no alojan; las escuelas especiales que no habilitan, los problemas de los dispositivos, entre otros. Sí contábamos con un antecedente muy significativo y que es importante reconocer en esta oportunidad, dado que conforma una línea de continuidad con otros trabajos que se presentan en esta Jornada, la investigación que llevaron a cabo Zulema Rosenbaum, Silvia Dubrovsky y Alejandra Navarro (2003).

Así, el objetivo de nuestra investigación fue identificar qué habían hecho y qué condiciones tenían las escuelas a quienes les “estaba yendo bien” en estas experiencias de inclusión. Resultó muy interesante tomar conocimiento de que algunas de las escuelas donde llevamos

adelante el trabajo de campo no tenían muy en claro que les estaba “yendo bien” y se preguntaban: “¿por qué nosotros?”, “¿por qué habíamos ido a buscarlos a ellos?”

Para seleccionar a las escuelas que participaron del estudio se solicitó información a las Direcciones de Educación Común y Especial de algunas jurisdicciones, con las que UNICEF venía trabajando en proyectos de cooperación, lo que permitió contar con información sobre los contextos socioeconómicos y educativos. Luego fueron contactadas las provincias de Buenos Aires, Chaco y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El trabajo de campo se desarrolló entre 2010 y 2012, a través de un diseño cualitativo que implicó observaciones de clases, recreos e ingresos a la escuela, así como entrevistas breves a docentes y directivos. La metodología de análisis de los datos se basó en el método comparativo constante de Glasser y Straus, que involucró un trabajo muy intenso de registro en el campo y de análisis de la información recabada, a partir de los cuales fueron emergiendo categorías conceptuales hasta su saturación. Algunos conceptos que se desarrollan en el marco teórico del informe de investigación y estructuraron el trabajo son: Integración, Inclusión, barreras para el aprendizaje y la participación, apoyos, perspectiva de aprender juntos, debates en torno a la concepción de discapacidad y marco legal y normativo.

Asimismo, se definieron tres dimensiones que nucleaban las categorías que se fueron construyendo. La primera refiere a un nivel de análisis más descriptivo de la organización de las escuelas, su trayectoria en relación con la inclusión y el vínculo entre la escuela común y la escuela especial, poniendo el foco en el vínculo entre modalidades. La segunda dimensión propone un nivel de análisis más reflexivo de las concepciones sobre el sujeto, sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje y sobre la discapacidad; mientras que la tercera plantea el análisis sobre las intervenciones y las prácticas de enseñanza.

Las Sesiones de Retroalimentación, como instancias participativas de trabajo e intercambio entre algunos miembros del equipo de investigación docentes y equipos directivos de las escuelas, fueron un elemento importante en relación con el trabajo con las comunidades

educativas. En dichas sesiones se compartieron los avances y preguntas emergentes, se validaron las categorías, se construyeron nuevas y se redefinió parte del trabajo, modificando algunas decisiones o incorporando categorías que no se habían identificado hasta el momento en las observaciones.

En las tres escuelas donde se desarrolló el trabajo de campo (una en la localidad de Glew de la Provincia de Buenos Aires, otra en el barrio de Villa Urquiza en la Ciudad de Buenos Aires y la tercera en Villa Ángela, Chaco) se llevaron a cabo, a lo largo de todo un año, jornadas extendidas de trabajo observando clases, participando de la entrada y la salida de los actores escolares, de los recreos, de actos y reuniones. De los registros se iban desprendiendo algunas cuestiones recurrentes y otras que, aun siendo el único caso, resultaba de interés para incorporar una perspectiva determinada.

Un aspecto transversal que se observó en terreno se vincula con la historia de la escuela o “el sello de origen”. Esta cuestión se manifestaba cada vez que alguien decía: “*Bueno, nosotros siempre incluimos. Acá vienen todos*”, como si esto hubiera sido algo natural. La operación que hacían era naturalizar “una buena práctica ligada a la inclusión”. Esto fue muy significativo tanto en relación con los equipos directivos, los docentes y, también, las familias. Una directora expresó en el primer encuentro: “*Acá vienen todos (...) vienen los pobres, los ricos, los que tienen discapacidades*”. Una inclusión no ligada a determinada condición del sujeto, sino que se trataba realmente de un abrir puertas para todos los que querían estar en esa escuela y como una cuestión de derechos: están todos, no porque “somos buenos”, sino porque es el derecho de todos a estar en la escuela. Esto se observó en todas las escuelas que conformaron nuestro anclaje empírico. Los cuestionamientos se planteaban en relación con cómo hacer para estar juntos, no si eso tenía que ser así.

El trabajo de investigación fue orientándose entonces hacía las relaciones que se establecían entre los diferentes actores participantes. El *rol del maestro integrador* como docente del alumno “con proyecto de integración” o “como referente de todos los alumnos” requiere que cada escuela vaya construyendo un vínculo entre niveles y modalida-

des de manera tal de promover la inclusión. La modalidad de constitución de estos vínculos puede promover u obstaculizar prácticas inclusivas. *“El paso por la escuela puede ser crucial y determinante en el devenir de la persona en la sociedad. El tránsito con la escolaridad, con o sin maestro integrador, deja marcas en la persona que aprende. En este sentido, las decisiones deben tomarse con mucho cuidado y responsabilidad, porque siempre dejan huellas en las trayectorias de nuestros alumnos”* (UNICEF-UBA; 2014:56)

Así como en salud se habla mucho de cuidar a los que cuidan, en este campo, se trataría de acompañar a los que acompañan. La soledad de los docentes en roles de apoyo que están en una escuela a cuya planta funcional no pertenecen, convoca a pensar en el acompañamiento a estos docentes que acompañan. En la planificación de las configuraciones de apoyo, uno de los elementos que se debería atender es la participación de un profesional de educación especial; sin embargo, no todos los niños y las niñas con discapacidad requieren este tipo de acompañamiento. En los registros puede leerse: *“Trabajamos como pareja pedagógica”*. O en una sesión de retroalimentación una docente decía: *“Yo ni me daba cuenta de que estaba la maestra integradora”*. Y no lo decía con sentido de que la invisibilizaba, sino que era una relación tan aceptada, en función al trabajo que tenían que hacer, que no representaba una presencia disruptiva en su escenario.

Otro concepto que apareció muy fuerte en el análisis se relaciona con el estilo de gestión del equipo directivo, su permanencia, compromiso y estilo democrático. El tema de la permanencia apareció con frecuencia y de variadas formas: *“porque la directora está hace muchos años”, “porque la vice es más nueva pero se subió a la historia de este sello de origen”, “porque la secretaria recién empezó, pero ella vino y eligió esta escuela porque sabía que...”*. El compromiso se expresó como un *“hacer a la par”, “ponerse la mochila al hombro”, “tener puesta la camiseta de la escuela”*. Por su parte, el estilo democrático se vinculó con la comunicación, los espacios de discusión, el escuchar las voces de todos: el equipo directivo, los docentes, las personas de otras modalidades, los docentes curriculares, los auxiliares, las familias.

Todo ello daba cuenta del estilo democrático y era algo que realmente podía percibirse en lo cotidiano de la escuela.

De aquí se desprende que una posibilidad de mejorar las experiencias de educación inclusiva tendría que ver con cuidar la permanencia y la estabilidad de los equipos de conducción de las escuelas, en tanto la educación inclusiva constituye procesos que necesitan tiempo, establecimientos de confianza, de construcción de equipo.

Algo nodular en las tres escuelas fue la atención puesta en los procesos de enseñanza y aprendizaje ya que concebían que, si no había enseñanza y si el niño no aprendía, no era posible hablar de inclusión. A su vez, las tres instituciones se identificaban como buenas escuelas en la tarea de enseñar y de que los niños aprendieran. También en las tres escuelas la educación inclusiva aparecía como contenido de la enseñanza en distintas áreas y propuestas vinculadas con el trabajo en grupo, el respeto, la escucha, los derechos. Había una fuerte presencia de estos contenidos, en los actos, en las paredes, en los discursos. En tanto *“la problematización y tematización acerca de la inclusión también es significativa como intervención orientada a favorecer modos de convivencia respetuosos de los demás y que valoran las diferencias”* (UNICEF-UBA; 2014:116), esto aplicaba a toda la escuela y dentro de cada una de sus aulas.

Las familias también destacaban la relación entre pares, algunos comentarios en este sentido evidencian que *“los compañeros son los mejores integradores”*, o *“no hay inclusión posible si algunos niños quedan por fuera de los vínculos sociales, juegos, trabajos colectivos.”* y *“los compañeros están atentos a las ayudas que los niños con discapacidad requieren...”*. Lo más interesante y lo que más se resaltaba era el trabajo sostenido y que la escuela estaba abierta para las familias de todos los niños y las niñas y que era en este marco en que las familias de los alumnos con discapacidad se sentían escuchadas. Así, las relaciones con las familias aparecen como un *“trabajo de hormiga”* que constituye un pilar fundamental por su incidencia en el proceso, de ahí la importancia de escucharlas y acompañarlas. En palabras de una directora: *“No sólo escuchamos a las familias sino también las familias desean ser escuchadas”*. Es un trabajo que se va como bordando. “...

la importancia de escuchar y acompañar a las familias, recibirlas, establecer contratos vinculados al proyecto educativo que se sostiene en forma comunitaria” (UNICEF-UBA; 2014:117). Los contactos no eran en relación con un niño en particular sino en relación con el proyecto educativo.

Los maestros y las maestras decían: “Nosotros tenemos una planificación que contiene a todos los niños. Después vamos haciendo ajustes para cada uno, cada una, independientemente si tiene o no discapacidad”. Cuando es posible pensar propuestas que incluyen a todos y a todas, los que están y aquellos y aquellas que pueden llegar, se pone de manifiesto la *disponibilidad pedagógica*. La centralidad de toda práctica inclusiva es promover los aprendizajes de todos y todas los y las estudiantes ya que ninguna práctica pedagógica debe asumirse como un beneficio, un privilegio o como una acción terapéutica sino como un derecho. Dicha perspectiva permite que mediante estrategias de enseñanza planificadas todo niño o niña transite aprendizajes significativos y de este modo se rompa con las barreras de aprendizaje. Es decir, las prácticas educativas inclusivas son pensadas como territorio de derechos y la acción de aprender como acto emancipador.

Si bien la *disponibilidad pedagógica* era una característica de las escuelas también se pudo visualizar durante el trabajo de campo que cada institución tenía conciencia y había podido identificar dificultades que aún no habían logrado resolver: desde cuestiones edilicias (a veces absurdas, como el pedido pendiente de concreción de la construcción de una rampa) hasta otras vinculadas con la formación y las concepciones que sobre ella traían los docentes (“*a mí no me formaron para esto*” fue una frase que aún podía escucharse en algunos cursos). Por tanto, las escuelas en su hacer cotidiano no conformaban situaciones ideales donde no había dificultades, no representaban territorios libres de conflictos. Lo específico del accionar institucional se relaciona con la predisposición a resolver situaciones conflictivas y con las formas de trabajar las dificultades que podían existir o presentarse.

Una docente expresa “*El primer día dije: —¿qué hago con esta nena?, y ese mismo día empecé a aprender con ella, junto con ella. Así que yo creo que los docentes tenemos que estar abiertos al cambio*

y a aceptar sobre todo las diferencias y tratar de que a partir de lo que tengo ir entre los dos construyendo el aprendizaje”.

34 Y para finalizar, la propuesta es observar la siguiente foto. En ella aparecen niños en un aula, uno de ellos está en silla de ruedas trabajando, algunos con la netbook, otros leyendo, trabajando juntos. La pregunta que se nos hizo marco a lo largo del trabajo y que nos sigue interpelando es: ¿cómo incluirse en lo común y no en lo igual?



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUBROVSKY, S.; NAVARRO, A., ROSEMBAUM, Z. (2003), *Ilusiones y verdades de la integración en la escuela común*, Dirección de Investigación, Secretaría de Educación, GCBA.

35

UNICEF-UBA (2014), Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos, Estudio de casos en regiones de Argentina

POLÍTICAS PÚBLICAS Y PRÁCTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL PRIMARIO

Vanesa Casal⁸

37

INTRODUCCIÓN

Este trabajo sintetiza una investigación que realicé en la Ciudad de Buenos Aires, durante los años 2015 y 2016, que fue presentada como Tesis de Maestría en Psicología Educacional. La misma fue defendida en abril de 2018. Es así que está muy viva, la vengo difundiendo en diferentes instituciones formadoras y cada lugar al que voy trato de ponerle algún sello, alguna identidad. Me cuesta mucho poder cortar y elegir qué contar y qué no contar, pero, en este caso, armé una presentación bastante intensa y completa, como para que ustedes puedan ver y conocer más sobre este trabajo. Este trabajo fue dirigido por Silvia Dubrovsky y Roxana Perazza fue parte del jurado. Comento estas cuestiones para que conozcan acerca del proceso que fui realizando y quiénes estuvieron en los diferentes momentos.

Acuerdo con Verónica Rusler, con quien somos compañeras y colegas en la especialización que coordino, que hay temáticas alrededor

8. Vanesa Casal es Licenciada y Profesora en Cs de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Magister en Psicología Educacional (Facultad de Psicología - UBA), Diplomada en Ciencias Sociales con Orientación en Curriculum y Prácticas escolares en contexto, (FLACSO) y Profesora para la Enseñanza Primaria y de Adolescentes y Adultos. Ha sido Directora del Área de Educación Especial. Actualmente docente de la Facultad de Psicología, cátedra Psicología Educacional, investigadora formada en Facultad de Filosofía y Letras y coordinadora de la Especialización Superior Docente en Inclusión Educativa en el ENS 6 de la Ciudad de Buenos Aires. Es Supervisora de Educación Primaria en el DE 20 de la misma Ciudad habiendo sido docente y conducción en el nivel primario, secundario, terciario y modalidad de educación especial. Autora de numerosos artículos y trabajos relacionados con la educación inclusiva.

de la Educación Inclusiva que aparecen siempre y hay otros temas que se fueron modificando en su formato y sentido. Por eso, la mirada y la perspectiva de este trabajo es profundamente histórica.

38 Las dos preguntas que me plantee para la investigación tienen que ver con encontrar las relaciones entre las políticas públicas de inclusión educativa y las prácticas. Se suele pensar, y la investigación así lo identifica, que: “Las normativas van por delante de las prácticas”, “Pero... algunas prácticas son posibles”. Mi interés tenía que ver con qué pasaba entre estos dos aspectos y, también, pesquisar algunas prácticas, a las que llamé, *prácticas posibles*, no solo *buenas prácticas*, basándome en una investigación más profunda en tres instituciones en las cuales, de acuerdo a un relevamiento cuantitativo que realicé, había muchos niños matriculados con proyectos de integración, para decirlo de alguna manera. Entonces las preguntas generales que han orientado la indagación son:

- ¿Qué **relaciones** existen entre las **políticas públicas de inclusión educativa y las prácticas de enseñanza** dirigidas a la **integración escolar** de niños y niñas con discapacidad en la Ciudad de Buenos Aires? ¿Qué encuentros y desencuentros se producen entre ambas?
- ¿Qué **prácticas de inclusión** educativa/integración escolar **son posibles** en los contextos actuales y con los marcos normativos con los que se cuenta?

El desarrollo de este trabajo se estructura de la siguiente manera: primero, la presentación del tema, luego los conceptos clave, el análisis de la normativa, el análisis de algunos datos cuantitativos, pero que tomé con fines cualitativos, los sentidos de las prácticas y de las políticas para funcionarios y supervisores, a quienes consideré agentes bisagra y actores clave en esto de pensar la articulación entre políticas y prácticas. Por último, compartiré algunas categorías para el análisis de prácticas de la educación inclusiva, que son de mi autoría, y algunos ejes para abrir el debate.

ALGUNAS GENERALIDADES ACERCA DEL CONTEXTO CONCEPTUAL

El contexto conceptual desde que parto se asienta sobre una perspectiva histórica. Parrilla Latas (2002) y Gilda Aguilar Montoya (2004) trabajan con esta conceptualización entendiendo la inclusión dentro de un proceso que comienza en el exterminio y que va pasando por la exclusión, la segregación, la integración y, finalmente, se piensa la posibilidad de la inclusión. Todas estas representaciones, que se han construido históricamente, conviven en nuestros discursos y en nuestras prácticas a pesar de que los paradigmas o las políticas planteen otras cuestiones.

Asumo también un posicionamiento desde la teoría socio-histórica, desde la perspectiva contextualista, para pensar la discapacidad, la inclusión y todo el campo educativo, es decir, un posicionamiento que intenta salir de la mirada puesta en el sujeto para pensar en la situación como productora de fenómenos. En siguiente imagen se observa a Víctor y el Dr. Itard de la película francesa “El pequeño salvaje” o “El salvaje de Aveyron”, un hito para entender las relaciones entre el aprendizaje y el desarrollo, y el papel de la educación en estas relaciones.



A continuación, presento algunas claves teóricas y conceptos que sustentan la indagación. Parto de la concepción de *trayectorias escolares* porque es un concepto muy potente, tanto en su perspectiva de trayectoria real como de trayectoria teórica, tal como lo presenta Flavia Terigi (2010). Este concepto es relevante porque cuando hablamos de inclusión pensamos en la *trayectoria real*, pero las trayectorias teóricas operan como conceptos claves en nuestra formación permanente como maestros, para poder intervenir. Entonces, considero que es un concepto central porque construye miradas sobre la normalidad y la anormalidad, aunque para definir intervenciones necesitemos sustraernos de él y revisar la trayectoria real, es decir, aquella que se construye como itinerario flexible y singular que articula la escuela y la biografía de un sujeto.

A partir de ahí, tomo cuatro conceptos: **infancia** (y con él, el de educabilidad, la idea de pensar a los niños como sujetos de derecho), el concepto de la **escuela** (y aquí la escuela como lugar para la igualdad, que no es la homogeneidad y, justamente, la concepción de *justicia curricular* que está vinculada con el diseño universal y la accesibilidad); la **discapacidad** a partir del modelo social y no desde el modelo clínico o centrado en el sujeto, o sea, el modelo del déficit. También el concepto de *barreras para el aprendizaje* entendidas como aquellas que provienen del contexto. Resulta, además, sumamente relevante definir las **intervenciones**, desde esta perspectiva contextualista; pensarlas como configuraciones de apoyo, despegadas de la idea de que tienen que ver con “esa persona de educación especial/salud que va”, para entenderlas como esos andamiajes que se construyen entre sistemas muy diferentes para acompañar la trayectoria escolar de los niños y niñas. A esto aporta mucho la idea, que todas las normativas enuncian, de la educación especial pensada como modalidad educativa.



En este encuadre conceptual enfoco dos conceptos en tensión: *políticas públicas* y prácticas escolares. En este sentido, creo necesario, por un lado, revisar la concepción de políticas públicas asociadas solamente a las normativas y desde allí repensar las condiciones que se producen, también desde las políticas, para que esto sea posible. Por otro, considerar las prácticas escolares en dos sentidos: el primero, desarrollar una escuela para todos en la que todos puedan estar, aprender y participar; y el segundo, pensar cómo organizar los apoyos para que las trayectorias escolares de determinados niños o niñas sean posibles.

SOBRE EL ENFOQUE METODOLÓGICO

El enfoque metodológico se sustenta en un encuadre cualitativo. Se trata de un estudio exploratorio, sensible al contexto, con un diseño flexible. Tomo este fragmento de Sirvent: “La investigación científica tiene su génesis en la problematización de la realidad y la situación problemática es la situación de la realidad que preocupa al investigador”. También “la investigación científica puede tener como finalidad no sólo conocer sino transformar la realidad...” (Sirvent, 2006, p 4). A partir de mi práctica en el campo educativo en diversos contextos, niveles y gestiones he ido construyendo problemas que acompañaron lo que hoy es esta investigación. Y, además, mi posición hacia la inves-

tigación me ha servido para pensar en posibles transformaciones en el campo en el que me desempeño.

42

Para llegar a los datos, realicé una recopilación normativa –que desarrollaré más adelante–, posteriormente abordé el análisis de datos estadísticos sobre las matrículas de las escuelas primarias. Además, obtuve datos a través a través de la Dirección de Educación Primaria (DEP), que si bien fueron datos muy informales y que debí organizar y estructurar, fueron centrales dentro de la investigación. Se trata de información recabada en el año 2016 sobre alumnos con apoyos y proyectos de integración desde la DEP hacia las Supervisiones y de allí a las escuelas. También realicé entrevistas a funcionarios y supervisores de educación primaria común y de educación especial, a equipos de apoyo, a coordinadores de Equipos de Orientación Escolar (EOE). Por último, realicé tres entrevistas en profundidad a directivos de escuelas que contaban con una matrícula importante de alumnos con discapacidades o restricciones y una a directivos de una escuela integral interdisciplinaria. A raíz de la marcha de la investigación, llevé a cabo la observación de algunos encuentros de maestros de apoyo y un relevamiento de la oferta de capacitación de la Ciudad de Buenos Aires.

El siguiente gráfico sintetiza los instrumentos que utilicé y el tipo de análisis que realicé.



Marcos regulatorios para la Educación Inclusiva

En este apartado, realizaré un breve repaso de los marcos regulatorios y luego propondré algunas ideas e hipótesis al respecto. Actualmente nos basamos en la “Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidades”, pero hubo otros hitos que fueron muy relevantes y que están muy presentes tanto en los discursos como en el tipo de vocabulario que utilizamos casi con naturalidad para referirnos a las políticas y prácticas de inclusión. Uno de esos hitos es el Informe Warnok, que plantea el concepto de *necesidades educativas especiales*, y la Declaración de Salamanca, que instala como asunto público el tema de la integración escolar. Esto explica porque en nuestros documentos curriculares sigue apareciendo concepto de *necesidades educativas especiales* a pesar de que actualmente la normativa nos invita a revisarlo, poniendo énfasis sobre el contexto y no tanto sobre el sujeto. En este sentido hoy adoptamos el concepto de barreras para el aprendizaje.

La Convención de los Derechos de las personas con Discapacidad parte del *modelo social*, que enfatiza la comprensión dinámica de la discapacidad y permite darle una importancia central al contexto de producción. También insta a superar la existencia de sistemas paralelos, como lo planteaba la Declaración de Salamanca, para tender a la inclusión plena. Esta norma fue aprobada, en el año 2006, para los Estados partes y, en el año 2008, fue adoptada por ley en nuestro país. Por su parte, la Ley Nacional de Educación define como una de las modalidades del sistema educativo a la Educación Especial. Este giro conceptual es interesante, el tema es cómo esto se piensa en las prácticas. En el artículo 42 la describe como aquella modalidad que acompañará las situaciones en las cuales la educación común no puede. La Resolución N.º155, del Consejo Federal, define puntualmente que la educación especial es aquella que acompaña la trayectoria escolar de las personas con discapacidades. ¿Qué significa pensar en situaciones en las cuales la escuela común no puede acompañar?, ¿en qué medida es diferente pensar en acompañar trayectorias de niños y jóvenes con discapacidad? La Resolución de Consejo Federal mencionada abre temáticas que nos ayudan a pensar algunas preguntas y

nos aportan algún material en relación con las prácticas de inclusión y las transformaciones que deben plantearse en las escuelas comunes. La Resolución CFE N.º174, por su parte, plantea grandes desafíos a la educación común. Esta normativa, sobre trayectorias escolares, alienta la inclusión con propuestas puntuales formatos flexibles, promoción acompañada y unidad pedagógica.

La Ciudad de Buenos Aires no tiene una Ley Jurisdiccional de Educación, pero sí cuenta con algunas normas que, con fines analíticos, agrupé en tres tipos. Empezamos por las normas que establecen **principios**⁹, son normas que “dicen” sobre la inclusión: trayectorias escolares, adecuación, ingreso permanencia egreso. También cuenta con un conjunto de normas que plantean los **procedimientos**¹⁰: procedimientos para la inscripción, para la derivación (normas anteriores a la convención en general), procedimientos para solicitar los apoyos, y otros para promoción (normas más actuales). Por último, el tercer grupo, **regula los apoyos**¹¹, es decir, define las condiciones y formatos a través de los cuales se organizarán los agentes, pertenecientes a otras áreas, que van a trabajar en las escuelas comunes realizando los apoyos. Entre ellas, la más relevante, la más antigua, es la resolución

9. Las normas que establecen principios son Resolución 1274/00 SED: Instituye los Principios básicos de la integración educativa. Resolución 3278/13 MEGCBA: Criterios generales para la readecuación y unificación de las normativas en la Educación Inicial, la Educación Primaria y la modalidad de educación especial

10. Las Normas que establecen procedimientos son: Disposición conjunta 17/07 DGDE-DGES: Procedimientos para la inscripción a los alumnos/as con NEE en las escuelas; Disposiciones 32 y 39/09 DGEGE unifican y ordenan los procedimientos para la inclusión de niños y jóvenes con NEE de todos los niveles y modalidades; Resolución 4513/16 sobre Implementación del PPI; Posteriores al trabajo de investigación; Resolución 1624/17 sobre Promoción Acompañada; Resolución 962/18 La Permanencia como medida excepción

11. Normas que regulan los apoyos son Las Resolución 579/97 SED que determina que todo docente perteneciente a la planta orgánica funcional podrá desempeñarse como maestro integrador: Resolución 46/07 MEGCBA sobre maestros de apoyo psicológico; Resolución 3034/13 MEGCBA sobre la incorporación de Acompañantes Personales no docentes; Resolución 2.571/13 y 1844/17 MEGC: Maestros de Apoyo a las Trayectorias Escolares

SED 579/97, Esta resolución es la que firman los directores y los supervisores cuando un agente de educación especial va a trabajar a la escuela común. Otras normas regulan el ingreso de los acompañantes personales no docentes (APND) y crean nuevos roles, como las resoluciones SED 46/07 (Maestro de Apoyo Psicológico o MAP) y la de los Maestros Acompañantes de Trayectorias Escolares (MATE), que si bien no se dirigen directamente a la inclusión de alumnos con discapacidades o restricciones colaboran con las prácticas de inclusión en las escuelas comunes de nivel primario.

En el cuadro que sigue se sintetiza lo antes expuesto:



¿Pero qué pasa con estas normas? Estos tres conjuntos de normas se instalan o se inscriben en un sistema educativo regulado por el Reglamento escolar y el Estatuto del docente. Y si bien no entran en contradicción con estas normas generales, tienen una textura diferente ya que las últimas tienden a regular los tiempos, los espacios, las obligaciones, los exámenes, es decir, tienen un estilo y una sensibilidad, que las muestra bastante desajustadas respecto a estas normativas generales del sistema educativo. Se puede ver allí, el primer malestar, la primera contradicción, que propusieron las regulaciones en torno a la inclusión.

ALGUNOS DATOS QUE NOS PERMITEN PENSAR PROBLEMAS

46

En este apartado presentaré algunos datos que obtuve –sobre todo– a través de la Dirección del Área Primaria del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Para comenzar quiero presentar algunos datos generales de la CABA. Se trata de una jurisdicción conformada, en el nivel primario, por veintiún distritos escolares que dependen directamente de la Dirección de Educación Primaria. Sin embargo, si bien la oferta es la misma, existe una clara diferenciación si se comparan las zonas nortes y sur de la ciudad: las escuelas de la zona sur son más grandes, tienen más secciones, tienen más chicos, es decir; hay una conducción que gobierna a más maestros y niños. Las escuelas de zona sur tienen además menos escuelas de jornada completa. En las escuelas de zona sur se cuenta especialmente con la presencia de programas de apoyo, dependiente del área socio-educativa que, si bien no se dirigen directamente a los niños con discapacidad o restricciones, constituyen un importante aporte a los apoyos que se encuentran en las escuelas. Estos aportes se concentran más en la zona sur, aunque también están distribuidos en zona norte, y no son gestionados a nivel distrital. Las escuelas de educación especial, en su mayoría, no se organizan en una estructura distrital (excepto las escuelas integrales-interdisciplinarias o ex escuelas de Recuperación), y albergan al 1,53% de la matrícula del nivel primario. Gran parte del trabajo que realizan estas escuelas es el de acompañar los procesos de integración escolar.

En la imagen que sigue se muestra gráficamente cómo se organiza la atención del llamado “fracaso escolar” en la Ciudad de Buenos Aires: la mayoría de las figuras se concentran en el área de Educación Especial. En la Dirección de la Educación Primaria quienes están a cargo de los apoyos son los/as coordinadores/as de ciclo y los “Maestro Mate” o acompañante de trayectoria escolares, que están asumiendo una importancia creciente en este acompañamiento. Los maestros de los distintos programas del Área socio-educativa –como “maestro más maestro”, maestro de nivelación, maestro de aceleración, maestro de la red de apoyo, hasta los propios promotores de educación– colaboran con las escuelas para que los niños con alto ausentismo retomen la asistencia. Estos programas son muy interesantes ya que desde su

propia denominación se definen en función del trabajo que hacen: nivelan, aceleran, suman, acompañan a otro maestro.



El Área de Educación Especial, sin embargo, tiene figuras que han sido creadas para el acompañamiento de las trayectorias y cuya creación, en general, no está en ninguna normativa. Estas figuras se configuran a partir de los cargos de estos maestros dentro de las escuelas de educación especial: maestros de apoyo pedagógicos, maestro de apoyo a la integración, maestro de apoyo psicológico (este cargo sí tiene normativa de creación), maestro psicólogo-orientador, asistente celador para discapacitados motores (también tiene normativa) e intérprete de lenguas de señas. Estas figuras ya desde su denominación están bastantes más centradas en los diagnósticos de los sujetos.

Comento ahora sobre algunos datos numéricos obtenidos a través de un relevamiento realizado por iniciativa de la de la Dirección de Educación Primaria, a través de las supervisiones, y de allí a las escuelas. En la siguiente tabla se sintetiza la información recogida por iniciativa de la Dirección de Educación Primaria en el 66% de las escuelas. Tomo estos datos cuantitativos, pero me interesa trabajar algunas cuestiones que me resultaron centrales a nivel cualitativo. Una de ellas es la que se refiere a la procedencia de los apoyos en las escuelas de nivel primario: es muy llamativa la presencia de los acompañantes no docentes (APDN). Esta presencia se relaciona con otro dato que surge

tanto del relevamiento como de las entrevistas a funcionarios, supervisores y directivos y que algunos enuncian como sufrimiento psíquico infantil o “niños con conductas disruptiva”. Si analizamos los números, aquellos dispositivos o configuraciones de acompañamiento dirigidas a estos niños son escasos en la Ciudad de Buenos Aires. Entonces si lo correlacionamos con la cantidad de acompañantes personales no docentes, encontramos que su presencia se relaciona con esta ausencia. La cantidad de apoyo proveniente de las obras sociales supera la cantidad de apoyos individualizados que brinda el área de educación especial y los supera ampliamente, aun sumándolos. En otras palabras, la cantidad de apoyos identificados que se apuntan a acompañar a niños que presentan estas problemáticas es muy inferior a la cantidad de APND que en general se encuentran en las escuelas acompañando a estos niños. Más adelante abordaré qué sentidos se les atribuye a estas presencias-ausencias.

Apoyos que reciben las escuelas de nivel primario

TOTAL	M.AP PED	APND	MAI	ACDM
4059	2523	537	367	93
Porcentaje sobre el total de apoyos	62,16	13,23	9,04	2,29

Referencias:

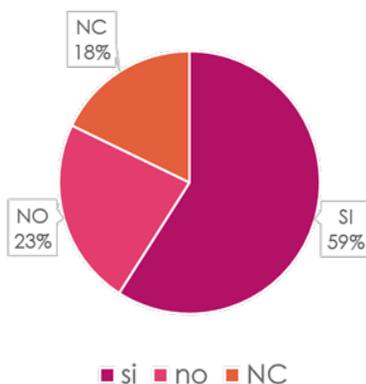
M. Ap. Ped: Maestro de apoyo pedagógico: son docentes de la planta funcional de las Escuelas Integrales Interdisciplinarias (EII) o de las propias escuelas primarias comunes pero que son supervisados por Educación Especial Escalafón B. Trabajan con grupos de alumnos, excepcionalmente en forma individual en el formato más habitual de pareja pedagógica o grupos flexibles en tareas de apoyo. Frecuencia habitual diaria alternando intervenciones con diversos niños

APND: Acompañantes personales no docentes provistos por la Obras Sociales. Frecuencia promedio diaria

MAI: Maestro de apoyo a la integración: provienen en general de las escuelas de educación especial del Escalafón C. Su trabajo está dirigido a la atención, apoyo y seguimiento en general de un solo niño. Frecuencia promedio: semanal

ACDM: Asistente celador para discapacitados motores. Dependen del escalafón Acompañan a niños con trastornos motores en las tareas de traslado, higiene y alimentación. Frecuencia diaria

Finalmente, y en relación con el relevamiento cuantitativo con fines cualitativos, otro aspecto significativo tiene que ver con la tarea que se realiza en la escuela dirigida a los niños y las niñas que cuentan con apoyos, es decir, la respuesta brindada por las escuelas sobre la existencia o no de adecuaciones curriculares. Si bien la concepción de *adecuaciones curriculares* es bastante reducida para comprender lo que efectivamente ocurre con los niños con discapacidades o restricciones en las escuelas primarias, considero que nos da algunas herramientas para analizar qué es lo que efectivamente ocurre a la hora de producir condiciones para la inclusión. En el siguiente gráfico se observan las respuestas obtenidas con respecto a si se realizan o no adecuaciones curriculares.



Obsérvese que más de la mitad de los alumnos que reciben apoyos cursan su escolaridad con “arreglos”, “adecuaciones” o “ajustes razonables”; sin embargo, el 41% de las escuelas no brinda estos apoyos o no contestó al respecto. La pregunta que se dispara es **¿cómo se “las arreglan” las escuelas para incluir? Varias observaciones en ese campo apuntan a describir aspectos vinculados** con el tiempo, o sea, la frecuencia de acompañamiento o el tiempo de espera de la intervención. También describen aspectos vinculados a la intervención: modalidad, clase, tipo de proyecto, trayectoria del niño, tratamientos externos, vinculación de intervenciones.

ENTRE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS: DISCURSOS DE FUNCIONARIOS Y SUPERVISORES

En este apartado haré particular referencia a los discursos de los funcionarios y los supervisores. En las entrevistas realizadas al Director del Área de Primaria, a la Directora de Educación Especial y a la Coordinadora de los Equipos de Apoyo, todos funcionarios políticos que tienen a cargo las áreas nodales para este trabajo, plantean algunos problemas en relación con la integración escolar. Algunos de los aspectos recurrentes son: “estamos en camino, pero todavía falta”; “la normativa está por delante de las prácticas”; “la formación de los maestros no da respuesta a la escuela de hoy” y “los acompañantes no docentes son necesarios, pero están desarticulados del sistema educativo”. En relación con los desafíos, aparecen: la formación de los docentes tanto en la formación inicial como la formación en servicio; se habla de concientización; se habla de la necesidad de naturalizar (veremos que los supervisores no dicen esto); no cerrar escuelas especiales, pero definir acerca de la inclusión y de la modalidad de educación especial.

Funcionarios Públicos. Problemas y desafíos ante la inclusión.

Algunos problemas

- ▶ La idea de “**estar en camino**” pero “**todavía falta**” porque la normativa va un paso adelante y hace falta “concientización ciudadana”.
- ▶ La **formación docente inicial no da respuesta** a la escuela de hoy.
- ▶ La **colaboración** entre nivel primario y modalidad especial aparece cuestionada (muchas escuelas y muchos equipos).
- ▶ Los **APND necesarios pero desarticulados** del resto del sistema.

Algunos desafíos

- ▶ Formar a los docentes (inicial y en servicio).
- ▶ Concientizar a los familiares de los niños/as que no tienen diagnósticos ni discapacidades.
- ▶ Difundir la normativa y armar documentos orientadores.
- ▶ Articular con mirada cooperativa.
- ▶ Regular acerca del ingreso, permanencia y sentido de los APND.
- ▶ **No cerrar escuelas especiales pero definir acerca de la inclusión y la modalidades.**
- ▶ **Naturalizar** la inclusión como forma de estar en la escuela.

En cambio, para los supervisores es importante señalar que “inclusión no significa solamente estar adentro” y que, por lo tanto, es necesario salir a producir condiciones para que la inclusión sea posible. Hay una profunda mirada sobre los niños, el hecho de conocerlos, nominalizarlos e indicar otro trabajo. Refieren que “la inclusión implica otro trabajo”, no es solo naturalizar, o mejor no naturalizar, ya que es necesario pensar sobre la inclusión. Con respecto al vínculo entre la educación especial y la educación común, que en los funcionarios aparece como un vínculo que no es tan sencillo, se habla mucho de salir a “pelear los apoyos”. Los supervisores de primaria hablan de la importancia de poder juntarse, de armar los apoyos, de contar con espacios comunes. Y no dicen que los maestros no están formados, sí dicen que hay cierta formación que, a veces, opera como obstáculo.

En las entrevistas con los supervisores de educación especial o de las áreas de apoyo, aparece muy frecuentemente el tema del conflicto que implica la presencia de los APND, como ausencia del Estado. Expresan que la inclusión es un proceso y que requiere de recursos humanos bien formados y que esto no siempre ocurre por falta de maestros y, especialmente, de maestros del área de Educación especial. También plantean la importancia de una profunda mirada sobre los niños, pero en este caso, la mirada de los supervisores está puesta

tanto en el contexto como en la escuela que lo aloja y en los maestros que les enseñan. Ponderan las intervenciones indirectas, que no es tanto la presencia de un agente con un niño, sino, justamente, la intervención grupal y el trabajo con los maestros.

En este sentido, una supervisora de zona sur dice: “A mí me parece fundamental que estén integrados, que estén dentro de la escuela, pero con las mejores condiciones para esos niños, porque solamente sentarlo para la foto no sirve de nada. (.....). Eso es una pintura: una imagen idílica...”, y también esto, “...Al que viene con una imposibilidad personal, hay que acompañarlo, hay que sostenerlo y hay que tenerlo de la mejor forma...”. Los supervisores, tanto de la zona norte como de la zona sur, se plantean como garantes de los derechos de los niños con discapacidad y de la inclusión. Sintetizo en el siguiente gráfico algunos de estos puntos.

Las/os supervisoras/as 1 (Primaria)

Desafíos de la inclusión

- ▶ “Inclusión no significa solamente estar adentro”. Producir condiciones desde la gestión, la escuela, las aulas y los actores (políticas, institucionales, pedagógicas y subjetivas)
- ▶ Una profunda mirada sobre los niños (como sujetos de derecho). Nominalizar. La inclusión implica “otro” trabajo.
- ▶ El vínculo con educación especial: contar con los apoyos, comunicarse bien y armar una práctica transformadora.
- ▶ Armar los apoyos. El deseo de un trabajo mancomunado.
- ▶ La formación a veces como obstáculo. Centro esta puesto en la posición de los docentes.

Las Supervisiones 2 (apoyos)

Acerca de la tarea

- ▶ La Inclusión es un proceso y requiere de recursos humanos bien formados.
- ▶ Los APND suplen la presencia del Estado.
- ▶ La ponderación de intervenciones indirectas.
- ▶ Una mirada sobre el niño pero también sobre el contexto.
- ▶ Salir a armar condiciones (porque en verdad la escuela no las tiene).

EN LA ESCUELA PARA TODOS

Al poner en relación los datos recabados en las entrevistas a directivos que llevan cierto tiempo en las escuelas, con las entrevistas a supervisores y los datos del relevamiento se observa que las escuelas que tienen matriculados muchos niños, identificados como niños que requieren apoyo y tienen apoyos, coinciden con aquellas que tienen historia de inclusión, es decir, son escuelas en las que existen condiciones que produjeron la necesidad de la inclusión, por ejemplo, el haber sido escuelas que no tenían matrícula. Pero también son escuelas que, actualmente, tienen mucha matrícula, que matriculan no solo niños con discapacidad o restricciones, sino que también inscriben a sus hermanos y a otros niños. También se destacan por tener, por lo menos, un directivo estable. Y todas cuentan con el deseo de *estar*, con la capacidad para alojar y de trabajar con otros. Estos directivos señalan: “*Esta escuela tiene magia o tiene una práctica inclusiva*”.

En todas ellas pude identificar dos aspectos: lo que es difícil y lo que les gratifica o lo que los hace sentir orgullosos. Lo *difícil* se vincula con estos niños que se presentan con conductas disruptivas; ahí pareciera que la escuela tiene muchas dificultades para intervenir. Lo que es difícil también es que nunca alcanzan los recursos de apoyo, es decir, son escuelas que dicen “*tenemos mucho pero no nos alcanza*”, esta dificultad, muchas veces, se expresa en la dificultad para alcanzar ciertos resultados académicos. Hay mucha pregunta por la enseñanza, por eso te dicen “Bueno, *¿Va a la secundaria y qué hacemos?*”. Lo que *gratifica* es, entre otras cosas, mirar a los niños y sus logros; armar equipo con otros. Se trata de escuelas donde es posible hablar de presencia de otras acciones de encuentro: banda de música, equipo de fútbol. Es decir, además de la escuela hay algo más: adherir a un proyecto común.

También aparece en ellas el discurso de “*No estamos preparados*”: Sin embargo, “necesitamos estar preparados y lo vamos haciendo”. También surge el cuestionamiento a muchos aspectos de la escuela tradicional, como la gradualidad. Son escuelas que se acostumbraron a tener grupos flexibles y en las que los aspectos duros de la escolarización comienzan a “molestarles”. Por otro lado, con respecto a las

políticas, expresan: “Bueno, nosotros lo único que hacemos es cumplir con las normativas, las demás escuelas no cumplen”. A pesar de ello a veces reina un cierto sentimiento de soledad porque “no alcanza solo con las normativas”. Es muy interesante lo que en estas escuelas dicen sobre los APND: *“Los APND son un recurso muy necesario, no es un recurso de apoyo, lo necesitamos para hacer nosotros aquella otra tarea que es la configuración de apoyo”*.

Entonces, tomando el discurso de los directivos, de los supervisores, de los funcionarios, las preguntas que me surgen son: ¿qué sería una escuela inclusiva? ¿cómo debería ser? ¿qué tendría que tener? ¿y cómo es? ¿cómo son los formatos más habituales armados? Y ensayo una respuesta. Una escuela inclusiva cuenta con suficientes apoyos y articulados. En ella todos los actores quieren incluir y los equipos de conducción lo propician. Es una escuela que cuenta con un número adecuado de alumnos (acá surge el problema de las escuelas sobrematriculadas a las que se les hace muy difícil este trabajo) que aloja y hace sentir a gusto a los niños, pero también a los maestros. Y, sobre todo, es una escuela en donde se enseña mucho.

¿Cómo lo hacen? Algunos tipos de configuraciones identificados son: la pareja pedagógica; la posibilidad de reflexión conjunta; la existencia de talleres, tanto para niños como para los maestros; la revisión de la gradualidad y la configuración de equipos mixtos, entre la escuela común y de escuela especial, antes que lleguen los niños. El siguiente gráfico sintetiza las características y las configuraciones que adopta una escuela inclusiva.



HACIA LA CONSTRUCCIÓN CONJUNTA DE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS

55

En las entrevistas realizadas a directivos de escuelas de educación especial, a supervisores de ambas modalidades y a equipos de apoyo aparece la idea de que es necesario generar nuevas miradas y nuevas prácticas que habiliten una organización escolar diferente o una modificación de la organización escolar. Las escuelas expresan que los apoyos son necesarios, pero señalan que cuando se desbalancea uno de estos aspectos, las prácticas se vuelven complejas.

Para pensar en esta escuela “posible”, “disponible para la inclusión”, a partir de la información relevada es necesario tener en cuenta entonces al menos tres dimensiones:

- Miradas y prácticas centradas en los niños como sujetos de derecho.
- Configuraciones tendientes a flexibilizar la escuela primaria como organización.
- Presencia de apoyos articulados que pongan énfasis en las necesidades de los niños y de los docentes.

En la figura siguiente se sintetiza gráficamente la dinámica de las escuelas que incluyen. Este esquema permite pensar en la importancia de analizar las prácticas de inclusión como tarea, como trabajo, como actividad, no como acción que tienda a naturalizarse (como lo plantean los funcionarios) ni como norma que hay que cumplir (como plantean los directivos). En este sentido ajustarse a uno u otro aspecto modifica la unidad de análisis a partir de la cual se va a intervenir o comprender este proceso.



Una reflexión que quiero compartir, sobre la relación entre las políticas y las prácticas, es que la misma está mediada por la construcción de un saber. Saber que no es tanto un saber “técnico”; es más bien una pregunta: ¿qué es lo que hay que saber para incluir? o ¿por qué los maestros no están formados, como dicen algunos funcionarios, para esta tarea? O, como dicen los propios maestros, ¿Por qué creen que “no están formados para esto”? A partir de esta indagación, avancé sobre la idea de que no es tanto un saber, sino una disponibilidad. Este saber, al que llamo “saber sensible”, no es un saber técnico. Es un saber que se construye colaborativamente, no es un saber “bancario”, como lo podríamos pensar a partir de las lecturas sobre Paulo Freire (1970). No se trata de sostener desde la Formación que “Hay un conjunto de técnicas que voy a enseñarte sobre la educación inclusiva, entonces a partir de ahí, vos vas a poder construir una escuela inclusiva”, porque eso sería imposible, porque una vez que se enseñen todos esos saberes, va a venir alguien, alguno más distinto al que no vamos a saber cómo tratar. Por lo tanto, es un saber a construir de manera permanente y por eso lo llamo “sensible”, porque implica una disposición e implica una sensibilidad.

Entonces, en esto, del *saber que no tenemos*, por nombrarlo de alguna manera, hay otro concepto, que surge en las entrevistas, que es la idea de que “los maestros no tienen herramientas” o que van a capacitarse para buscar herramientas. Y la herramienta, concepto profundamente vigotskyano, es un concepto central para pensar cualquier práctica humana. Las herramientas, los símbolos, son fundamentales para pensar la hominización y por ende la educación. Entonces, ¿qué decimos cuando expresamos que no tenemos herramientas? A partir de aquí surgen dos aspectos. Herramientas son tanto los apoyos como la formación. Sobre los apoyos ya me explayé. Comentaré ahora algunas cuestiones respecto a la formación que surgieron de la indagación.

Cuando se mira la oferta de la Escuela de Maestros, organismo ministerial de la CABA que gestiona la capacitación docente, esta se dirige especialmente al área de la discapacidad sensorial y a ciertos recursos técnicos, pero no aparece la formación de manera organizada y, por decirlo de algún modo, articulada. Encontré, sin embargo, que la

formación para los maestros aparece de manera articulada en los institutos de formación docente. Hay, por lo menos, dos ofertas de posgrado dentro de los institutos de formación docente que sí presentan un trayecto de formación pensando en la educación inclusiva. Entonces, cuando hablamos de formación, la asignatura pendiente es pensarla desde esta clave y no como una formación eminentemente técnica. Porque esa formación se nos acaba y se nos derrumba en el mismo momento que alguien, radicalmente otro, se nos presenta y pareciera que no podemos hacer nada con él.

Para terminar, quiero explicitar mi fuerte implicación con el tema, porque soy supervisora, porque soy docente y por toda mi historia en el área. Creo que el desafío es encontrar la importancia de pensar juntos sobre este tema es fundamental, no sirve de nada contar con los recursos, con los apoyos, si no podemos pensar y armar una configuración juntos, entendiendo que somos diferentes y pensando que una “escuela para todos” es, justamente, una escuela que se anima a transformarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

58

AGUILAR MONTOYA, G. (2004), “Del exterminio a la educación inclusiva: una visión desde la discapacidad”, Trabajo presentado en el V Congreso Educativo Internacional: De la educación tradicional a la educación inclusiva, Universidad Interamericana, México.

DUBROVSKY, S. (2008), “Educación común, educación especial: un encuentro posible y necesario”, recuperado de: http://www.porlainclusion-mercotur.educ.ar/mat_educativos/dubrovsky.pdf el 14/04/2017.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

PARRILLA LATAS, A. (2002), Acerca del origen y el sentido de la educación inclusiva, en *Revista de Educación* N.º 5 Ministerio de Educación Cultura y Deportes, Universidad de Sevilla, España, pp 11-29.

SIRVENT, M. T. (2006), “Nociones básicas de contexto de descubrimiento y situación problemática”, Notas preliminares del libro en elaboración con Luis Rigal: *Metodología de la Investigación social y educativa; diferentes caminos de producción de conocimiento*.

TERIGI, F. (2010), “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”, Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa, Conferencia disponible el 8 de abril de 2017 en http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

LA MAESTRA DE APOYO A LA INTEGRACIÓN: UN ANÁLISIS DE DOS MODELOS DE INTERVENCIÓN EN EL SEGUIMIENTO DE LA TRAYECTORIA ESCOLAR DE ESTUDIANTES CIEGOS

59

Egle Pitton¹², Fabiana Demarco¹³, Silvina Larripa¹⁴,

Nuestro trabajo de investigación, en el que se enmarca esta presentación, se titula “La inclusión de niños y adolescentes en situación de

12. Egle Pitton es Profesora de enseñanza primaria y Licenciada en Ciencias de la Educación. Trabaja en investigación didáctica en proyectos UBACyT sobre la lectura y escritura para aprender Ciencias Naturales. En el área de investigación del Ministerio ha formado parte del equipo dedicado a estudios sobre problemáticas del nivel primario y desde 2017, conforma el equipo de inclusión de estudiantes con discapacidad en la escuela común. Asimismo trabaja en el Programa Grados de Aceleración y se desempeña en el campo de la formación docente. Actualmente es profesora del campo de formación en las prácticas docentes en el IES Juan B. Justo.
13. Fabiana Demarco es Licenciada en Psicología (UBA). Es docente de la Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES en la modalidad presencial y co-coordinadora de la modalidad virtual (Universidad Nacional de Tres de Febrero). Se desempeñó en los Equipos de Orientación Escolar del Ministerio de Educación de CABA y en el Instituto de Vocacional de Arte del Ministerio de Cultura de CABA. Desde el 2011 en el área de investigación de la UEICEE forma parte de los equipos de Educación Inicial y de Inclusión de estudiantes con discapacidad en la escuela común.
14. Silvina Larripa es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Doctora en Educación (Universidad de San Andrés). En la Universidad Torcuato Di Tella, dicta actualmente cursos de posgrado y extensión en temas de Evaluación Educativa. Es, además, Profesora Adjunta a cargo de la misma materia en las carreras de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), donde también dicta cursos de posgrado en las áreas de currículum, evaluación de aprendizajes y evaluación de políticas públicas. Desde 2005 trabaja en el Área de Investigación del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, donde ha participado en estudios sobre evaluación de aprendizajes, estilos de gestión directiva y estrategias de enseñanza; en la actualidad, integra los equipos de investigación sobre educación secundaria y educación inclusiva.

discapacidad en la escuela primaria y secundaria común de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires”.

60 Agradecemos a las colegas que compartieron con nosotras este espacio porque, como decían Cecilia Padín y Verónica Rusler, el trabajo de investigación se construye, en parte, relevando antecedentes de investigaciones; así que lo primero que hicimos fue tomar contacto con estos trabajos, de modo que, seguramente encontrarán puntos en común.

El propósito de esta ponencia es compartir algunas reflexiones que surgen del trabajo que comenzamos a hacer en la UEICEE en el año 2017, focalizando en el análisis del seguimiento escolar de dos estudiantes ciegos que transitan su escolaridad en Educación Común y, en contraturno, en Educación Especial.

Retomamos aquí la idea de trayectoria. Nos propusimos pensar qué pasa con las formas que adopta la escolarización de estos estudiantes –a quienes llamaremos de aquí en adelante Marcelo y Fabio– al finalizar su séptimo grado e iniciar la escuela secundaria: qué sucede con las instituciones, con los sujetos, con los agentes, con los apoyos en ese pasaje. Concretamente, expondremos los dos modos de articulación entre la educación común y especial hallados en el trabajo de campo. Entendemos que dichos modos son resultado de un entramado particular entre políticas, normas nacionales y jurisdiccionales, culturas institucionales, trayectorias profesionales y prácticas pedagógicas que generan condiciones para que los estudiantes en situación de discapacidad se eduquen en la escuela común.

El trabajo que estamos llevando a cabo es de corte exploratorio, de abordaje pre eminentemente cualitativo que, a partir de una perspectiva inspirada en el estudio de caso, busca reconstruir prácticas institucionales vinculadas con los procesos de inclusión de estos dos estudiantes en el pasaje de la educación primaria a la escuela secundaria.

Las técnicas de recolección de información consistieron, fundamentalmente, en entrevistas en profundidad a distintos actores (supervisores, directivos, profesionales de los diversos equipos vinculados a tareas de inclusión, estudiantes con discapacidad y familias), llegando en la actualidad a 47 entrevistas. Asimismo, observamos clases tanto

en la escuela primaria como en la secundaria. Además, relevamos y analizamos documentos y normativa nacional y jurisdiccional.

El trabajo de campo lo desarrollamos en cuatro instituciones. En el nivel primario, en una escuela reconocida por la gestión central y la supervisión del distrito como “de puertas abiertas” que, en la última década, fue incorporando de manera creciente alumnos en distintas situaciones de discapacidad (Escuela A). En 2017, cuando tuvieron lugar las entrevistas con la directora de la institución, ella confirmaba un total de 40 niñas y niños “incluidos”. En el séptimo grado que observamos estaban escolarizados tres estudiantes en situación de discapacidad: dos de ellos con ceguera y el tercero con discapacidad cognitiva y motora. Para esta presentación, nos enfocamos en el análisis de las condiciones de escolarización de los dos estudiantes ciegos que concurrían, en contraturno, a la escuela de Educación Especial (Escuela B).

La escuela B, según nos informó su directora actual, cuenta con 62 alumnos con discapacidad visual, de los cuales 8 asisten también a escuelas de educación común, entre ellos, Marcelo y Fabio. Estos dos niños finalizaron su escolaridad primaria en 2017.

En 2018 seguimos su trayectoria escolar en el Liceo donde ambos asisten a primer año (Escuela C). Se trata de una escuela con Proyecto XIII que se encuentra ubicada en las cercanías de la escuela primaria y de la escuela de Educación Especial para Jóvenes y Adultos a la que asisten a contraturno y de donde es docente la MAI (Escuela D). En este caso, cabe aclarar que en la jurisdicción no existen instituciones de educación especial de nivel medio de Gestión Estatal. En el caso de la escuela D, su destinatario histórico fueron jóvenes y adultos que o bien no habían finalizado la educación primaria o contando con nivel de educación básica deseaban continuar su formación.

A lo largo de esta presentación van a usarse ciertos términos entre comillas como “educación común”, “educación especial”, estudiantes “con”, “sin” discapacidad. Esas comillas en realidad manifiestan cierta tensión al usar términos que –dentro del ya presentado paradigma social– hoy se ponen en discusión. Por eso preferimos, tomando lo que Vanesa Casal mencionó como perspectiva situacional o giro contextual, hablar de estudiantes en situación de discapacidad (tal como se está

adoptando en los documentos y normativas de varios países latinoamericanos) en lugar de estudiantes con discapacidad; entendiendo que el contexto participa incapacitando o al revés, de manera positiva, capacitándonos a todos. De aquí en más estas comillas manifiestan también cierto malestar o desfasaje para trabajar desde un paradigma de educación inclusiva en el marco del cual aún tenemos problemas con el uso de algunos términos.

Un punto en común con las investigaciones de Casal y Padín y otras es tomar la figura del/la Maestro/a de Apoyo a la Integración (MAI) como un analizador, es decir, como objeto de especial interés para comprender los modos en que se concretan los procesos de escolarización de los estudiantes en situación de discapacidad que estudiamos. Como bien refieren las colegas, el/la MAI no constituye un cargo en el Estatuto del Docente, sino que se trata de una función que puede ser desempeñada por aquellos docentes que cuentan con un cargo de Maestro de Grado en Educación Especial.

Quisiéramos reflexionar ahora sobre las ideas de *inclusión e integración*, no desde el punto de vista de qué prácticas son de inclusión o integración, sino considerando los paradigmas. Dentro del paradigma de la integración se entiende que es el sujeto el que porta el déficit y que debe adaptarse con los apoyos y ayudas de la escuela especial, o con otro tipo de apoyos, a las exigencias de la Escuela Común. En este sentido, y desde un punto de vista más restringido, el concepto de *integración* se entiende superado, o que es deseable superarlo. Nosotras utilizaremos el término *inclusión* para referirnos, en sentido amplio, a los procesos que el sistema escolar, las instituciones y los agentes promueven para hacer posible que cualquier niño, niña y joven, cualquiera sea su situación, aprenda en la escuela (Skliar,2009). La pregunta que nos hacemos es: ¿Las escuelas comunes son las únicas que incluyen? ¿Qué pasa con las escuelas de Educación Especial? Preferimos pensar entonces en un sistema de educación inclusiva y en la construcción de dicho sistema.

LOS DOS MODOS DE ABORDAR LA TAREA

Como anticipamos, ubicamos al Maestro de Apoyo a la Integración (MAI) como un analizador. Entre las instituciones A y B (escuelas a las que asistieron durante la educación primaria) hay un vínculo de varios años. La cercanía geográfica y una historia de trabajo compartido hacen que Marcelo y Fabio no sean los únicos estudiantes con discapacidad visual que en 2017 se escolarizaban en estas dos instituciones. Asimismo, desde el área de “materias especiales”, como Educación Física, se realizan algunas actividades “de intercambio”: visitas a exposiciones, muestras, o jornadas recreativas en las que alumnos de una y otra institución “se visitan”.

63

Sin embargo, el trabajo pedagógico de la MAI, en los casos analizados, se circunscribe al de “acompañamiento” de Marcelo y Fabio en el aula y a la transcripción de materiales al Braille y de este sistema a texto. En efecto, en los intercambios mantenidos durante el trabajo de campo, la MAI no hizo alusión –ni tampoco las maestras de grado– a tareas de planificación conjunta. La gestión de la clase tampoco se concibe como una actividad que podría ser compartida. Este accionar refuerza la idea de que la MAI “es la docente especial de Marcelo y Fabio” y no una profesional del ámbito de la educación especial que entra en relación con el proyecto pedagógico más amplio de la institución de educación común en la que inscribe su tarea (Filidoro, 2011). Como contracara, las maestras de grado quedan posicionadas en tanto docentes “del resto del grupo”, con implicancias que serán analizadas más adelante. Aquí cabe señalar que este modo de concebir la tarea del MAI encuentra raíces tanto en el mandato histórico de la institución de Educación Especial, como en el funcionamiento usual de la escuela común, donde el paradigma de la integración cuenta con más historia que el de la perspectiva de inclusión plena.

Con respecto al otro par de instituciones, en este caso de educación secundaria, Marcelo y Fabio asisten algunas tardes solo a ciertos espacios de apoyo entre los muchos que ofrece la institución D. Y si bien persiste la figura de la MAI, su papel también se concibe de manera diferente: ya no se trata de “acompañar” a los estudiantes en el aula, sino de generar condiciones para promover su escolarización en la

institución de educación secundaria común (C). En el caso analizado esto se traduce, por ejemplo, en el hecho de la que la MAI trabaje más tiempo con los profesores fuera del aula que en la sala de clases con Marcelo y Fabio.

Los dos modos en que se presenta la tarea del MAI se sintetizan en el siguiente gráfico:

MAI: dos modos de abordar la tarea	
“Modo 1”: Escuela primaria 7° grado (2017)	“Modo 2”: Escuela Media 1° año (2018)
<ul style="list-style-type: none"> • El MAI centra sus intervenciones en cada estudiante en situación de discapacidad. • Concreción: presencia de la MAI 4 veces por semana (a razón de 2 veces por cada estudiante ciego -M y F-) en la escuela común, y 1 vez por semana en la escuela de educación especial. 	<ul style="list-style-type: none"> • El MAI interactúa principalmente con los profesores de los estudiantes en situación de discapacidad, el asesor pedagógico, los docentes tutores y preceptores. • Y en la escuela especial, con la docente a cargo de los cursos a los que asisten los estudiantes ciegos (M y F). • Concreción: MAI asiste 1 vez por semana a la escuela “común” (en días y horarios rotativos dentro del turno) y 1 vez por semana a la institución de educación especial.

ANÁLISIS DE LAS INTERVENCIONES: HACIA UN MODELO QUE FAVOREZCA LA INCLUSIÓN DE TODOS LOS ESTUDIANTES EN LA ESCUELA

Nos centraremos ahora en el entramado que se construye a propósito de acompañar y hacer posible el aprendizaje, en este caso, para Marcelo y para Fabio en la escuela secundaria común.

Una premisa compartida en los discursos y en las orientaciones para las prácticas de inclusión de estudiantes en situación de discapacidad es la necesidad de lograr una participación articulada de la educación común y la modalidad de Educación Especial. Esta articulación ocupa el lugar central en la trama que posibilitaría las trayectorias educativas integrales de estos estudiantes.

Desde distintos espacios institucionales y en investigaciones recientes se confluó en la denominación *configuraciones de apoyo* (López, 2009; Casal, 2009, 2011, 2018) al caracterizar el entramado que es necesario conformar para acompañar dichas trayectorias.

En una primera caracterización de las configuraciones de apoyo es posible contemplar que:

- Involucran distintas instancias, actores y recursos.
- Implican transformaciones en las funciones, tiempos y espacios institucionales.
- Requieren de una naturaleza flexible para adecuarse a la situación contextual en la que tiene lugar la inclusión.
- Poseen un carácter artesanal para su armado que impide su estandarización.
- Necesitan de un cálculo o planificación para la puesta a prueba, redefinible en cada situación a partir de sus efectos.

Estos rasgos, que caracterizan a las prácticas que se construyen con fines inclusivos, representan la faceta más visible y de mayor posibilidad de observación y sistematización por parte de la investigación y así, por ejemplo, identificar ¿quiénes intervienen?, ¿cuándo trabajan juntos?, ¿qué cosas definen?, ¿cómo establecen ese marco de trabajo? es una tarea relativamente sencilla. Sin embargo, esta caracterización resulta insuficiente para comprender de forma estructural el sustento sobre el que se construyen. Cada configuración es el producto de ciertas operaciones simbólicas que generan condiciones de posibilidad para que acontezca lo deseado. Discernir cuáles son las operaciones lógicas sobre las que se construyen estas configuraciones evitaría que queden reducidas a propuestas espontáneas, dependientes de voluntades personales.

Las operaciones simbólicas posibilitan la construcción de una red, que más allá del nombre con la que se la denomine, *configuración* o *dispositivo*, lo que nos interesa poner de relieve es que la construcción de esa red es “*una convención que dispone simbólicamente lugares y funciones, como así también tiempos en los que estos lugares y estas funciones se despliegan a los fines de que algo se produzca*” (Cancina, 2005: 1).

En esta red se entraman tanto los actores, así como también otros elementos como el espacio, el tiempo, las demandas, las urgencias en juego e incluso los vacíos que se generen. En este sentido, es posible pensar que un apoyo puede llegar a convertirse en una configuración si están disponibles las coordenadas simbólicas para su inserción, es decir, si se cuenta con un lugar simbólico –nombrado, con sentido y vacante para ser ocupado por un sujeto con su estilo; la discriminación de funciones para ser desempeñadas por cada agente con su particularidad; y los tiempos y espacios físicos dispuestos para los fines específicos.

En la concepción de esta red, los encuentros entre los actores no quedarán entre personas, sino que están atravesados por la relación con el dispositivo que se posea, como lugar de terceridad que regula las relaciones y las intervenciones. Asimismo, si la inclusión educativa es la finalidad de este entramado, las acciones tendrán un sentido verificable por lo que se produce, lo que implica el cálculo y la lectura de los efectos.

A continuación, compartiremos parte de los análisis del material de campo relevado que intenta caracterizar los entramados que se construyen entre instituciones de educación común y especial. Como fuera mencionado, nos proponemos interpretar los alcances de estos dispositivos en relación con la construcción de culturas institucionales inclusivas a través de las voces de los protagonistas y las observaciones de las clases realizadas.

7.º GRADO. LA MAESTRA INTEGRADORA ADENTRO DEL AULA A TIEMPO COMPLETO: “MODO 1”

Partimos del supuesto de que Fabio y Marcelo tuvieron una experiencia escolar satisfactoria en su escuela primaria que les permite transitar sin mayores dificultades su primer año en la escuela secundaria. Este dato por sí solo daría cuenta del “éxito” del trabajo articulado entre las escuelas A y B para la inclusión de estos estudiantes en la escuela común, no obstante entendemos que el abordaje con el que se llevaron a cabo las prácticas de los docentes involucrados genera efectos paradójales.

En un primer análisis, podemos decir que la presencia diaria de la MAI dentro del grado produce por lo menos dos efectos que no son buscados ni deseados y que, por lo tanto, son paradójicos al producir lo contrario de lo que intentan. Al primer efecto lo llamaremos de *desplazamiento* de los maestros de grado en el armado de las condiciones pedagógicas adecuadas para el aprendizaje de cada uno y de todos los estudiantes; al segundo de *borramiento de las diferencias*.

La relación uno a uno entre MAI y estudiante a tiempo completo si bien resuelve el tema del acceso a la información visual, obtura la posibilidad de trabajo conjunto entre docentes, condición que permitiría acercarse a la idea de configuración de apoyo entendida como sostén y andamiaje de los procesos de inclusión. La presencia diaria de la MAI en el aula profundiza, en los maestros de grado, la percepción de que la docente de educación especial –al tener el saber sobre cómo adaptar los materiales para que los estudiantes puedan acceder a los contenidos– es la persona idónea para ocuparse de los niños con discapacidad mientras ellos se abocan al “resto” de la clase, algo que se ve reforzado en este caso por tratarse de clases numerosas.

Vinculado con lo anterior, la necesidad que plantea la escuela especial es que las maestras de grado le anticipen a la MAI la planificación, para que esta docente pueda adaptar los materiales y Marcelo y Fabio los tengan disponibles para la clase, cae prácticamente en desuso por la misma presencia diaria de la MAI: ¿cuál sería el sentido de darle con anterioridad el material a la MAI para que transcriba si va a estar en la clase *al lado* de los chicos? A su vez, y desde la perspectiva de la docente de especial, la imposibilidad de contar con los materiales que se utilizarán en la clase con anticipación genera que deba intervenir en el aula en simultáneo con la gestión de la misma para que Marcelo y Fabio accedan al contenido, generándose de esta manera un “círculo vicioso” difícil de resquebrajar.

Por otra parte, la relación “uno a uno” favorece a que la MAI actúe como un elemento decisivo para la comunicación de los contenidos entre los estudiantes en situación de discapacidad y la maestra de grado y viceversa. Sin embargo, en la medida en que la MAI actúa como “prótesis” en tanto “presta sus ojos” a Fabio y Marcelo, se genera un

segundo efecto no deseado, al que denominamos *borramiento de las diferencias*, al incidir en la conformación de la idea de que la presencia de los estudiantes ciegos no requiere que se revisen y modifiquen las estrategias pedagógicas. A modo de ejemplo, el siguiente fragmento de entrevista ilustra esta idea. Al preguntarle a una de las maestras de grado (MG), qué tenía que tener en cuenta a la hora de pensar la enseñanza y la gestión de la clase sabiendo que hay dos chicos ciegos, respondió:

MG: (...) que no puedo decir miren acá. Esa es la única dificultad, usar la típica palabra. (En lugar de decir) miren acá, (ahora digo) fíjense esto (...) ellos ya saben y a veces vienen y te hacen chistes “¿qué querés que mire?, pero eso es lo que yo tuve que cambiar. Después como te dije antes, nada para mí, yo los trato como al resto.

E: Además de no decir “miren acá”, ¿tenés que pensar otra forma de intervenir, por ejemplo, leer vos lo del pizarrón?

MG: Sí, igual la MAI se da cuenta y ella les explica “está mostrando tal cosa”, por ejemplo.

Entrevista a una de las maestras de grado, Escuela A

En este sentido, en lugar de hacer espacio a la diferencia y trabajar con ella, se la borra. Ese sería el segundo efecto no deseado.

La inclusión en la institución A es sostenida en cuanto a la permanencia de los sujetos en el espacio escolar, en la atmósfera de convivencia y en los apoyos ofrecidos. En las clases observadas la presencia de la MAI es considerada un apoyo para los MG, que resulta muy valorado en los testimonios de todos los actores involucrados.

La modalidad de la tarea realizada por la MAI, su ubicación cerca de los alumnos y la extensión de tiempo que transcurre en el aula, permite identificar un tipo de intervención más inclinada hacia la integración. Estas prácticas de los apoyos resultan funcionales a la propuesta docente y posibilitan que persistan las mismas prácticas sin que sea necesario realizar transformaciones pedagógicas para el conjunto de la clase.

En este sentido, al no contar con coordenadas que habiliten la construcción de una configuración de apoyo para lograr que la inclusión incida en las prácticas pedagógicas, es esperable que los únicos lugares

simbólicos que se instalen y tengan efectos sean los ya conocidos: docente único, grupo de estudiantes y elementos exteriores. Los estudiantes en situación de discapacidad, así como los apoyos de la modalidad de educación especial, ocupan un lugar externo al grupo, aunque dentro del espacio físico del aula. Entendemos que este punto de exterioridad no solo no cuestiona las prácticas usuales sino que las refuerza.

1.º AÑO. LA MAESTRA INTEGRADORA “FUERA” DE LAS AULAS: “MODO 2”

Quiénes llevamos adelante este estudio compartíamos con las docentes de la escuela primaria la preocupación por el modo en que Fabio y Marcelo iban a transitar su primer año de estudios en la escuela secundaria común. Al cambio de escuela, de nivel y de grupo se sumaba una transformación importante en la modalidad de intervención de la MAI: de cuatro veces por semana a una presencia semanal o quincenal. Creíamos, antes de emprender la segunda etapa del trabajo de campo, que esto no iba a resultar lo más apropiado para acompañar a estos jóvenes de manera suficiente a fin de que pudieran hacer frente a las nuevas responsabilidades y demandas de la escuela secundaria. A este nuevo escenario se agregaba, además, otro cambio: Fabio y Marcelo no estarían juntos en la misma división. En efecto, la MAI junto con el asesor pedagógico de la escuela secundaria tomaron la decisión que estuvieran en divisiones diferentes como condición para ayudarlos a “abrirse” y a interactuar con el resto de los compañeros.

A pesar de todos estos cambios, que son muchos más que los que atraviesan los chicos sin discapacidad al pasar de un nivel a otro, pudimos saber que los dos estudiantes están obteniendo buenas calificaciones, al tiempo que dicen estar bien en su nueva escuela. ¿Cómo se puede interpretar, entonces, este buen desempeño de los estudiantes y este sentirse bien en su primer año en la escuela secundaria?, ¿cuáles son las condiciones institucionales y pedagógicas que están haciendo posible que estos estudiantes tengan una buena experiencia escolar?

Una primera aproximación a esta respuesta está vinculada con la experiencia formativa que estos chicos tuvieron en la escuela primaria

común en articulación con la escuela especial: esta trayectoria que les permite contar con herramientas para abordar esta nueva etapa. No obstante, creemos que hay dos aspectos relevantes en esta escuela secundaria que inciden favorablemente en el aprendizaje y plena participación de Fabio y Marcelo: los rasgos de la cultura institucional y el trabajo colaborativo en torno a la enseñanza que supone –entre otros elementos– otro modo de pensar el papel del MAI en diálogo con el resto del equipo docente de la institución, que hemos llamado *Modo 2*.

En efecto, las orientaciones que la MAI propone a los profesores se encarnan en las ideas y prácticas de los docentes que mucho antes de la llegada de Marcelo y Fabio, esperaban a “cualquier” alumno (Skliar, 2009). En este sentido, el proyecto “Expo X” –donde la escuela se prepara para recibir a los estudiantes de séptimo grado antes de la inscripción a primer año, proyecto que se viene desarrollando hace una década– es identificado por el asesor pedagógico y los docentes como un “hito” en abrir las puertas de la escuela hacia cualquier estudiante que se interese por la propuesta formativa de la escuela. Así lo expresa el profesor de Lengua:

Gracias a la exposición se acercaron muchas escuelas primarias y empezó a aparecer en esos cursos algún otro chico con discapacidad de 7mo grado, y las mismas maestras en algunos casos preguntaron si la escuela estaba abierta, porque a veces hay escuelas que no los reciben, porque hay escuelas que aunque la ley las obligue medio como que tratan de disuadir...

(Entrevista a Profesor de Lengua, Escuela C)

Por otra parte, ir al encuentro de otras instituciones no solo fortalece la identidad institucional y el trabajo entre niveles, sino que también resulta una estrategia para dar lugar a lo diferente. Así como esta escuela promueve el encuentro con las escuelas primarias, también favorece el vínculo con la escuela de Educación Especial donde asisten los estudiantes con discapacidad visual en el contraturno. Este encuentro entre instituciones, entre docentes con diferentes formaciones y trayectorias laborales favorece el desarrollo de un trabajo colaborativo donde el saber se construye en la interacción entre profesores a propósito de

enfrentarse con el desafío de decidir qué y cómo enseñar para que ese saber sea accesible y significativo para todos.

Uno de los rasgos que se observa es la preocupación por la constitución de grupos donde cada uno pueda encontrar un lugar con su “característica especial”, expresado por ejemplo, en el objetivo de transformar un conjunto de gente en un grupo dedicado a ser educado y en que no solo es necesario para sostener la escolaridad el apoyo de los adultos en sus diferentes funciones, sino también el del grupo de pares como parte del colectivo que se constituye. En palabras del profesor tutor (P):

P: “La orientación general es que la tutoría está para hacer de un conjunto de gente, un grupo. Y que ese grupo esté dedicado a esto, a la educación; a ser educado.

E: ¿Y particularmente en 1.º 4.º, con la entrada de Marcelo, vos viste algo especial, hiciste algo distinto?

P: Acá hay una cosa importante. Marcelo no entró, todos entraron. Y me parece que, si bien obviamente Marcelo con su discapacidad tiene ciertas características especiales, todos los chicos las tienen. Entonces la tutoría no se centra en que uno tenga un problema y todos los demás lo trabajen.”

(Entrevista a profesor tutor, Escuela C)

Anteriormente dijimos que para que la configuración de apoyo se construya con vistas a la inclusión –y no a la integración– es necesario que la relación no sea “de a dos” (docente especial-docente de común; docente-alumno) sino que sea entre varios, mediados por un tercero. Entendemos que esa terceridad está dada por el contenido a enseñar: ¿Quiénes definen qué y cómo tienen que aprender los chicos ciegos? ¿Cuál es el trabajo que es necesario llevar a cabo para que Marcelo y Fabio y todos sus compañeros aprendan lo que la escuela ha definido como relevante? En este sentido entendemos que la MAI ocupa un lugar importante para pensar la enseñanza. En palabras del Asesor Pedagógico:

Y este año con Marcelo y Fabio, los profesores de 1.º año pensaban... ¿cómo vamos a hacer? tenemos dos chicos que no ven... ¿cómo organizo mi material? (...). Ahí yo les dije: —tranquilos porque hay una persona que

va a ir reuniéndose con ustedes y van a ir viendo cómo trabajar. Y así fue. Y los profesores están, la verdad muy cómodos y el nivel de ansiedad, bajó.
(Entrevista al Asesor Pedagógico, Escuela C)

72

En el discurso pedagógico actual, al que adherimos, no hay dudas acerca de la necesidad de concebir la enseñanza como trabajo colectivo –en oposición a la idea clásica de entender la enseñanza como tarea individual– para lo cual el diálogo es condición de posibilidad. A continuación, analizaremos qué rasgos o características asume, fundamentalmente, el trabajo entre el MAI y los profesores de la escuela secundaria y cuál es la relación entre esa forma de concebir y organizar el trabajo y la conformación de las configuraciones de apoyo necesarias para acompañar los procesos de escolarización de Marcelo y Fabio.

La MAI y los profesores de cada asignatura son parte de instituciones diferentes, de modalidades diferentes. También tienen formaciones, trayectorias y condiciones laborales distintas. Parecería que en la escuela C, esa diversidad de experiencias, roles y funciones no produjo distanciamientos sino que habilitó y potenció el despliegue del trabajo de cada uno de ellos.

Para analizar esta cuestión resulta pertinente tomar las reflexiones de Patricia Sadovsky (2016) en torno al trabajo colaborativo entre docentes e investigadores. Si bien sus análisis provienen de su experiencia como investigadora en el campo de la Didáctica de la Matemática, los mismos aportan en tanto interpretan la potencialidad del trabajo colaborativo entre agentes provenientes de diferentes instituciones y culturas profesionales –en su caso entre investigadores y docentes– para producir conocimiento.

Una de las cuestiones para analizar es qué tienen en común unos y otros; en nuestro caso, qué comparten la MAI y cada uno de los profesores de cada una de las materias de primer año. Parafraseando a Sadovsky, diríamos que todos “batallan” con la enseñanza. Para la MAI y para cada uno de los profesores de las asignaturas la pregunta es cómo enseñar cada uno de los contenidos a quien no puede ver. Para todos estos docentes, la enseñanza de cada una de las materias es “*frente de interrogantes, de incertidumbres, de desafíos*” (Sadovsky y otros, 2016:2).

Así se lo ha planteado el asesor pedagógico a los profesores: la MAI no es la responsable de enseñarles a Marcelo y Fabio, es quien trabajará con los profesores para pensar juntos cómo enseñar a estos estudiantes. Y aquí hay una primera cuestión a precisar ¿Cuál es la necesidad de pensar juntos? ¿no alcanza con que los profesores le den el material a transcribir a la MAI para que ellos lo usen en el aula? En principio diremos que no, pues sabemos que el problema de la enseñanza no se reduce a hacer accesibles textos, con lo cual, la cuestión va mucho más allá de los materiales didácticos.

Tal como se puede ver en el siguiente fragmento de entrevista, lo complejo del aprendizaje para los chicos ciegos se vincula con la posibilidad de representarse aquello que se está diciendo, para lo cual, la transcripción al Braille no es suficiente.

Bueno, doy algún trabajo tengo que anticiparme y dárselo a la MAI para que lo pase. Ahora por ejemplo que vamos a ver esto, que vamos a ver mañana. Empiezo a dar ejes cartesianos. Entonces tiene que ubicar puntos. Lo hablé con ella y ella le preparó un eje cartesiano en relieve. Esta bárbaro. Y me dijo lo único que no te va a poder marcar los puntos. Pero bueno, le dije marcale del 0 al 1 que tenga la medida. Vamos a ver cómo nos vamos a arreglar. Está interesante. Y a partir de ahí, mañana lo vamos a experimentar. Yo creo que ya con las medidas en relieve que él tiene, él va a poder ubicar el punto que hay que ubicar. La experiencia todavía no la tuve. Todo lo que es geometría, después construcciones, ahí no sé. Hablaré con J. (MAI) para ver qué herramientas tiene...

(Entrevista a profesora de matemática de Fabio)

La construcción de la colaboración requiere de la “*identificación de problemas comunes para los que no se dispone de respuestas ya hechas y que pueden ser explorados con los aportes de unos y otros que, desde prácticas y posicionamientos diferentes, han acumulado saberes que podrían contribuir a su tratamiento compartido*” (Sadovsky y otros, 2016:9). En este trabajo de colaboración entre la MAI y los profesores; se da lugar al saber de cada uno y también al “no saber”, lo que habilita la construcción compartida de lo nuevo. La profesora de matemática de Fabio sabe el contenido pero no sabía cómo enseñárselo. La MAI, a quien en un principio le parecía inviable enseñar un contenido extre-

madamente visual como la ubicación de puntos en los ejes cartesianos y la representación de los puntos en un plano, “ensayó” con la profesora de matemática una posibilidad, una hipótesis de trabajo acerca de cómo podrían hacérselo accesible a Fabio que terminó confirmándose como una buena estrategia de enseñanza.

Esta modalidad de llevar a cabo la tarea pedagógica “*interpela una clásica división del trabajo*” (Sadovsky y otros, 2016:9), en este caso entre docentes de la educación común y especial, pues el trabajo de la MAI no se restringió a hacer accesible lo definido por la profesora de matemática, sino que el trabajo conjunto llevó a redefinir el contenido al tiempo que se pensó conjuntamente cómo comunicarlo. A su vez, para la profesora de matemática implicó pensar –con la MAI– qué era lo relevante para que Fabio y todos sus compañeros aprendan y puedan seguir aprendiendo.

Para los docentes entrevistados, la enseñanza resulta un desafío en tanto hay un saber siempre por conquistar –tanto para el estudiante como para el profesor al pensar la forma de hacerlo accesible– al tiempo que se asume que ese desafío no es en soledad. En este sentido, Sadovsky expresa: “*Los resultados obtenidos hasta el momento nos confirman que, de cara a prácticas docentes más inclusivas y al mismo tiempo más desafiantes para los niños, resulta fundamental concebir el trabajo de exploración sobre la enseñanza como parte de la tarea docente*” (Sadovsky y otros, 2016:18).

El diálogo con otros para pensar la enseñanza y el aprendizaje no se circunscribe solo a los adultos, sino que también se abre hacia los estudiantes. Así lo expresa Santiago, un joven con disminución visual que cursa 4º año, al recordar su experiencia al tener que volver a hacer primer año por haber repetido en otra escuela secundaria de la misma modalidad:

Lo primero que quería hacer era tratar de entenderme con los profesores y luego con los compañeros. Lo que hice fue ver con cada profesor de cada materia una forma de trabajo que se iba a hacer durante todo el año. Con todos lo pude hacer bien. Con todos tuve una forma de trabajo que me fuera fácil a mí y a la vez que ellos pudieran sentirse conformes con

el modo de trabajo. Y con los compañeros, ya bastante rápido hice mis primeros amigos.

(Entrevista a Santiago, estudiante de 4.º año)

75

Este arreglo, este entendimiento del que habla Santiago que logró con cada profesor, tuvo una fuerte implicancia en su cambio de posición como estudiante y le permitió aprender y avanzar así en sus estudios. En sus palabras, es posible reconocer los tres elementos de la relación pedagógica: el alumno, el profesor y el trabajo por hacer, el contenido a aprender. En sintonía con lo dicho por Santiago, en las voces de los distintos profesores entrevistados aparece la relevancia dada al vínculo con los estudiantes para hacer posible el acceso al conocimiento que se proponen transmitir.

A modo de cierre provisorio, porque aún estamos haciendo el análisis del trabajo de campo realizado, compartimos estas reflexiones:

- La diversidad de abordajes de la MAI en una institución no estaría exclusivamente determinada por su inclusión en el aula o su intervención con los profesores fuera de ella, sino que centralmente tiene relación con aquello que la institución define como lo que desea producir a través de sus prácticas. En otras palabras: ¿la MAI se concibe como “la docente de” los estudiantes en situación de discapacidad o, en cambio, como un docente que trabajará colectivamente con otros para promover condiciones institucionales orientadas a la plena inclusión?
- La relación entre las instituciones que participaron de la investigación (y que llamamos aquí AB y CD) son diferentes en cuanto al abordaje que en materia de inclusión concretan en el cotidiano escolar. A pesar de que las orientaciones, la normativa y la formación de los docentes de educación especial no presenten características diferentes en uno y otro nivel. En cambio, a lo largo del análisis presentado, las diferencias se centraron en las prácticas que la MAI despliega en las escuelas comunes de uno y otro nivel, y en el entramado que se constituye entre ambas modalidades (común y especial) en uno y otro “modo” de funcionamiento. Entendemos que lo que en gran parte define, en el marco de lo que llamamos *Modo*

2, que el recurso de educación especial se conforme en un dispositivo o configuración de apoyo es el haber definido como destinatario principal de la intervención a los docentes de la institución.

Como contracara, nos aventuramos a afirmar que mientras el rol del MAI siga definiéndose desde la perspectiva de la intervención individual sobre el sujeto alumno, persiste la imposibilidad –o al menos, un fuerte obstáculo– para construir colectivamente con los pares docentes el saber sobre la enseñanza que requiere la plena inclusión. En el caso de los estudiantes ciegos que fue abordado en este trabajo, si la función del MAI queda restringida a resolver problemas en relación con el acceso al contenido y no a la producción colectiva del saber acerca de la enseñanza para la inclusión, los efectos que se producen inciden –en el mejor de los casos– solo en los sujetos en situación de discapacidad y no en las condiciones pedagógicas que orientadas a dar lugar al aprendizaje desde las diferencias.

- Si bien hay un reconocimiento de las funciones de la MAI y la necesidad de articulación con los profesores, para que este trabajo colectivo potencie su capacidad de invención se requiere de la institucionalización de tiempos y espacios definidos y sostenidos. No basta con ser bien recibido y flexible sino que es necesario disponer de condiciones institucionales estables que encuadren la tarea en común.

- Cuando no están construidas las coordenadas para que tenga lugar el despliegue de la configuración de apoyo, ni se encuentran los caminos para ello, rápidamente se refuerza el dispositivo de la escuela moderna a pesar de que la presencia de la MAI esté regulada por normativas que intentan direccionar este rol desde la perspectiva de la inclusión. En cambio, cuando es posible el armado de esta configuración, el pensar qué y cómo aprende un estudiante en situación de discapacidad se constituye en motor de su propio despliegue. En ese pensar colectivo, la participación activa de los involucrados, –que incluye a los mismos estudiantes, hace posible la construcción de un saber acerca de la inclusión no exclusivo de ninguna especialización.

Por último, nos parece importante resaltar que la descripción y análisis realizado nos permite sostener que las concepciones, prácticas e intervenciones que se entranan en cada uno de los dos *modelos* o *modos* analizados, dan por resultado experiencias muy disímiles no solo para los estudiantes en situación de discapacidad sino también para todo el conjunto de los-alumnos y de los docentes que trabajan en esas instituciones.

BIBLIOGRAFÍA

78

DI CIACCIA, A. (2003), La práctica entre varios. "Rencontre PIPOL" 20 junio 2003 en París, título original: "A proposde la pratique á plusieurs".

DONATO, R. y otros (2014), "Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos, Estudio de casos en regiones de Argentina", Unicef. Disponible en: https://www.unicef.org/argentina/spanish/Inclusion_Educativa.pdf

FILIDORO, N. (2011), "La educación especial hace de lo común un momento transitorio", *Revista Ruedes*, año 1 N.º 1. Disponible en: <http://bdigital.uncu.edu.ar/3593>

LÓPEZ, D. (2009), "Educación especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina": orientaciones I, Ministerio Educación de la Nación. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000762.pdf>

PARRILLA LATAS, Á. (2002), "Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva", en *Revista de Educación* N.º 327 (11-29). Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulos327/>

SADOVSKY, P. y otros (2016), "Tensiones y desafíos en la construcción de un trabajo colaborativo entre docentes e investigadores en didáctica de la matemática", en *Educación matemática*, vol. 28, número 3, diciembre 2016. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/405/40548562001.pdf>

SKLIAR, C. (2009), "Educar a cualquiera y a cada uno. Sobre el estar-juntos en la educación. Educación Especial y Educación Inclusiva", VI Jornadas de Cooperación Educativa con Iberoamérica. La Antigua, Guatemala. Orealc/Unesco, Chile 2011. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001931/193130s.pdf>

PARTE II**REFLEXIONES DESDE LA PRÁCTICA
PSICOPEDAGÓGICA: LA INCLUSIÓN EDUCATIVA
COMO DESAFÍO COLECTIVO**

INCLUIR ES PODER PREGUNTARSE DÓNDE ESTÁ EL OTRO

Norma Filidoro¹⁵

81

El presente artículo busca entrar en diálogo con las investigaciones presentadas en el Seminario. Intentaré, entonces, ir anudándolas y entrelazándolas con la idea de ubicar algunas ideas que nos ayuden a avanzar respecto de algunas cuestiones que, creo, resultan urgentes. El Equipo de la UEICEE, en la presentación de su investigación, se preguntaba cómo y quién puede decidir cuál es el lugar del otro. Recuperero esta pregunta y voy a ponerla en relación con la idea de que la inclusión no es un acto instrumental sino enunciativo.

Para que exista un acto enunciativo, tiene que haber sujetos que enuncien. El acto enunciativo incluye al sujeto que enuncia. No se trata de enunciados. Los enunciados están del lado de la reglamentación y del lado de la técnica. Y la inclusión no es, ni primero ni centralmente, una cuestión ni legal ni técnica: se trata de una cuestión ética. Y digo que es un acto enunciativo donde uno le dice a otro que renuncia a saber cuál es el lugar que le corresponde por su bien; que renuncia a la arrogancia de saber decidir acerca de lo que sea su bien. Se trata de un acto enunciativo donde uno le dice a otro que está dispuesto a escucharlo, a dejarse interpelar y a poner a su disposición saberes, experiencias y conocimientos para brindarle a su posibilidad (heterogénea) de aprender las condiciones (diversas) que sea capaz de inventar. Es una cuestión ética porque la respuesta no está en ninguna Resolución,

15. Norma Filidoro es Licenciada en Ciencias de la Educación, por la UBA, Magister en Psicopedagogía Clínica, por la Universidad de León. Exmiembro de Fundaciones Cisam y Fepi. Se desempeña como Supervisora de Equipos Hospitalarios y Centros de Salud de la Residencia Hospitalaria de Ciudad de Buenos Aires desde 1991. Es Docente Regular de la UBA a cargo de la materia Teoría y Técnica del Diagnóstico Psicopedagógico.

en ninguna técnica, en ningún manual, en ningún aula equipada con cualesquiera sean los materiales. Se trata de la respuesta a la demanda del otro en una situación, cada vez, inédita. La inclusión es una construcción del día a día y del uno por uno.

Al acto enunciativo le faltan hoy sujetos de la enunciación, a veces por omisión, a veces por decisión, y a veces a causa de las condiciones adversas que se le imponen. Nuestra tarea consiste, justamente, en crear las condiciones para que las escuelas y las maestras y los maestros con convicción, voluntad e intención de llevar adelante prácticas inclusivas, puedan hacerlo. Nuestra tarea consiste en crear condiciones para que las escuelas y para que los maestros y las maestras puedan tomar a su cargo este acto enunciativo.

Decir que la inclusión no es un acto técnico-legal-instrumental apunta a introducir allí la dimensión subjetiva que ningún marco legal puede controlar y que ninguna técnica puede modificar *per se*. Podemos, vía resoluciones y asesoramiento técnico, producir configuraciones de apoyo, pero no podremos controlar el proceso de apropiación de la convicción de que las prácticas inclusivas en educación son lo mejor que le puede pasar a las alumnas y alumnos en situación de discapacidad, pero también lo mejor que le puede pasar al conjunto de todos los alumnos y alumnas, a la escuela toda, a la educación en general y a los docentes en particular.

Los procesos de negociación, alianza, encuentros y desencuentros entre adultos, producen significaciones que instituyen las condiciones de posibilidad para los proyectos de inclusión de los niños y niñas en situación de discapacidad.

Voy a tomar **tres ideas** de estas investigaciones:

- *Las maestras, solas, no pueden*
- *Las APND son un mal necesario*
- *Esperamos que el alumno se empareje*

La hipótesis que voy a desarrollar acerca de estas ideas es que, en verdad, las maestras y los maestros solos no pueden, porque las y los docentes, cualquier docente, todo no puede. Pero no porque algo le falte sino por estructura: no todo está de su lado, no tiene todo el saber

ni acerca del contenido a enseñar, ni acerca de la condición particular de cada niño, ni sobre de qué modo acercar la enseñanza al aprendizaje de cada uno de sus alumnos. Sola no puede: necesita espacios de supervisión; necesita pareja pedagógica; necesita pares con los que reflexionar, discutir, consensuar, (y eso es tiempo); necesita espacios de formación en servicio; necesita equipo de orientación escolar en la escuela. Las maestras solas no pueden, no puede ni debe entenderse como *necesita una APND, el mal necesario*. Las APND no son un “mal necesario” sino el resultado de una decisión política. Dispositivo que funciona, demasiadas veces, como modo de “emparejamiento” (contrario a todo principio relativo a la inclusión). Dispositivo que tranquiliza a los adultos, padres, madres, maestras, pero que no ha probado su capacidad para producir cambios ni en el proceso de aprendizaje ni en el proceso de desarrollo. No se trata de que no sirva, sino de que podamos pensar a quién sirve.

Hasta hace poco tiempo atrás, sostenía que la escuela moderna, creada bajo los principios de normalización y homogeneización, resistía a la demanda de inclusión porque ello atentaba contra su propia esencia, contra su marca de origen. No fue el sistema educativo el que se planteó el objetivo de garantizar la inclusión educativa a todos y todas, sino que este objetivo se le plantea al sistema educativo como una demanda. La escuela no fue sujeto sino objeto de un cambio que conlleva un malestar estructural en tanto no hay determinación positiva a priori de escuela inclusiva. La escuela pone resistencia en tanto la legitimación del proceso de inclusión es negativa: romper con la escuela normalizadora/homogeneizadora. Y eso es romper con la escuela. Así explicaba las resistencias de la institución educativa. Hoy creo que lo que le estamos pidiendo a la escuela es que incluya al sistema, el sistema no se toca. Los determinantes duros de la escuela moderna no se mueven. Creo que le pedimos que incluya pero sin mover nada. Y eso provoca mucha tensión, malestar, desconcierto. Y entonces, claro, *las maestras solas no pueden* y necesitan APND, *el mal necesario*, para *emparejar* a los chicos y chicas.

1- LA IDEA DE QUE LAS MAESTRAS, SOLAS, NO PUEDEN

84

Me parece importante poder hacer hincapié en que esto, que no siempre el maestro solo puede, no siempre alcanza con tener maestro y maestro de apoyo, que hay neños que se pueden integrar pero que necesitan una persona que los acompañe, que esa integración una vez por semana, una maestra integradora una vez por semana es una mentira, que hay muchos neños que si no están con alguien no trabajan. (Donato y otros, 2014:107).

Para desanudar esta idea les voy a contar de Ariel, de 4 años, con una discapacidad certificada (CUD) como TGD (Trastorno Generalizado del Desarrollo), un niño con PPI (Proyecto Pedagógico ¿Individual?, ¿Inclusivo?). Su maestra está describiendo, en un informe escrito, su modalidad de ser y estar en la escuela. Allí, entre otras cosas dice: *En paralelo a esto, comienza a **interrumpir** las rondas de saludo. Se lo observa entrando y saliendo. Se para en el medio, mira y se va.*

Podría cambiar la Sala de cuatro por 2.^{do} o 5.^{to} grado y en lugar de *la ronda de saludo*, podríamos hablar de copiar del pizarrón, resolver un problema o identificar los verbos de un texto. La sala de cuatro tanto como la *ronda de saludo* son solo excusas para abrir preguntas y destotalizar miradas. Son excusas para no repetir gozosamente esas frases que bajo la forma de la descripción, prescriben.

¿Qué es lo que la maestra de Ariel, sola, no podría? Ensayemos respuestas posibles:

- Hacer que Ariel no interrumpa la ronda de saludo.
- Hacer que Ariel participe de la ronda de saludo *como lo hacen todos los neños de la Sala de 4.*
- Hacer que Ariel participe de la ronda de saludo *como se espera que lo haga.*

Con sus diferencias, todas estas posibles respuestas participan del denominador común de omitir la posibilidad de que entrar y salir, pararse en el medio y mirar sea la forma que Ariel tiene de participar en la ronda de saludo. Todas ellas dan por hecho que:

a) Existe algo así como *una manera* de participar de la ronda de saludo que compartimos de manera implícita. Algo así como “todos sabemos de qué se trata participar en la ronda de saludo”: niños y niñas

sentados en el piso, con las piernas cruzadas, más o menos atentos, quienes, a su turno, hablan sobre el tema importante propuesto para ese día por la seño o por alguien del grupo.

b) Hay niños que no pueden, por las razones que fuera, participar de ese espacio y eso los torna disruptivos: interrumpen la dinámica grupal a la vez que no aprenden, ¿no se educan?

c) Esos son los niños y niñas que necesitan una persona que los acompañe, niños y niñas que si no tienen alguien con ellos, interrumpen y *no trabajan*.

Buscar que Ariel no interrumpa la ronda de saludo es poner el eje en la ronda y no en el sujeto. El objetivo de que Ariel se acomode a la ronda elimina la pregunta por el sujeto, por su lugar. ¿Dónde está y por qué? ¿Qué función cumple en su desarrollo y en su aprendizaje ese modo de ser y estar? ¿Será que puede suprimirse así, sin consecuencias para el sujeto?

Buscar que Ariel participe pone el eje en Ariel, pero si hay un único modo de participar, la intervención se corre hacia el lado de que haga lo que se espera y, esa intervención suponemos, es cosa de expertos que saben “cómo trabajar con estos chicos”. En todos los casos se omite la posibilidad de hacer que la ronda se acomode, se diversifique de manera de incluir a Ariel. Y no hay resolución que pueda determinar que las rondas deben tener bordes flexibles. Y no hay técnica que nos explique cómo hacer una ronda cuadrada. Eso lo saben las maestras y maestros, porque lo cierto es que la ronda no es tan redonda: no hay 23 niños de 4 años, sentados durante 15 minutos, con las piernas cruzadas, compartiendo una conversación. Uno se acuesta, otro se para, alguno dice que está aburrido, otro que tiene sueño. Uno se apoya sobre el compañero que se enoja, otro le quiere contar al de al lado que trajo caramelos. Algunos escuchan y otros, no. Algunos miran a la seño o al que habla y otros miran... digamos la puerta, la ventana, la cocina, el cajón de los bloques. Algunos pelean. Otros permanecen todo el tiempo en silencio. Puede que alguno no haya escuchado nada. Puede que otro no haya entendido lo que la seño decía sobre una seño suplente que vendrá mañana y se quedará por un tiempo hasta que ella vuelva. Algunos tendrán intervenciones pertinentes y otros saldrán

con algo que “nada que ver”. Sin embargo, el que interrumpe es Ariel. ¿Qué interrumpe? Una ronda que no existe pero que con su modo de ser y estar nos ayuda a sostener como posible. Ariel, como diferencia radical, hace del resto un común homogéneo. Ariel, con su diferencia, sostiene la ilusión de lo común como sustancia eterna y permanente.

Esto nos deja una “moraleja”: es la mirada del docente, su lectura, la que ubica a Ariel interrumpiendo o participando. Es su mirada la que le da el lugar en la ronda o lo expulsa, lo incluye o lo excluye. En lugar de decir que “*Ariel interrumpe*”, la maestra podría haber dicho: “*En paralelo a esto, comienza a participar de las rondas de saludo. Se lo observa entrando y saliendo. Se para en el medio, mira y se va*”.

El lugar de alumno/a (en este caso, el modo de participar de la ronda) puede ser muy estrecho y de bordes rígidos, puede ser estrecho, pero de bordes flexibles, amplio y de bordes rígidos y amplio con bordes flexibles. Cuánto más amplio el espacio y más flexibles sus bordes, más inclusivo. Cambiar los bordes de las rondas requiere, a veces, que la maestra no esté sola. Dejar la ronda redonda y acompañar al docente en la posibilidad de cambiar su mirada de manera que instituya a Ariel en el lugar de un niño que participa entrando y saliendo, parándose en el medio y mirando, efectivamente, es una operación que requiere que la maestra no esté sola. Se trata, en ambos casos, de introducir allí un tercer término que le permita leer/interpretar la escena desde otro sistema de relaciones, desde otra lógica. Se trata de que haya otro con quién compartir saberes, preguntas y experiencias para modificar propuestas no desde un “probar” desesperado sino a partir de una lectura compartida.

Pero no solo lecturas, también necesitamos propuestas

Como cambiar la mirada de los docentes no parece ser la pregunta correcta. La pregunta podría ser: ¿qué condiciones necesitan las maestras de los tantos Ariel que habitan las aulas para cambiar su mirada acerca de ellos? O, ¿qué condiciones necesitan los docentes para intentar armar rondas de diversas formas y colores? Creo que de esto se trata: la inclusión escolar de sujetos en situación de discapacidad requiere de la **creación de condiciones que permitan a las maestras y maestros modificar tanto sus miradas como, consecuentemente, sus propuestas educativas.**

Que alguien acompañe a Ariel de manera permanente no parece ser una propuesta que vaya en este sentido. Eso no cambiamos ni la lectura de la maestra ni la ronda. Más bien parece asegurar que nada cambie.

La maestra sola no puede, es verdad:

- Necesita un **equipo escolar interdisciplinario** disponible para compartir sus preguntas. Un equipo disponible para acercarle lecturas sobre sus intervenciones y también para construir propuestas desde la inmanencia de las prácticas. Propuestas que le permitan hacer rondas no redondas, de distintos colores y diversos tamaños.
- Necesita **tiempo con otros** para reflexionar, para registrar y escribir, para preguntar, dialogar, pensar y crear.
- Necesita una **pareja pedagógica**.
- Necesita **espacios para compartir experiencias con sus pares** y para transmitir sus experiencias y su saber acerca del grupo y de cada niño y cada niña.
- Necesita espacios de **formación en servicio**.

¿Y las APND (Acompañante Privado/Personal No Docente)? No, no es ésta la pregunta correcta. Porque no se trata de las personas (las APND), ni siquiera de los Equipos de Integración, privados y externos al Sistema Educativo, se trata de discursos y prácticas, se trata de dispositivos y, como afirma el equipo de la UEICEE, de la posibilidad o no de reconfigurarse atendiendo a los principios de la inclusión plena en la diferencia (no en la igualdad). Se trata de singulares en una escuela plural.

2- LA IDEA DE QUE LAS APND SON UN "MAL NECESARIO"

Voy a tomar algunos números de la investigación sobre *Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario*, de Vanesa Casal. No intento ser exacta con los números (las cifras pueden incrementarse o disminuirse en el porcentaje que quieran), pero sí rigurosa respecto de la lógica del razonamiento: de un total de 443 escuelas

primarias, 290 responden acerca de la presencia de niños con proyectos de integración. El resto omite responder. En esas 290 escuelas, en 2016, teníamos unas 537 APND. Eso quiere decir que son muchas más ya que falta contabilizar a las de las escuelas que no respondieron (aproximadamente 153 escuelas), falta todo el Nivel Inicial y Secundario y las APND que se hayan agregado desde 2016 (porque el número de APND aumenta año a año). Como puede apreciarse, se trata de un dispositivo encarnado por trabajadoras y trabajadores precarizados, un dispositivo controvertido (la idea de “mal necesario” así lo sugiere), que sin embargo no ha dejado de crecer desde su implementación cobrando, cada vez, mayor presencia en la escuela pública.

Las APND (casi todas mujeres jóvenes, con pocos años de recibidas), pensadas como “mal necesario”, pueden quedar del lado de la escuela y las maestras y maestros y directoras que las sugieren con discreción o las demandan perentoriamente. Sin embargo, se trata de una política pública propiciada por el Estado; tanto que una página de GCABA (<http://www.buenosaires.gob.ar/copidis/registro-de-acompanantes-personales-no-docentes-apnd-maestras-y-profesoras-de-apoyo>) se hace cargo de la inscripción de *Docentes, Docentes de Educación Especial, Docentes de Educación Especial con conocimiento de Lengua de Señas Argentina (LSA), Psicopedagogos/as, Psicólogos/as, Terapistas Ocupacionales y Fonoaudiólogos/as* para ejercer la función de APND en las escuelas públicas de CABA. Esta decisión del Estado trasmite la idea de que se trata de un Servicio de Salud (aunque convoca a docentes) y de allí deriva automáticamente que esos recursos deben provenir del ámbito de lo privado, lo que tensiona (o contraría) con la disponibilidad dentro del sistema educativo de psicopedagogas, psicólogas, fonoaudiólogas, Docentes de Educación Especial.

La investigación de Casal ubica que las APND constituyen el segundo apoyo numéricamente más reconocido por las escuelas primarias, especialmente en los distritos escolares de zona norte de la CABA (dando cuenta de una desigualdad estructural). El estudio muestra que se trata de un recurso cuantitativamente más alto que las MAI (maestras de apoyo a la integración provistas por el Sistema Educativo mismo) y así deja al descubierto que este desencuentro con un “mal necesario”

proviene de una contradicción que se encuentra al interior del Sistema Educativo mismo. Esta investigación sugiere que la entrada a la escuela de los servicios de salud:

- dejó a las prácticas educativas en un complicado lugar de “subsidiariedad” (Casal, 2017: 8);
- que la regulación del trabajo de los APND queda por fuera de las escuelas de educación especial y pasa a ser coordinada por los equipos pertenecientes a obras sociales y pre-pagas, abriendo una vinculación con el área de salud que está llena de fisuras (: 89);
- que las relaciones que se establecen con los equipos que provienen del campo de la salud es singular en cada establecimiento ya que no existe un criterio distrital y mucho menos general (:112); que la decisión de quien planifica adecuaciones curriculares también es un campo de tensión ya que la participación del APND en esa tarea deja de estar claramente establecida en las prácticas (:133);
- que a partir del ingreso de los APND, salud y educación operan como “campos contradictorios que no colaboran para el logro de la inclusión” (p.34). Y nos hace saber que la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, art. 24 y 26 afirma que de esta coordinación debe hacerse cargo el Estado (:63);

El dispositivo APND es una realidad en las escuelas y su absorción por parte del Sistema Educativo no parece ser hoy una opción que forme parte de las políticas públicas de Educación. Pues hagamos que funcione.

Es en este sentido que retomo la idea de la presentación que hicieron Pitton, Demarco y Larripa: *hacer que funcione es poner ese dispositivo del lado de la enseñanza*. Se trata de recuperar para la escuela y los docentes un lugar central en la reflexión sobre la enseñanza. Creo que, en este último tiempo, ha habido una colonización de la escuela por el lado de los discursos de la salud, de los discursos médicos, y esa colonización de la escuela por parte del discurso médico ha despojado a la escuela y los docentes de su saber, de su saber acerca de qué y

cómo enseñar a los niños y niñas. Es por aquí, por el lado de pensar en términos de enseñanza, en términos de propuestas pedagógicas, que encontremos algunas claves para la reconfiguración del dispositivo APND.

A modo de conclusión de este punto, retomo la investigación de Casal. El hecho de tratarse de *Acompañantes* (del niño o niña), *Personales* (intervenciones individuales dirigidas a un sujeto) y *No Docentes* (proviene del área de Salud) nos habla de una lógica que reduce la unidad de análisis al sujeto y su diagnóstico. O sea, la inclusión no es un tema que nos pone a pensar en la necesidad de si no romper, al menos flexibilizar los determinantes duros de la escuela moderna. La solución APND no apunta a revolver lo común de manera que la escuela se prepare para recibir a todos los niños y niñas, estén o no en situación de discapacidad. Por el contrario, la perspectiva APND atenta contra el sentido mismo de la inclusión educativa y el concepto de configuraciones prácticas de apoyo que conlleva la idea de que los apoyos “*se construyen como sistema de actividad de **manera colaborativa**, singularmente en una trama que se conforme **al interior del escenario escolar –situado– a partir de las hipótesis/información con las que se cuenta y junto a los recursos posibles**” (op.cit.:222)*

Por otro lado, sabemos que los APND se concentran en los distritos escolares de zona norte de la CABA mientras hay distritos de zona sur –como el DE N.º 4, uno de los más pobres sino el más pobre de la ciudad– donde su presencia es mínima o nula, dando cuenta de la necesidad de evitar que desde una política pública se reproduzca la desigualdad en cuanto a la distribución de los recursos humanos que si bien provienen del campo de lo privado son pagados con los fondos públicos a través del Sistema de Integración de la Superintendencia de Servicios de Salud.

No solo lecturas, necesitamos propuestas

Necesitamos que el Sistema Educativo, la escuela y los docentes recuperen el necesario lugar protagónico respecto de las trayectorias escolares de los niños y niñas incluidos en la escuela común, tengan o no CUD. La Resolución 3034 MEGC-13 (<http://www.buenosaires.gob.ar/>

sites/gcaba/files/resoluc3034-megc-2013anexo_0.pdf) dice, respecto de la presencia de las APND, que “*La Supervisión del Nivel y los equipos de apoyo (EOE/ASE) realizarán el seguimiento con informes periódicos*”. También que cada APND debe “*Implementar las indicaciones del Equipo Directivo y del docente del curso, grado o sección a cargo de grupo de alumnos/as y la maestra de apoyo a la integración –si hubiere–, en cuanto a la organización de los materiales y la tarea*” (MEGC, 2013). Es la ausencia de controles, supervisiones, orientación, guía por parte de las maestras, las escuelas y el Sistema Educativo lo que deja a esos profesionales –en general, jóvenes recién recibidas, casi sin experiencia laboral, que pisan una escuela por primera vez y que ocuparan este rol por un tiempo breve, hasta que consigan un trabajo acorde a sus proyectos profesionales– bajo la coordinación profesional –seguramente bien intencionada– de Centros Integradores Categorizados que operan desde afuera tomando como unidad de análisis al niño y su diagnóstico y no el proceso de aprendizaje como construcción social situada. Más aún, cada uno de esos Centros opera desde un marco epistemológico, conceptual y procedimental propio, a saber: Cognitivo Conductual, Psicoanalítico, Constructivista, Neuro-cognitivo, y todas sus variantes posibles que muchas veces no coincide y hasta contradice la perspectiva de enseñanza y de aprendizaje y, aún, los vectores para la acción de la propia escuela pública.

91

Tenemos entonces que sentarnos a discutir: a) cómo distribuimos los recursos de manera que, vía “efecto Mateo” (*Porque a cualquiera que tiene, se le dará, y tendrá más; pero al que no tiene, aun lo que tiene le será quitado*, Mat 13:12), no vayan a parar al que más tiene; b) cómo hacemos para recuperar el saber que le estamos expropiando a la escuela y a los docentes.

Pareciera que una posible respuesta es la que encontramos en la versión preliminar de la investigación *Inclusión de niños en situación de discapacidad en la escuela primaria común: primeros análisis a partir de un estudio exploratorio en escuelas de gestión estatal*, de la UEICEE (Pitton y otras, 2018). Algo así como “cuando la APND no obedece, funciona”. Esto es, cuando las prácticas de la APND se llevan a cabo de manera coherente tanto con su modalidad de contratación

como con su pertenencia al sistema de salud, los objetivos de integración y participación consagrados por la normativa en lugar de verse promovidos resultan limitados. *“La docente del grado, ‘descansando’ en la presencia del APND, tiende a propiciar propuestas dirigidas al resto de los estudiantes concebidos –de hecho– como ‘la clase’, cristalizándose así la idea de que el niño en situación de discapacidad ‘es del APND’ y el resto de los chicos ‘sus’ alumnos. Este modo de funcionamiento refuerza la plena vigencia del método simultáneo, donde el maestro a cargo del curso (del cual se ha excluido al niño que tiene APND) puede organizar su propuesta pedagógica bajo la idea de que es posible enseñar todo a todos y al mismo tiempo”* (Pitton y otras, 2018, p 6). El saber pedagógico “por defecto” se pone en marcha.

Por el contrario, la incorporación de estos profesionales se acerca al paradigma de la inclusión plena cuando, lejos de esta lógica de intervención individual, se apuesta a una lógica de trabajo colectivo, o sea, cuando dejan de ser “personales” y “no docentes”. *“Cuando las prácticas del APND van más allá de la norma y, por lo tanto, actúan como un docente más que ayuda a generar condiciones pedagógicas favorables para el conjunto de todos los niños y niñas, se acercan al paradigma de inclusión plena”* (Pitton y otras, 2018: 6). Se trata de una *desobediencia capilar cotidiana*, diría Rita Segato (2018). Se trata de la ética, dirían Bárcena y Melich (2014): una respuesta a la demanda del otro en una situación inaudita e imprevisible. Es la ética que lo sigue siendo aunque rompa con los marcos legales previamente instituidos. Es la ética como fisura de lo legislado.

3- LA IDEA DE “EMPAREJAMIENTO”: QUE HAGA “EL CLICK”

La investigación en curso de la UEICEE alerta sobre el peligro de que si no se contempla la dimensión colectiva del acto educativo, el derecho a elegir podría transformarse en obligación de ser, que recaerá, vía dispositivos ortopédicos, sobre los niños y niñas en forma individual (p. 9): esperamos que hagan “el click”, que se “emparejen”, esto es, que hagan como los demás, como todos, como se debe, como se espera. Y si no, que haga “como si”. Entonces quedan lanzados a saber lo que

no entienden, a decir lo que no piensan, a un hacer reproductivo por fuera de un sentido, que siempre es propio.

El objetivo de equiparación es incompatible con la idea de educación inclusiva. Si la escuela es para todos, también es para los que no pueden leer, escribir, resolver problemas. El que no puede leer solo leerá con otro, el que no puede escribir de manera convencional le dictará a la computadora, al que no puede resolver problemas tendremos que enseñarle cómo y a quién pedir ayuda para saber si le conviene o no comprar en cuotas. Esto es lo que tenemos que sentarnos a discutir. Primero establecer si hay acuerdo y después, cómo se hace. Pero algo es seguro, no se trata de “compensar el desfase” (Pitton y otras, 2018, p 10). En una escuela plural, en una escuela de todos unos, en una escuela de singulares plurales, en una escuela en la que se puede ser pleno en la diferencia, en la que la diferencia no es un problema, no hay desfases.

No solo lecturas, necesitamos propuestas

La propuesta, dice la investigación en curso, es reponer “el concepto de *trayectorias educativas diversas* donde el foco no está puesto en la comparación permanente con el grupo sino en los avances que cada niño logra en relación con su propio punto de partida; avances que están vinculados con las particulares condiciones pedagógicas e institucionales en las que tiene lugar su escolarización” (Pitton y otras, 2018, p 10). En esta afirmación prevalece el punto de vista relacional. Se trata de pensar la *capacidad* en términos relacionales. La *capacidad* no proviene de un supuesto interior sino que queda vinculada a las condiciones (inclusivas) que sepamos inventar. De aquí que ninguna intervención, ningún dispositivo pueda sostenerse en una lógica que opere exclusivamente sobre un niño o una niña. Se trata de, necesariamente, dirigir los recursos sobre las condiciones pedagógicas en las que se enseña a un conjunto constituido por sujetos diversos. O sea, en la escuela nada es “no docente”.

La perspectiva de las trayectorias nos permite “*aprender a interrogar, a formular preguntas sobre las condiciones pedagógicas que convierten en factor de riesgo unos supuestos atributos del sujeto*” (Terigi,

2018). Debemos recuperar para la escuela los espacios de reflexión didáctica; para acercar la enseñanza al aprendizaje se requiere considerar los saberes y conceptualizaciones que los niños elaboran y las estrategias que ponen en juego para interactuar con los contenidos seleccionados. Y para eso necesitamos docentes, necesitamos maestros y maestras que sepan qué conoce ese alumno, qué aprendió, qué no aprendió. Puede ser que respecto de algunos niños la maestra sola, no pueda. Pero entonces se trata de un acompañamiento a la función docente. Se trata de una conversación en un vínculo de igualdad de saberes (aunque no los mismos) con diferenciación de lugares (funciones y responsabilidades).

Para que esto sea posible es necesario no solo del dominio de los contenidos a enseñar, sino también de un análisis de la relación entre lo enseñado y lo efectivamente aprendido. En la investigación surge clara la idea de que *“para construir ese conocimiento es necesario un trabajo colectivo, en las escuelas, en diálogo con los conocimientos pedagógicos y didácticos que se producen “fuera” de ellas*” (Pitton y otras, 2018: 12-13). Es con otros, pero con una lógica cuyo eje sea el aprendizaje colaborativo, cuyo eje sea lo colectivo y comunitario, contrario a esa lógica de lo individual (y hasta biológico, neurológico y genético) que ingresó a la escuela vía el discurso médico. Lógica que atenta contra el sentido último de la educación entendida como transmisión de marcas de la cultura en contexto.

Y una aclaración necesaria: no se trata, claro, de desentendernos de lo biológico, neurológico o genético sino de ponerlo en conversación con el contexto escolar vía perspectiva de las trayectorias de manera de superar la reducción de los problemas a las condiciones individuales del sujeto, mediante la incorporación al análisis de las condiciones institucionales del sistema escolar (Terigi, 2018).

Cuando los docentes piensan (siempre) ocurren cosas maravillosas (solo que casi nunca nos enteramos)

Habla la maestra de Alejo: “Lo recibí con el diagnóstico de TGD. Decían que no podía prestar atención a nada, que no se interesaba por nada, que estaba en su mundo, que miraba siempre para otro lado y

entonces, claro, que nunca entendía lo que estaba pasando, lo que tenía que hacer. Empecé a observarlo más desprevenidamente, a preguntarme a dónde miraba cuando no prestaba atención o qué le interesaba cuando no le interesaba nada. Un día lo descubrí en el patio, mirando las hormigas. A partir de ahí, algo cambió. Armé un proyecto sobre las hormigas y fue genial. Era el primero en responder, en hacer, en dibujar y mostrar”.

Saber no es información. Comprender no es correlacionar

Esta maestra, docente de Nivel Inicial de Sala de cuatro, se separó del cálculo, lo puso en suspenso para dar lugar a su pensamiento. Renunció a la información (sobre el Trastorno Generalizado del Desarrollo) para dar lugar a su saber, el saber propio (y por eso mismo, expropiable) del docente. Renunció a la correlación entre diagnósticos y conductas para intentar comprender quién es Alejo y qué le pide.

En este Jardín, en este grupo, la educación inclusiva se llama “Proyecto *Las hormigas*”. No hay Resolución ni Manual técnico que nos hable de ese proyecto. En todo caso, lo técnico viene al final. Porque la mejor técnica fracasa si antes no hay una decisión que la haga necesaria. La docente de Alejo define un contenido mínimo, objetivos, un proyecto, al tiempo que define un destinatario. El destinatario es un colectivo, todos y cada uno de sus alumnos y alumnas. La definición de un proyecto educativo y la definición del destinatario no son dos operaciones diferentes.

En la definición de un proyecto pedagógico, intervienen saberes técnicos específicos; en la organización de espacios, tiempos, recursos y agrupamientos, intervienen saberes técnicos específicos. La evaluación formativa, integrada al proceso de aprendizaje no puede pensarse por fuera de un conocimiento técnico. Pero se trata de un conocimiento técnico introducido por una pregunta que lo habilita en un lugar necesario.

Cuando los docentes crean (siempre) ocurre lo inesperado (solo que casi nunca nos enteramos)

La maestra de Brenda, una niña con sordera bilateral profunda, afirma que la niña se encuentra aislada, que no intercambia con sus compañeras y compañeros. La docente está preocupada porque la ve sufrir, pero atribuye el sufrimiento a su condición. La intérprete le propone tomar una hora a la semana para enseñar lengua de señas a todo el grupo. Durante una hora, la intérprete funciona como maestra, Brenda como maestra auxiliar y la docente es una alumna más de ese grupo. Dos meses después, la maestra comenta con entusiasmo el cambio que se ha producido en términos de lazo social. Los chicos han inventado señas propias dejando afuera a la maestra y a la intérprete: *Brenda es de la partida*, dice la maestra entre divertida y orgullosa. Brenda sigue siendo una niña con sordera bilateral profunda.

La educación inclusiva consiste, podría decir Rita Segato (2018), en entretejer el pensamiento con la vida. Y la estrategia consiste en erosionar lo establecido, deceremonializar las prácticas, desestructurar los modos de relación con el otro, desmotar los dispositivos de captura y repetición y ser un poquito desobedientes. Sin correr el riesgo de quedar atrapados en aquello de lo que queremos separarnos, no hay posibilidad de responder a la demanda de inclusión que proviene de niñas, niños, jóvenes (Díaz, 2015).

Inclusión educativa es devolverle a la escuela su carácter profanador

Recuperar el carácter profanador de la escuela es retirar las lecturas, las escrituras y las matemáticas del lugar en donde habitan la severidad, el riesgo, la producción en serie, el trabajo. Recuperar la posibilidad de que el conocimiento se anude con el saber de manera que los chicos y chicas aprendan a sumar, no solo para calcular cuántas personas conocen sino también para distinguir entre tantos, cuáles son sus amigos y amigas. Que aprendan a leer para no solo para poder hacer la comida como dice la receta sino para saber qué quieren comer. Que aprendan a escribir no solo para enviar un mail sino para saber qué quieren contarle a quién.

Y devolver a la escuela su carácter profanador es también devolverles a las maestras y maestros la posibilidad de jugar. A veces los maestros logran hacer que el aprendizaje haga juego y es entonces cuando necesitan que los acompañemos de manera que ese juego no se interrumpa.

BIBLIOGRAFÍA

98

BÁRCENA, F. Y MELICH, J. C. (2014), *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

DÍAZ, E. (2015), *Ideas robadas al atardecer*, Buenos Aires: Biblos.

ELICHIRI, N. (2018), *Aprendizaje situado. Experiencias inclusivas que cuestionan la noción de fracaso escolar*, Buenos Aires: Noveduc.

FILIDORO, N. (2018), "Notas para un diálogo posible acerca de la inclusión educativa". En *Miradas hacia la inclusión educativa*, Filidoro et al (comp.), Buenos Aires: Filo:UBA.

FRIGERIO, G., KORINFELD, D. Y RODRÍGUEZ, C. (2017), *Trabajar en instituciones: los oficios del lazo*, Buenos Aires: Noveduc.

NICASTRO, S. y GRECO, M. B. (2016), *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*

PITTON, E.; DEMARCO, F. Y LARRIPA, S. (2018) "Inclusión de niños en situación de discapacidad en la escuela Primaria Común: Aportes para la discusión primeros análisis a partir de un estudio exploratorio en escuelas de Gestión Estatal". UEICEE-GCBA. Consultado en https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/apd_inclusion_de_ninos_en_situacion_de_discapacidad_en_la_escuela_primaria_comun.pdf

SIMONS, M. Y MASSCHELEIN, J. (2011), "La escuela como marca de la democracia". En Simons, M. Masschelein, J. y Larrosa, J: *Jacques Ranciere. La educación pública y la domesticación de la democracia*, Buenos Aires: Miño y Dávila

SEGATO, R. (2018), *Contra-Pedagogías de la crueldad*, Buenos Aires: Prometeo

TERIGI, F. (2010), "Docencia y saber pedagógico-didáctico". En *El monitor de la educación, Dossier Ser docentes hoy*, núm. 25, pp 35-38. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.

_____ (2018), "Trayectorias escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa". En *Miradas hacia la inclusión educativa*, Filidoro et al (comp.), Buenos Aires: Filo:UBA.

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA COMO DESAFÍO COLECTIVO. ENTRE CITAS Y REFLEXIONES¹⁶

Patricia Enright¹⁷

101

LO QUE DIGO Y LO QUE HAGO: ACERCA DE LOS DISCURSOS Y LAS PRÁCTICAS

Voy a comenzar por compartir con ustedes algo de mi experiencia en el armado de esta presentación que, en principio, expone mis propias contradicciones.

Su elaboración me ha desafiado a inmiscuirme en un territorio que no es mi territorio, instándome a analizar y trabajar con algunas investigaciones que conciernen al interior del espacio escolar desde este *otro lugar* que es el de mi experiencia de trabajo en la clínica con niños con problemas en su desarrollo. Voy a hablar desde allí de este trabajo en el día a día, niño a niño, niña a niña, situación a situación que nos convoca a salir del consultorio hacia el encuentro con los y las docentes, los equipos y las escuelas para pensar cómo ir creando las condiciones para que ese niño o esa niña aprenda y participe, para pensar el cómo ir creando una *escuela inclusiva*.

16. Las *citas* serán aquellos recortes textuales de lo que nos relatan las investigaciones y que han motivado las reflexiones que hemos de compartir en esta Jornada y cuyo detalle obra en las referencias bibliográficas.

17. Patricia Ana Enright es Profesora para la Enseñanza Primaria, Licenciada en Psicopedagogía de la Universidad CAECE y Maestranda de la Maestría en Psicología Educativa de la Facultad de Psicología de la UBA. Desde 2017 ejerce como Profesora Adjunta de la Cátedra Teoría y Técnica de la Asistencia Psicopedagógica de Ciencias de la Educación (FFyL, UBA). Se desempeña como miembro del Equipo de Psicopedagogía Inicial del Centro “Dra. Lydia Coriat” de FEPI y del Grupo Interdisciplinario Lugar de Infancia. Supervisa equipos y centros de salud de la Residencia Hospitalaria de la Ciudad de Buenos Aires.

Introducírnos en el territorio de la inclusión nos remite –entre otros desafíos– a develar y a examinar nuestra posición respecto a las diferencias: cómo las pensamos, si las reconocemos o no, qué estatuto les damos, qué hacemos con ellas, cómo trabajamos con ellas o a pesar de ellas.

Y esto –tal como nos lo confirman las diferentes investigaciones que hoy nos convocan– no parece ser nada fácil.

La inclusión invita a pensar en una concepción plural de la igualdad y la diversidad. Invita a pensar en las diversidades (...) la escuela de la igualdad es la escuela para todos los niños y las niñas. (Casal, 2017:26)

Y esto del cómo nombrar o el tema de la igualdad y las diferencias es algo que no es sencillo, no es tan claro, no, y cómo transmitimos esto de la igualdad, las diferencias, si somos todos diferentes, si somos todos iguales, si somos iguales en algún aspecto y diferentes en otro, bueno... (Palabras de una docente. En Donato, Kurlat, Padín, Rusler, 2014:74)

Los sujetos que habitan la escuela, tienen todo el derecho a la diferencia. (Casal, 2017:225)

El tema de las diferencias se nos plantea como un desafío en tanto cuestiona una tendencia que tiene a la búsqueda de lo homogéneo y universal como un valor tradicionalmente naturalizado. Se nos plantea como un desafío en tanto nos demanda intentar entender y promover la convivencia y el aprendizaje en las salas y en las aulas entre alumnos disímiles en sus modos de ser, de estar y de aprender en la escuela. Se nos plantea como un desafío en tanto nos lanza a vérnoslas con los malentendidos y las tensiones entre cada vez más actores que entran a tallar en un territorio, desde ya complejo, y en un espacio físico que pierde su carácter estático y que hay que re-configurar con rampas, redistribución de aulas y de funciones que parecen necesitar cambiar una y otra vez.

No se trata ya de movernos con los postulados que definían territorios cuyas fronteras supieron diferenciar a los comunes y a los especiales, a la educación y a la salud, a lo individual y a lo colectivo y a diferenciarlos tanto que terminamos por actuar cada uno por nuestro lado con esas lógicas propias poco con-movibles en tanto se jugaban entre quienes nos conocíamos bien y desde siempre. El pensar en términos

de este nuevo paradigma de inclusión escolar, sosteniendo el derecho a la escolarización y plena participación de todos los niños, niñas y adolescentes en la escuela y, particularmente, el habitar un territorio de tal complejidad, no puede sino resultar incómodo, incierto, opaco, inquietante y conmovedor. Y ello, allí donde lo pretendíamos cierto, transparente y con la comodidad de lo relativamente predecible, como pareció resultar la escuela durante mucho tiempo. Y como pareció resultar también el espacio profesional, cuya lectura clínica se aseguraba puertas adentro del Gabinete o del consultorio.

La inclusión escolar nos interpela en aquellos principios que nos definieron durante tanto tiempo: a la escuela y a los reductos disciplinares que hacían su aparición a partir de la derivación y que se mantenían separados en tanto diferentes y portadores de otros discursos.

Desde la lectura de una maestra,

Pero voy a decir, eso es como la policía, yo porque mi marido era policía. O sea, hay mujeres que llevan las jinetas del marido puestas, bueno, yo en este caso las jinetas me las imagino como el título (...) Entonces hay como una rivalidad, lo que estoy diciendo, entre especial, recuperación y la escuela común. O sea, vos tenés que portar tus galardones...” (En Donato, Kurlat, Padín y Rusler, 2014:96)

Nada puede quedar en su sitio *sólo porque siempre estuvo allí*, sino que todo debe ser revisado y repensado desde las prácticas –unas y otras– para poder dar lugar al aprender de todos y de todas juntos en la escuela.

Convencida de estas ideas, con las cuales introduzco mi presentación, me encuentro –sin embargo– con mi propia resistencia a traspasar las fronteras desde mi más o menos conocido territorio clínico/ psicopedagógico –en el cual vengo batallando desde hace tantos años– para adentrarme en el análisis de lecturas que se producen desde y hacia el interior de la escuela. Para estar aquí, sentada frente a ustedes, he necesitado trabajar con esa sensación de extranjería con la cual quería convencerme de no tener mucho o ni siquiera poco para decir o para aportar. Cuando la diferencia se nos impone, cuando no podemos disimularla, una de las reacciones más prontas es ampararnos en que “*no estoy preparada para esto*” y evitar así vérnosla con ella.

Heme aquí replicando ese argumento en este escenario: contradicciones entre lo que digo y lo que hago, entre el discurso y la práctica que quiero comenzar por reconocer y poner a trabajar. Temiéndolas o negándolas hubiera evitado encontrarme en esta situación que, les confieso, no es sino una gran tensión. Pero hubiera evitado también construir estas reflexiones para aportar desde *esta otra mirada*. Otra mirada –proveniente del territorio clínico– que se articula en la singularidad de los niños y niñas que se tornan en *esas diferencias* que pueblan las aulas portando una discapacidad o como discapacitados. Y no soy ingenua al nominarlos de este modo; lejos estamos de pensarlos en *situación de discapacidad* tal como nos lo demuestran las investigaciones que nos han convocado a compartir en este día.

Nos instan desde las conclusiones de una de las investigaciones,

Resolver la dicotomía entre ‘iguales o diferentes’ y ‘cambiar la mirada hacia la discapacidad’ resultan centrales. (Donato, Kurlat, Padín y Rusler, 2014:75)

Y nos revela otra de ellas,

... cuando esos rasgos –y más aún cuando se refieren a lo cognitivo– se alejan de las expectativas de la escuela, se apela al discurso del déficit como única forma de caracterizar al sujeto. (Pitton, Demarco y Larripa, 2018:10-11)

ESA OTRA MIRADA: LA SINGULARIDAD NO DESCONOCE, SINO QUE APUNTA A LO COLECTIVO

En la versión preliminar de su investigación, las autoras concluyen *a modo de cierre*,

La superación del trabajo en paralelo del maestro de grado y de los otros agentes de la Educación Especial y del sistema de salud que hoy participan del proceso de formación exige la construcción de acuerdos pedagógicos respaldados por las distintas instituciones de referencia. (Pitton, Demarco y Larripa, 2018:18)

En estos tiempos en que la demanda de inclusión escolar ya no es una utopía sino una realidad que nos convoca a un trabajo a realizar, a ser pensado y re-pensado en las diversidades de cada grupo, de cada institución, los docentes y la escuela no pueden quedar solos. Y en ese terreno –más de tensiones que de armonías, de acuerdos y de desacuerdos que de coincidencias– el lugar y el saber pedagógico del docente –tanto como sus inquietudes y sus preguntas– cobran un valor fundamental: en tanto especialista en su campo y en tanto quien pone cuerpo y alma en el hacer cotidiano que configura la trama en la que se constituyen sus alumnos y sus aprendizajes. Trama en la que, a su vez, se construyen los efectos discapacitantes.

Nos planteará Flavia Terigi que

Si ese saber no se toma como asunto central se corre el riesgo de que los docentes, que son los actores más importantes con que cuenta el sistema educativo a la hora de producir cambios de escala en las condiciones de inclusión educativa, deban afrontar condiciones de enseñanza difíciles con saberes insuficientes. (Terigi, 2009:42)

Algo de responsabilidad le cabe al discurso clínico en ese sentido. Urge la salida de su encierro puertas adentro para abrirse a un encuentro dialógico (inter-disciplinario)¹⁸ que se sustente en un reconocimiento y puesta en valor del saber profesional del docente. El tratamiento de situaciones complejas, a partir del problema que se formule respecto de un niño, un grupo o que tome magnitudes institucionales, requiere respuestas complejas en las que el discurso clínico deberá implicarse, en tanto demandan ser construidas entre todos los actores involucrados.

Entonces en esos *acuerdos pedagógicos* a los que nos referíamos, en “la reflexión y el análisis de las condiciones que son necesarias

18. Adscribiendo a lo que plantea D. Najmanovich (2008), atravesados por una ética que descrea y cuestiona a la simplicidad y sus certezas y su repertorio de verdades absolutas, es que no podemos sino entrometernos en las escuelas promoviendo esa *fertilización cruzada de saberes en la que podamos construir desde el intercambio*.

generar para que todos los estudiantes avancen en el aprendizaje de cada uno de los contenidos de enseñanza”, como nos propone el último estudio (Pitton, Demarco y Larripa, 2018:12), los profesionales de la salud tenemos algo para hacer y para aportar. En el lugar que se les ofrezca a las preguntas del docente respecto a aquel niño o aquella niña en situación de discapacidad aprendiendo con su grupo de pares, en el ponerlas a trabajar, en el co-construir respuestas posibles, los profesionales de la salud tenemos responsabilidad.

En tanto nos ocupa la infancia con problemas no podemos prescindir de la lectura y de las inquietudes de la escuela en nuestras intervenciones: de lo que allí acontezca se producirán efectos que hacen al niño y a su destino de infancia y de alumno y que harán marca en su subjetividad.

Lo que pase en la escuela afecta a alguien más que al escolar de hoy, concierne a otro tiempo –el mañana– y a un sujeto que no es sólo el niño sino el adulto que en él reside como potencial. (...) Las marcas por no haber asistido, por haber sido expulsado, incomprendido, también se portarán más allá del tiempo en el que la palabra infancia se aplica al sujeto. (Frigerio, 2006:346)

Los profesionales nos entrometemos –o deberíamos hacerlo– en (y con) las escuelas. Operamos así una intromisión en un territorio que nos es ajeno, que es extraño a nuestra función específica y en el que la diferencia se nos impone: aquella que –justamente– define y otorga función específica a cada uno de nuestros dispositivos. La cuestión no es ni ignorar esta diferencia ni utilizarla para rechazar cualquier lectura que venga *del otro lado*: la idea es que sea posible trabajar con ella y desde ella. Lo que cada lectura aporta respecto a un niño, a una niña en su aprender no es generalizable ni reproducible sino necesaria de ser re-trabajada al interior de las particularidades y de la dinámica de cada contexto. Y de allí emana su potencial para poder aportar al pensar en el contenido de esos acuerdos y a los modos de llevarlos a cabo en el marco del grupo y al interior de la escuela.

LAS OTRAS FIGURAS Y CÓMO CUIDAR QUE UN NIÑO NO PIERDA A AQUELLA QUE LO INSTITUYE COMO ALUMNO

107

Lo que las diferentes investigaciones coinciden en señalar como *barre-ra a la inclusión* (2018) o como uno de los *nudos y tensiones* que obstaculizan las prácticas inclusivas (2014) o, incluso, como *mal necesario* es el modo de funcionamiento de las nuevas figuras que se incorporan al aula más allá de su docente, como maestro integrador o APND. Sea cual sea la sigla que la defina –definición que, como bien se señala, puede llegar a desdibujarse en la práctica cotidiana– el modo en que esa figura se posiciona y se la posiciona respecto del niño en el aula, con su docente, con los pares, puede operar habilitándole –o inhabilitando– su lugar de alumno. Si se es alumno solo de la mano de la MI o de la/el APND –en rigor– no se es alumno de esa clase en esa escuela.

F: O también un viernes, cuando la maestra puso una película en inglés subtitulada al español. Pero a ver, soy una persona con discapacidad visual, el audio está en inglés, no puedo ver las letras...

E. ¿Y era un viernes que no estaba la MI, no?

F. No (no estaba). Entonces poné a un chico para que nos lea o vos misma, vení y leenos a nosotros. Pero no...

(Entrevista a F., un muchachito con discapacidad visual. En Pitton, Demarco y Larripa, 2018:17)

La presencia de una docente de apoyo a la integración a tiempo completo tiende, las más de las veces, a concretar alguna de estas operaciones: anular o disimular los des-tiempos, los des-fasajes, las des-igualdades, en pos de que el niño no desentone en la estructura y la dinámica grupal. Señalará V. Casal (2017: 219) que, su presencia, representa sentidos que reducen el problema al sujeto y a su diagnóstico y no a pensar la inclusión como asunto de la escuela.

Las estrategias de intervención se orientan, generalmente, a compensar el desfasaje con la ilusión de que el alumno en situación de discapacidad pueda llegar a emparejarse al resto de la clase. Aunque se reconozca la imposibilidad de alcanzar este objetivo de equiparación, esta constatación no llega a interpelar dicha postura. (En Pitton, Demarco y Larripa, 2018:10)

Hay allí un recorte en lo individual de un niño que se presume como unidad separada del contexto, desgajándolo del entramado que le daría lugar y sentido singular a lo que produce como alumno. Entonces, “la mirada se dirige a los procesos que se desvían de lo esperable y tiende a primar lo que lo separa de los demás” (Erausquin, 2015:3).

Lejos se está –desde esta lectura de la escuela– de situar lo inseparable, lo mutuamente constituyente de los procesos personales, interpersonales y colectivos para explicar el aprender; aprender que es, necesariamente, una aventura compartida con otros. En estas concepciones, lo colectivo se sitúa como territorio que opera como fondo o marco en el que se recortan las individualidades que lo conforman a modo de engranaje, muy lejos de ser pensado como trama vincular constitutiva de lo que los niños son y producen, en este caso, como alumnos. Sospechada su pertenencia a lo común, tales individualidades sustancializan una diferencia que desenmascara la escisión y la disociación en las que se concibe el aprender respecto del lazo social, desconociendo a lo colectivo como instituyente.

Y, a su vez,

Al mismo tiempo que se toma al conjunto como referencia de lo esperable, se desestiman los aportes que brindarían al colectivo la experiencia de compartir diversas formas de aprender. (En Pitton, Demarco y Larripa, 2018:10)

Ahora bien, desgajar al niño y a su aprender de esa trama que le da sentido y que motoriza su querer saber más lo hace solitariamente responsable de lo que se concibe como su fracaso en un mundo de horizontes regidos por modelos y estándares predeterminados.

Resultaría, entonces, vital reconocer, valorizar, promover y proteger a esta *trama vincular de lo común* como territorio del aprender de los niños en la escuela. Urge reflexionar –y acá me refiero a todos los actores involucrados– sobre cómo incluir a aquellos que, recortados por su déficit, corren el riesgo de quedar excluidos.

Coincido, entonces en que

Las instituciones educativas aparecen hoy atravesadas por lógicas contrapuestas: lo individual y lo colectivo. No obstante, considerar a cada

niño como sujeto, reconociendo su singularidad, no supone una lógica de intervención que desconozca lo colectivo. Para que esto sea posible, es necesario repensar el trabajo del maestro en interacción pedagógica con otras figuras que hoy habitan las aulas. (A modo de cierre. En Pitton, Demarco y Larripa, 2018:17)

109

Planteábamos recuperar a esta trama vincular de lo común como territorio del aprender de los niños en la escuela. Aquel territorio que se define y se oficializa desde el docente de grado, representante de la legalidad del aula, que atraviesa y afecta al *todo* grupal y a la cual deberían remitirse el movimiento del niño, de cada niño, y los movimientos de sus figuras de apoyo y/o acompañamiento. Sin ese lugar de reconocimiento del propio docente como sostenedor del *todos* del aula, reconocimiento del docente que, a su vez, reconoce en el niño a su alumno como parte del todos, este no tendrá ese lugar: se tratará de un niño que se mueve en los márgenes de esa trama y que se integra de a ratos en ella de la mano de la MI o de la APND.

Entonces, no se trata de una oposición cerrada a la presencia o no de ciertas figuras. En rigor, como señala V. Casal, no podemos dejar de reconocer que permitieron la entrada de muchos niños que antes no lo hacían y

... parece que no puede prescindirse de ellas y su presencia diaria y constante facilita el transcurrir de la vida institucional. (Casal, 2017:219)

Sí, se trata de trabajar conjuntamente acerca de los modos de esa presencia: modos que no obstaculicen, sino que promuevan la posibilidad de construir un lugar común en la comunidad de alumnos, contexto configurado con esos maestros en la especificidad de esa institución escolar.

Tendremos que vérnoslas con la paradoja de que el destino de una integración o de un acompañamiento –y de las figuras que hacen presencia para ello– debería resultar siempre en un progresivo repliegue que concluya en la *autodestrucción*. La paradoja es que el éxito de tal

estrategia, de tal presencia que *andamia*, se verificaría inexorablemente en su posibilidad de inutilizarse progresivamente¹⁹.

Para ello, será necesario trabajar conjuntamente con los maestros y con los equipos. Para ello será necesario ir diseñando los movimientos de los diferentes actores que intervienen en ese espacio de modo de promover, sostener y proteger la trama vincular que constituye al niño como alumno: evaluando la pertinencia de las ayudas específicas –imposibles de ser prescriptas uniformemente– en función de las necesidades del niño y en pos de favorecer la construcción y la apropiación de aquellas respuestas que aparezcan obstaculizadas y que solo podrán dimensionarse como tales en el entramado singular del aula.

Producir condiciones es transformar la escuela desde su textura moderna, habilitar voces y palabras y soportar el no control. La presencia de apoyos debe estar enmarcada en prácticas de transformación de la escuela que tenga a los maestros y los equipos como participantes muy activos. (Casal, 2017:226)²⁰

HACIA EL CIERRE

El desafío de la inclusión escolar

(...) no se puede trabajar por separado del contenido, de los otros contenidos. Es todo el tiempo, es como en matemática ponemos en común las distintas maneras de resolver algo, cuando interpretamos un cuento de distintas maneras, cuando todos son escuchados, cuando pido permiso para entrar. En todo momento es...” (Entrevista a una docente. En Donato, Kurlat, Padín y Rusler, 2014:84)

19. Tal como expresa la normativa que regula las funciones de los APND, su función central será “apoyar al alumno/a en la organización de su aprendizaje y participación contribuyendo a alcanzar los objetivos de integración y su progresiva autonomía” (Resolución MEGC 3034/2013-Cap. II - Art.1), el subrayado es mío.

20. Enriqueciendo esta idea, nos aporta V. Casal que “Este modo necesita de otra textura que recupere lo que la escuela tiene y lo organice de otra forma, algo así como destejer y volver a tejer, agregando otros materiales, ensayando otros puntos”. (Casal, 2017:226)

Apelo a la maravillosa síntesis en la que concluye esta docente para volver a referir a un territorio de tal complejidad que no puede sino resultar incómodo, incierto, opaco, inquietante y conmovedor. Y que se va construyendo con cada reflexión, con cada movimiento que se repiensa para no volver a caer en lo naturalizado, en lo automático. Desde las instituciones, los maestros, las nuevas figuras y también desde los profesionales de la salud dispuestos a sumar voces y palabras en este desafío de la escuela de reinventarse.

La complejidad que implica acoger y formar a todos en una misma escuela requiere revisar los sentidos, las lógicas, las prácticas, las normas y los recursos con los que cuentan las distintas instituciones, lo cual excede la mera incorporación de agentes en las aulas. (Pitton, Demarco y Larripa, 2018:18)

Apostamos a que este encuentro resulte un movimiento en ese sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

112

CASAL V. (2017), *Políticas públicas y prácticas de inclusión educativa en el nivel primario*, Tesis de maestría, Maestría en Psicología Educacional, UBA

DONATO, R.; KURLAT M.; PADÍN C. Y RUSLER V. (2014), *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*, Publicado por Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

ERAUSQUIN, C. (2015), Estrategias y modalidades de intervención de psicólogos en escenarios educativos: ejes y vectores para el análisis de las prácticas. Ficha de Cátedra Psicología Educacional UBA y UNLP

FRIGERIO, G. (2006), "Infancias. Apuntes sobre los sujetos". En Terigi F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires: Fundación OSDE/Siglo XXI

NAJMANOVICH, D. (2008), "Interdisciplina: riesgos y beneficios del arte dialógico", en Najmanovich, D. *Mirar con otros ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y el pensamiento complejo*, Buenos Aires: Editorial Biblos.

PITTON, E. (coord.); DEMARCO, F. Y LARRIPA, S. (2018), *Inclusión de niños en situación de discapacidad en la escuela primaria común: primeros análisis a partir de un estudio exploratorio en escuelas de gestión estatal*, versión preliminar.

TERIGI, F. (2009), "Segmentación urbana y educación en A. Latina. Políticas de inclusión educativa en ciudades de la Región", en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7 N.º 4, pp 29-47.

LA INCLUSIÓN EN TIEMPOS DE DISCURSOS CIENTIFICISTAS

Laura Kiel²¹

113

Como cada vez en los últimos años, quiero compartir con ustedes la preocupación por los efectos que las políticas y prácticas de inclusión están generando en los colectivos escolares y fundamentalmente en los niños, niñas y adolescentes bajo proyectos de inclusión. También en sus acompañantes²², externos, no docentes, quienes no pertenecen ni forman parte de la comunidad escolar y a quienes suele resultarles difícil encontrar un lugar.

En la última década, los proyectos planteados para el sostenimiento de las trayectorias escolares en escuelas comunes de niños y jóvenes con certificados de discapacidad se fueron dando *en procesos desprolijos, con intentos fallidos de regularlos a través de normativas coyunturales o de corto plazo y en la medida en que el sistema educativo fue abriendo sus puertas a estas integraciones y dando respuesta a las presiones sociales pero sin que formaran parte de las políticas educativas y sin suficientes medidas que anticiparan estos ingresos.*

Gran parte del malestar actual de las escuelas se deposita en la presencia de “los integrados” que vienen de la mano de sus acompañantes. Entonces, un poco se pone en los niños, un poco se mira a los acompañantes. Quizás esta percepción esté sesgada por mi experiencia en el campo de la inclusión escolar de niños y niñas *con diag-*

21. Laura Kiel es Psicoanalista, miembro de la Escuela de Orientación Lacaniana y de la Asociación Mundial de Psicoanálisis. Coordinadora de la Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES (modalidad presencial y virtual) Universidad Nacional de Tres de Febrero. Supervisora de Equipos Hospitalarios, de CENTES y de equipos de inclusión.

22. Según se los denomine AE –Acompañantes Externos en Provincia de Buenos Aires– o APND –Asistente Personal no Docente– en Ciudad de Buenos Aires.

nósticos de trastornos del desarrollo o patologías de la subjetividad o trastornos emocionales severos, según se decida nombrarlos. Todos ellos necesitan como requisito, por normativa, por lo menos en Ciudad de Buenos Aires, de un certificado de discapacidad tomado de un manual clasificatorio conocido como DSM²³ para contar con “su” acompañante. De hecho, el crecimiento fuera de todo control de las integraciones escolares de los últimos años está asociado al aumento de estos diagnósticos que no responden a criterios de discapacidad tradicionales ni cuentan con consenso dentro de las comunidades profesionales y científicas respecto de sus causas y tratamientos; ni siquiera de considerar estos diagnósticos como una discapacidad.

Es importante hacer estas salvedades dado que el sistema escolar cuenta con mucha experiencia con alumnos con discapacidades que podemos denominar tradicionales, sean sensoriales, motoras o mentales. Si bien esa experiencia respondía a un paradigma médico de las discapacidades (y si aún hoy se sigue discutiendo la función de la Educación Especial respecto de las trayectorias de estos alumnos), está claro que el Sistema Educativo contempla su presencia y les reconoce su condición de alumnos. No es a estos niños a los que me refiero cuando menciono el malestar asociado a sus presencias en las aulas. Ustedes se darán cuenta que a los niños a los que me refiero no los nombro como alumnos porque es precisamente eso lo que estoy poniendo en cuestión: su condición de alumnos o su pertenencia al colectivo de alumnos de tal grado o de tal sala.

Disculpen mi insistencia, tal y como se configuraron ciertas normativas en educación, la garantía para la escolaridad pasó a ser un CUD (certificado único de discapacidad) y según ciertas prácticas instaladas, la condición para la escolaridad pasó a ser que el APND (Acompañante personal no docente) permanezca toda la jornada escolar, o sea, las 20 h al lado de su integrado. Espero poder mostrarles que la inclusión y permanencia de estos niños en las escuelas comunes fue tomando la forma

23. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría.

de proyectos de integración bajo lógicas más propias de Salud que de Educación, con efectos devastadores para los escenarios escolares.

Cada niño que no responde a lo “esperable” o se aleja de los parámetros establecidos “científicamente” deviene en un “caso” a curar en lugar de un alumno a educar. Cada niño que queda bajo proyecto de integración con acompañante externo sufre los efectos de desalojo de su condición de alumno; ya que es en tanto integrado con CUD que tiene un lugar en el aula. Y habrá que verificar cada vez si conquista un lugar en el colectivo escolar, es decir, si la docente llega a decir “tengo 29 alumnos” en lugar de decir “tengo 28 y 1 integrado”.

Si la condición para la escolaridad es tener una discapacidad certificada, podemos suponer que en muchos casos ese certificado deviene como solución en vez de ser la causa de las dificultades de las escuelas para incluir a estos niños que están llegando a sus aulas: niños que efectivamente distan de los que se espera y se alejan de lo que se necesita para hacerles un lugar en los dispositivos escolares. La pregunta inquietante que me animo a plantearme a mí misma, por el momento, es la siguiente: ¿la escuela que recibe a estos niños tratando de incluirlos tiene alguna incidencia en el crecimiento del número de niños bajo proyectos de integración que habita en sus aulas?

Les adelanto mi respuesta porque intentaré mostrarles esta maquinaria en la que las escuelas no son sólo receptoras sino también parte de estos procesos de aumentos de discapacidades. Esta maquinaria funciona sola, más allá de las intenciones y de las voluntades de las personas. Todos los días nos encontramos con docentes con compromiso, que se relacionan con sus alumnos de manera afectuosa y con disponibilidad psíquica para la inclusión pero que aun así, y sin percibirlo, quedan tomados por la lógica de esta maquinaria.

El otro día, una docente de sala de 5 que me estaba contando cómo había logrado sacar a un niño de su bunker detrás de un armario donde se había refugiado por meses. Esa misma docente, que se había tomado el tiempo para hacer de este niño su alumno sin necesidad de recurrir a ningún acompañamiento y que todo lo que contaba era estrictamente pedagógico (leer un cuento sentada en el piso cerca del niño, dejarle el libro a disposición y alejarse, acercarle los lápices para

que pintara desde su rincón hasta ir corriendo de a poco el armario para que pudiera ver a sus compañeros sin ser visto, etc.); esa maestra me dice que los padres se habían resistido mucho a hacer una consulta y a llegar a un diagnóstico. Y agrega: “yo *notaba que algo no andaba bien y necesitaba saber qué era ese algo para saber cómo ayudarlo. Hasta que no conseguí que los padres tuvieran un diagnóstico no me quedé tranquila*”. Esta docente no pudo percibir que para el momento en que llegó el diagnóstico, ese niño ya se relacionaba con sus compañeros, participaba de las actividades y confiaba en ella, claro que a su manera, con sus tiempos y no siempre. Entre la apuesta sostenida por esta docente y los sentidos comunes escolares respecto de lo que le pasa a ese niño hay un desajuste que impide reconocer la potencia del vínculo educativo o los efectos subjetivantes de la inclusión al dispositivo pedagógico.

Les propongo que tomemos un poco de distancia de la escuela para vislumbrar y ponerle nombre a ese desajuste; tratemos de mirar la maquinaria desde una perspectiva más amplia; pongamos la cuestión de la inclusión bajo lógicas discursivas y coordinadas de época. Para hablar de la época voy a tomar en esta oportunidad un solo elemento por considerar que nos aporta claves de lectura y comprensión de esa maquinaria de producción de discapacidad a la que vengo haciendo referencia: la dominancia de un discurso que denominaremos científicista. Con Foucault tomaría el nombre de discurso médico hegemónico; con Lacan, el de discurso de la ciencia o, más específicamente, discurso universitario; también podría hacerse referencia al discurso de salud. Me parece que la comprensión coloquial del término “discurso científicista” nos ahorra las referencias y aclaraciones teóricas. Simplemente les propongo que entendamos *discurso* como una estructura que organiza u ordena los vínculos sociales y fabrica las tramas de la realidad compartida. En ese sentido, produce los sentidos comunes hegemónicos y nos ofrece los anteojos para mirar, sentir y actuar. Acabamos de ponerle nombre a ese desajuste al que hacía referencia: una época caracterizada por la dominancia del discurso científicista.

Este discurso científicista es muy seductor, hechiza con un canto de sirena, pero me gustaría, después de esta presentación, que aprenda-

mos a tenerle un poquito de desconfianza ya que pone en cuestión y debilita todas las estructuras sociales y está en la raíz del debilitamiento de los vínculos. Este discurso se nos cuele aun sin que nos demos cuenta, transformando nuestras sensibilidades.

117

Les doy dos ejemplos; para el día de la abuela recibo un video hermosísimo con música romántica, flores y, por supuesto, abuelos y nietos. A medida que iba leyendo el texto se me iba yendo la emoción porque detrás de un discurso supuestamente de amores y afectos, se iba filtrando información confirmada por estudios científicamente comprobados sobre los beneficios para los ancianos de estar en contacto con los niños porque entonces se generan endorfinas o se descarga dopamina. Y el otro, es también personal, mi nieto de tres años me canta una canción que aprendió en el jardín sobre...la importancia de comer vitaminas y proteínas para crecer grande y fuerte.

Necesitamos comprender por qué ese discurso cientificista seduce y atrae como un encanto de sirenas; ese discurso que reduce los encuentros afectivos y la relación a la comida en términos de neurotransmisores y vitaminas; ese discurso que deviene tan hostil para las infancias y tan desfavorable para los vínculos sociales. Es un esfuerzo reconocer la dominancia del discurso cientificista que todos “llevamos puesto” o mejor dicho que nos “lleva puestos”, porque todos estamos metidos en la época y se nos filtra al evaluar a un niño por fuera de un lazo construido o por fuera de su inclusión a un grupo. Se nos cuele a la hora de sugerir a unos padres la consulta a un neurólogo, nos llega por internet cada vez que chequeamos lo normal o esperable en el desarrollo de un niño, etc. Esas miradas cientificistas sobre los comportamientos, las tendencias diagnósticas basadas en técnicas de medición universales, los criterios de salud con patrones estandarizados y los enfoques intervencionistas propios del campo de la salud mental hegemónicos, acabaron por colonizar los vínculos escolares. Por último, creo que vale la pena hacer el esfuerzo de reconocer estas lógicas bajo las cuales funciona el discurso cientificista en la época porque quizás, solo así tengamos cierto margen para evitar al interior del sistema educativo prácticas tan fuertemente intervencionistas y recuperemos cierto respeto por las posibilidades subjetivas y las condiciones institucionales.

Comparto dos rasgos propios del cientificismo actual: el furor normalizador y las prácticas protocolizadas sin espacio para la implicación o responsabilidad subjetiva. Respecto del furor normalizador, necesito una digresión para introducir dos líneas sobre las transformaciones en esta operación de normalización. Sabemos que la historia de la escuela moderna va de la mano del ejercicio del poder normalizador. Sin embargo, esa operación de normalización de las conductas se lograba mediante dispositivos de disciplinamiento sostenidos por vínculos personales basados en el poder-dominio-amor y a través de procedimientos de fijación de pautas y regularidades en los hábitos que decantaban lo normal de lo que no y, por supuesto, en este movimiento se iban clasificando a quienes quedaban de un lado o del otro de esa irreductible línea divisoria entre los que se ajustaban y los que no. Los primeros quedaban adentro, los segundos expulsados. Hasta aquí la normalización mediante disciplinamiento, pero ¿qué pasa con la normalización cuando la sociedad decide que ya no necesita recurrir al disciplinamiento como mecanismo de poder? ¿Qué pasa con la normalización cuando las escuelas ya no cuentan con el poder de trazar esa línea divisoria invisible?

Es muy compleja esta temática pero en confianza, me atrevo a dejar planteadas estas preguntas para las cuales por supuesto no tengo respuestas. ¿Cuáles son las transformaciones en las operaciones de normalización en un sistema educativo que adoptó, del discurso cientificista, la creencia en expansión del universal sin límites del “all inclusive”? ¿Cómo se articula la inclusión plena de los sujetos con miradas evaluadoras bajo parámetros de normalidad científicos tan estrictos y universales? ¿A qué nos lleva esta confianza en la ampliación del campo de lo posible, “todos normales”, vía las soluciones de la ciencia: tratamientos, reeducación, terapia, medicación, más terapia, más tratamiento, más medicación? Estas preguntas bordean la necesidad de comprender en profundidad este rasgo de época que algunos autores denominan como *furor normalizador*, ya no de la mano del disciplinamiento sino bajo la lógica del discurso cientificista.

“Todos normales” sería el mandato implícito y paradójico de las políticas de inclusiones escolares en la medida en que trabajan sostenidas

por ese universal abstracto que propone la ciencia. Bajo ese mandato salimos todos con una lupa a mirar, a detectar, a observar, a derivar cualquier rasgo de los niños que sale un poquitito de esos patrones de normalidad. Los proyectos de inclusión no pueden pensarse por fuera de este empuje feroz a mediciones cada vez más ajustadas a una norma. Una aclaración que a esta altura espero que resulte una obviedad: si seguimos mirando a los niños con esta lupa de parámetros científicos cada vez serán más los que van a ir quedando afuera, y en este sentido, las políticas de inclusión vienen como una respuesta fallida que nos hace entrar en una escalada sin freno ni salida: segregaciones cada vez más severas con prácticas de integración intentando compensar los efectos de la segregación. Vengo insistiendo porque si no ponemos en cuestión este furor normalizador no van a alcanzar ejércitos de acompañantes, ni equipos interdisciplinarios, ni brigadas de terapeutas.

El segundo rasgo del cientificismo de la época que nombré como prácticas protocolizadas nos pone en alerta respecto de un sistema escolar que apela a la singularidad y levanta las banderas de la heterogeneidad, la diversidad, las diferencias, etc.; pero que paradójicamente se rige por normas protocolizadas, estandarizadas, con cierto grado de burocracia y apelación desimplicada a la normativa. Lo propio de la época, al igual que lo propio de las integraciones escolares, es que cada vez más nos amparamos en la norma. Esta perspectiva le va muy bien a la ciencia, pero no tanto a los sujetos.

A modo de ejemplo, Andrés es un niño dulce, tranquilo pero muy angustiado. Fue arrebatado de su grupo de preescolar para ser pasado a una escuela considerada “inclusiva” por ser pequeña. Ciertos problemas de salud le vienen complicando su crecimiento y fundamentalmente su posición respecto de los aprendizajes pero hasta el cambio, con entusiasmo intentaba participar de las actividades escolares propuestas y disfrutaba los tiempos compartidos con sus compañeros. Ingresa a esta nueva escuela con despliegues de angustia que rápidamente sorprenden al Equipo de Orientación y al Equipo de Conducción. Se cita a los padres y se pone como condición la presencia de un APND. Los padres recién están elaborando las demandas de la escuela

cuando vuelven a ser citados para acordar una adecuación horario, ya no está permitido hablar de reducción. En una reunión con el Equipo de Orientación y los directivos del colegio, ponen como condición que el APND acompañe a Andrés las 20 h apelando a una normativa vigente de dudosa interpretación. La justificación de tal condición fue la siguiente: “*todos sabemos que estos chicos necesitan un cuerpo a cuerpo*”. Me fui de la reunión sin saber a qué diagnóstico universal había ido a parar Andrés y de dónde habían sacado esa convicción de que algún niño necesite “un cuerpo a cuerpo”. Por supuesto, no me animé a preguntar quiénes eran los “todos” que sabían qué necesitan estos niños. Seguramente si hubiera habido lugar para la pregunta podríamos haber encontrado qué necesitaba Andrés para sentirse bienvenido.

Bajo la aparente perspectiva del sujeto, las prácticas de integración están comandadas por el universal de las categorías diagnósticas y los casos individuales son pensados en función del conocimiento que se tiene de un universal. Propuse este recorrido para llegar a plantear que otra orientación es posible. No se trata de venir a denunciar la época sino de proponer una perspectiva sostenida en otra ética en la que las dificultades para la inclusión en el colectivo escolar no tome necesariamente el nombre de una patología ni se solucione con las intervenciones que propone el saber cientificista.

De estos niños y jóvenes que resisten a los criterios de normalidad podríamos aprender a armar otros colectivos. Si en lugar de pretender curarlos, solo pretendiéramos enseñarles, seguramente la presencia de los niños que no se ajustan a lo “esperable” en las aulas sería un desafío productivo para los profesionales de la educación. Las dificultades de tantos niños para incluirse en la escena escolar podrían ser la oportunidad de recordarnos que la escuela cuenta con los aprendizajes para armar ese espacio de lo común, siempre y cuando decida reorientar los esfuerzos a la conformación de la escena colectiva... pero no del todo.

Llegado a este punto y para mi sorpresa, trabajando en inclusión escolar, coordinando una diplomatura en inclusión escolar y diciendo hace años de mi compromiso en hacer de la inclusión escolar un campo disciplinar, creo que el problema es pensar los colectivos en

términos de inclusión y no como dice Alfredo Zenoni, con la intención de *“promover una cierta ‘atmósfera’ de vida en común, que haga la estancia más vivible para todos”* (2006). Pero para hacerlo es necesario, antes que nada, “devolver su justa dignidad a la figura del límite. Ese límite que podemos entender como una decisión ética, el límite como aquello que queda por fuera de nuestro propio campo disciplinar y por lo tanto, nada nos autoriza a meternos con eso.

121

Les dejo una pregunta, ¿podríamos soñar con una Educación que no empuje a la normalidad y sea respetuosa con los recursos y posibilidades de cada uno?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

122

- ALEMÁN, J. (2012), *Soledad: Común*, Clave Intelectual, Buenos Aires.
- CARBONELL CAMÓS, N. Y RUIZ ACERO, I. (2013), *No todo sobre el autismo*, Gredos, Madrid.
- CARBONELL NEUS (2016), El autista, ¿un sujeto fuera de la norma? Consultado en: <https://www.pipol8.eu/2016/11/14/el-autista-un-sujeto-fuera-de-la-norma/?lang=es>
- KIEL, L. (2017), *Educación-Salud, una relación que no hay*. Actas del 4.º Coloquio Los desafíos de la educación inclusiva, Buenos Aires, UNIPE.
- LACAN, J. (2009), *El Seminario de Jacques Lacan: Libro 17: “El reverso del psicoanálisis”*, Paidós, Buenos Aires
- _____ (1969) *Proposición del 9 de octubre de 1967* en Scilicet, 1
- LAURENT, E. (2012), “El reverso de la vida contemporánea y las locuras del lazo social”, Conferencia dictada en la Facultad de Psicología de la UBA, inédito.
- MALEVAL, J. C. (2011), *El autista y su voz*, Gredos, Madrid.
- MILLER, J. (2012), “Autismo y Psicoanálisis”, en *El Caldero de la Escuela*, 17, Buenos Aires.
- PAL PELBART, P. (2009), *La filosofía de la deserción*, Tinta Limón Ediciones, Buenos Aires.
- RECALCATI, M. (2016), *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*, Anagrama, Barcelona.

ZENONI, A. (2006), "Orientación analítica en la institución psiquiátrica" en *Bitácora Lacaniana* N.º 1, Revista virtual de psicoanálisis, mayo.

GLOSARIO

125

APND Acompañante Personal No Docente

CUD Certificado Único de Discapacidad

ENS Escuela Normal Superior

ISPEE Instituto Superior del Profesorado en Educación Especial

MAI Maestra de apoyo a la Integración

MAP Maestro de Apoyo Psicológico

MATE Maestros Acompañantes de Trayectorias Escolares

MEI Ministerio de Educación e Innovación

UEICEE Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

ISBN 978-987-549-817-4



9 789875 498174

