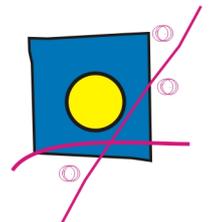
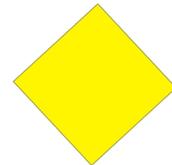


Reflexiones para compartir:

una invitación a pensar (se) cada uno en su práctica



2009

Secretaría de Educación
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Dirección de Planeamiento e Información Educativa
Área de Asistencia y Acompañamiento Educativo
Programa de Integración Escolar y Diversidad



Integración/inclusión escolar.
Reflexiones para compartir: una invitación a pensar(se) cada uno en su práctica

INTEGRACIÓN/ INCLUSIÓN ESCOLAR

Reflexiones para compartir:

una invitación para pensar(se) cada uno en su práctica

Material para uso de profesionales que se desempeñan
en equipos técnicos municipales, gabinetes
psicopedagógicos y cuerpos interdisciplinarios

2009



Presentación

En los escenarios escolares actuales, especialmente en aquellos referidos a la práctica que gira en torno a la integración e inclusión escolar, los profesionales que formamos parte del Programa de Integración Escolar y Diversidad, hemos compartido la experiencia de una práctica sostenida en el transcurso del tiempo y el paso de los años. Esto nos ha permitido gestar y vivenciar la construcción de nuevos saberes, con continuidades y rupturas, empeñados en generar un lugar para la diferencia, ante el desafío incuestionable que implica nuestra práctica educativa. Todo esto se constituye en un núcleo de razones que nos interpelan y nos movilizan a cuestionarnos nuestra propia implicancia en cuanto técnicos.

Hoy nos acercamos a través de este medio para compartir un **espacio de reflexión** para quienes -desde sus propios lugares de desempeño profesional- realizan intervenciones técnicas en los procesos de integración-inclusión escolar de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, las cuales sin dudas, tienen lugar en el complejo entramado que implica operar en el orden institucional, a partir de la singularidad de cada sujeto.

En esta instancia, hemos querido tomar la palabra, dando lugar a que se geste la reflexión. Lo hemos hecho a partir de problematizar las prácticas y contextualizarlas en un breve recorrido histórico de la Educación Especial, con una mirada situada desde la dimensión del abordaje clínico.

Sin otro sentido que no sea el de provocar procesos reflexivos que nos guíen y conduzcan a abrir “esos” interrogantes que surgen sólo a partir de darse la oportunidad de **pensar(se) cada uno en su práctica**, es que los invitamos a compartir estas palabras, muchas de las cuales para nosotros -como técnicos del equipo- se encuentran cargadas de la significatividad que nos continúa provocando la vivencia de las mismas.



Introducción

En nuestro trabajo, considerando ante todo la singularidad de cada estudiante con el que intervenimos, y a nosotros mismos como partícipes implicados, se hace necesario generar espacios para preguntarnos sobre la propia práctica, la de cada uno, diferente, y construida en las coordenadas del contexto en que se desarrolla. En esta instancia, surgen cuestionamientos -siempre vigentes- respecto a lo que implican nuestras intervenciones, cómo, por qué, para qué y para quién las hacemos.

Somos conscientes de la dificultad de transmitir el aprendizaje de una experiencia, porque creemos que es su recorrido, precisamente, lo que enseña; sabemos que cada lectura que se haga de la misma será diferente, según desde dónde se sitúe quien lee, y que el equívoco inherente al lenguaje deja muchas veces a cada sujeto en la soledad de lo incomunicable.

La complejidad de pensar en escribir para otros una experiencia que es **singular**, nos hace correr el riesgo de quedar en un discurso vacío o vano.

La escritura como instrumento para llegar a otro es un medio a veces despiadado y, en algún sentido, autoritario. Al lector no le permite la fluidez del intercambio que le genera la lectura, o la posibilidad de preguntas o respuestas a lo que el autor plantea. Por su parte, quien escribe, cristaliza y transforma su discurso, lo hace parecer fijo y estático, cuando en realidad está siempre en construcción, en constante cambio y reformulación. Advertidos de esto, a pesar de ello, y sin la intención de ofrecer modelos estereotipados o información no

significativa, reglamentaciones formales a cumplimentar, ni un mero discurso vacío ignorante de la(s) realidad(es); es que en el marco de las diferentes modalidades de intervención que tiene nuestro programa, consideramos la posibilidad de abrir (con todas estas salvedades) **un espacio para la reflexión** que pueda invitar, a quien se decida a servirse de él, a generar un espacio de trabajo personal, sin el cual nuestra intención quedaría sin sentido.

Trataremos de hablar -desde nuestra experiencia-, de algunas ideas o recorridos de una práctica que hace años construimos y que nos compromete.

En relación con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales y acerca de la integración o inclusión escolar, existe numeroso material editado y disponible; no obstante, estamos convencidos de que cuando se trata de sujetos, no es el material teórico y estandarizado el que brinda las herramientas necesarias, sino lo que se haga con él a partir del análisis de la propia experiencia, *in situ*.

Es nuestra intención ser partícipes de una propuesta para trabajar en una escuela que aloje la diferencia como constitutiva de cada sujeto (estudiante, docente y demás intervinientes), que se atreva a transitar sus propias experiencias partiendo de que, tal como plantea Skliar (2007):

La experiencia es un asombro aún indefinido, una claridad un tanto destemplada, una árida luz que no deja, por ello, de ser algo de luz. Y no hay pensamiento anterior a la experiencia, ni en la experiencia, sino a partir de ella. (p.61)



Escolarización, integración e inclusión - La demanda: posiciones, recorridos, intervenciones

A lo largo de estos años de trabajo, y tomando como tema inicial la integración escolar, hemos ido preguntándonos acerca de las implicancias y significados atribuidos a conceptos tales como alumno, sujeto, discapacidad, necesidad educativa especial, adaptación curricular, escuela, aprendizaje, diversidad.

Las respuestas provisionarias y nunca absolutas que fuimos dándonos, de algún modo se fueron traduciendo en la experiencia, generando diferentes modalidades de intervención.

El análisis del dispositivo¹ mismo de “integración” y las estrategias que usamos para ponerlo en marcha (como por ejemplo las adaptaciones curriculares, la asistencia a escolaridad especial, los diagnósticos de orientación escolar), son vías para acercar y considerar las experiencias que se suceden en las aulas y poner en discusión las decisiones que las sustentan, entendiendo que es ésto lo que le da sentido y cierta orientación a su puesta en práctica.

En este recorrido, hemos tratado de estar atentos a lo que subyace a los discursos humanistas y

políticos, universalizantes y unificadores que albergan y justifican ideales en este tema, o al de las ciencias, que con sus leyes y estadísticas históricamente han sido hegemónicos en materia de discapacidad, operando muchas veces en designios a modo de “profecías auto cumplidas”.

Tratamos de interrogar a estos discursos constantemente, y ante todo optamos por darle la palabra a los sujetos. Para ello, nos posicionamos desde una ética que prioriza la particularidad subjetiva. En este sentido, ante cada demanda nos preguntamos ¿qué se espera de la integración, de la inclusión escolar para un estudiante? ¿Se espera algo? ¿Quiénes esperan/desean allí? ¿O simplemente se evitan los cuestionamientos con el paradójicamente incuestionable derecho a una escolarización?²

En las respuestas, a contrapelo de los planteos estandarizados o prefijados, sostenemos el “uno a uno”, que implica el trabajo con un sujeto. Y contemplamos así no sólo al destinatario, sino a cada uno de los que lo alojan y lo acompañan. Ello equivale a decir que no hay recetas, no hay un camino, una forma, una norma; lo que nos autoriza es la posibilidad de escucha de la singularidad de un deseo.

¹ Utilizamos el término **dispositivo** sin ignorar las implicancias que Foucault (1989) plantea. Señala que un dispositivo no se puede reducir a teorías del derecho (aunque coincidan con ellas), ni identificarlo con aparatos o instituciones (aunque se apoyen en ellos), ni hacerlos derivar de unas opciones morales (aunque encuentren en ellas su justificación). Para nosotros, a través de un dispositivo como el de la integración escolar, se juega una cierta modalidad –que no deja de ser compleja– de ejercer el poder sobre los cuerpos (anatomopolítica) y también en relación a los espacios institucionales.

² El abordaje sugerido en este documento no soslaya ni la existencia ni la relevancia del derecho de todo ciudadano a enseñar y aprender, en el marco de los principios constitucionales, y desde una perspectiva crítica de los derechos humanos. La posibilidad educativa desde “el deseo” es compatible con la exigibilidad del derecho a una educación para todos.



Por eso, nuestro modo de abordar el trabajo no consiste en hacer diagnósticos de tipos de discapacidades, ni de niveles intelectuales o de tipo de estructuras, o valoraciones pedagógicas para admitir un niño en la escuela.

Tampoco se trata de hacer un relevamiento de posibilidades y necesidades para ofrecer la solución o la propuesta adecuada. Se trata más bien de abrir un espacio para una experiencia (acerca de la cual no hay un diseño ni una planificación o recorrido prestado), que sólo es viable partiendo del deseo de un niño o joven, de una familia y de una institución *de hacer un camino posible*.

Pero para que esta pregunta por el deseo aparezca, se hace necesario situarse como profesional en un lugar que no obture -con el saber sobre patologías, coeficientes mentales, test, niveles prefijados, estrategias convenientes o pronósticos- la posibilidad de instalar un tiempo y un espacio para que allí cada uno se apropie de la palabra.

¿Por qué apostamos a sostener estas experiencias en este escenario -hoy tan problemático- de la escuela común?

La escuela, desde su creación como institución, demandó saberes, normas y regulaciones que garantizaran el funcionamiento del sistema mediante la homogenización del estudiantado. Con este objetivo, en sus momentos fundacionales, ya se estableció la tensión entre los ideales y lo posible, lo cual no tardó en generar ciertos desajustes en la escuela llamada "normal". Las constantes apelaciones a generar cambios y experiencias innovadoras, que consideren lo heterogéneo de los sujetos destinatarios, como mayor flexibilidad, un nuevo uso del tiempo y del espacio, de los materiales, etc., no

son sino efectos de este desajuste que es estructural.

En este contexto de "cambio e innovación" surge, hace 21 años, el Proyecto de Integración Escolar, de modo experimental, apostando a generar un espacio para la diferencia en la escuela común y especial.

Promoviendo esta experiencia, con el transcurso de los años, el espacio de la escuela común como institución social se potenció como un lugar referencial, de "nominación", para una población que antes estaba destinada a asistir -sin opciones- a la escolaridad especial. Se produjeron así cambios; se generaron preguntas y problematizaciones en torno a los imaginarios sociales que hasta ese momento eran paralelamente generados y sostenidos por la disociación entre sistema educativo especial y común.

Haciendo un poco de historia

Cada experiencia singular se enmarca en las prácticas discursivas que circulan en las instituciones. Por ello, creemos importante hacer una lectura en perspectiva, que incluya la dimensión histórico-política que no podemos obviar en nuestro análisis si intentamos darle un sentido posible a la lógica de los procesos en el interior del sistema educativo.

La escuela obligatoria, laica y gratuita que surge con los ideales de la modernidad no pudo responder al desafío de atender a los sujetos que como tales son heterogéneos. Por otra parte, al remitirnos al campo de la educación especial podemos pensar que en sus orígenes las escuelas especiales en un intento paradójicamente "socializador" fueron las depositarias de todo ese gran cúmulo de individuos diferentes, que perdían su posibilidad de tener un lugar dentro de las instituciones



comunes precisamente por "funcionar diferente de la norma".

La escuela especial, entonces, en tanto institución, nace con la función de separar lo anormal de la sociedad y de algún modo garantizar el estatuto de "normalidad" a los que quedan fuera de su población. Por otro lado, de modo explícito se le da la tarea de educar de modo diferente a los que son "diferentes" (Pedagogía diferencial), y retomando el planteo de Cortese y Ferrari (2003), en sus aspectos ocultos les da un lugar implícito a sus egresados con un no lugar en la estructura socioeconómica y la distribución del poder político.

Recordemos que en los comienzos de la educación especial primaba el modelo médico que con su mandato de curación y ejercitación sensorial como camino de acceso a la cura, generó desconcierto y confirmó la idea de enfermedad.

En el mundo, mientras tanto, la aparición de las llamadas instituciones totales³ (Goffman, 2001) (manicomios, cárceles, institutos pedagógicos especiales) jugó el papel del mantenimiento del orden social basado en la tesis de que sin ellas sería imposible la producción de sujetos normales. Como señala Álvarez Uría (1996):

Estas instituciones totales dentro de las cuales se vincula y engloba a las de educación especial, cumplen un rol nuclear y no marginal como se suponía en la sociedad creando las ficciones necesarias para el mantenimiento del orden establecido devolviéndole al sistema mismo y a sus actores la ficción de la normalidad y la racionalidad.

³Goffman crea el concepto de "institución total", y describe lúcidamente la violencia que hay implícita en este tipo de espacio. Una institución total puede definirse como un lugar de residencia y trabajo en donde un gran número de individuos aislados de la sociedad comparten en su encierro la rutina diaria, administrada formalmente.

Lo diferente fue aislado, neutralizado, y así se cooperó con la aceptación del orden instituido.

A partir del despliegue del sistema educativo, la escuela pública fue legitimando la separación de los niños que no avanzaban al ritmo normal: inadaptados sociales, retrasados, discapacitados que con diferente tipo de patologías fueron englobados bajo la denominación de "Niños anormales".

En este marco, en 1905, Binet y Théodore Simón publican su escala de inteligencia construida con el objetivo de establecer, mediante diagnóstico, criterios para la selección y clasificación de estudiantes destinados a las clases especiales, dentro del contexto de la enseñanza pública. Siguiendo esta lectura histórica de María Angélica Lus (1995) las instituciones escolares especiales se fueron transformando en laboratorios científico - sociales en donde se observaba, se experimentaba y se daba tratamientos a los anormales. Legitimadas desde el poder que les confería el saber científico, se constituyeron en un lugar de racionalidad incuestionable.

El modelo estadístico-psicométrico con el despliegue de los tests incorporó una mirada cuantitativista, el Coeficiente Intelectual (CI) como medida del nivel mental, regulador de base científica para la rotulación definitiva de los niños por un "déficit de la inteligencia". La confianza ilimitada en la rigurosidad del CI, trajo a las instituciones -en general- consecuencias poco deseables: clasificaciones de incapacidad y rotulaciones definitivas que decidieron el destino de la vida de muchos niños.

Esto generó una serie de profecías auto cumplidas a través de los pronósticos y una gran diversificación de la oferta educativa



especial: escuelas para profundos, para leves, para moderados, etc.

Además, las limitaciones de la escuela común como institución creada para responder a una niñez que lejos estaba de ser homogénea y predecible, fueron adjudicadas a la naturaleza de los niños, que categorizados cada vez con mayor especificidad, fueron derivados a aprender con los niños que portaban déficits, al conjunto de escuelas especiales. De este modo, se fue consolidando la llamada educación especial, como un sistema educativo paralelo.

En este recorrido podemos inferir que el campo de la educación especial comienza ocupando una posición marginal en relación con la pedagogía de la "infancia normal", pero también paradójicamente le dio en ese momento a esta disciplina en formación, herramientas metodológicas y de análisis que intentaron transformar en profundidad toda la pedagogía escolar de la mano de la *escuela nueva*.

Con Decroly y Montessori comenzó la transferencia de técnicas y procedimientos del campo de la educación especial a la pedagogía general (Lus, 1995). Inhelder, Piaget, y Vigotsky pasaron también por un periodo de experimentación con niños llamados anormales para probar sus investigaciones que, aunque con otras perspectivas, no dejaron de lado el enfoque desarrollista y evolucionista que continuaba confirmando el lugar en la escala que ocupaban los sujetos. No obstante, se incorporaba la idea de la interacción del individuo con el ambiente como característica determinante de su personalidad e inteligencia, lo cual trajo una serie de cuestionamientos que iban más allá de la defectología pura.

No pocos intentos se produjeron a partir del 60' para

destronar a la pedagogía basada en la psicometría. En los 70', se plantearon los primeros debates sobre las consecuencias políticas y éticas de la rotulación (con investigaciones que daban sobradas muestras de sus efectos), y sobre la diada segregación-integración.

En este movimiento, se produjo una ruptura que intentó introducir en el discurso educativo la despatologización de la educación especial; se propuso así el concepto de estudiantes con "necesidades educativas especiales".

Lentamente en nuestro país, luego del Año Nacional de los Impedidos (1981) y no casualmente con el advenimiento de la democracia, se fueron instalando prácticas discursivas que desde una nueva concepción de Educación Especial, (no equiparada ya sólo a la asistencia a una escuela especial sino pensándola como una modalidad que con sus recursos y servicios podría brindarse también en otros marcos institucionales educativos, laborales y recreativos), propulsaban la estrategia de la integración.

Así es como en el año 1986 comienza a conformarse en Córdoba, en el Ministerio de Educación, este equipo del Área de Educación Especial proponiendo un programa piloto y experimental de *Integración escolar de estudiantes con necesidades educativas especiales*.

En ese momento, no se especificaba nada al respecto, pero se trataba de necesidades educativas especiales derivadas de alguna discapacidad, es decir se trataba de estudiantes que naturalmente eran derivados a instituciones de educación especial.

Es importante subrayar que, al adoptar esta perspectiva, se estaban dando los primeros pasos para cambiar también el enfoque y las



prioridades de la educación especial y se empezaban a asumir los importantes y complejos retos que este cambio conlleva.

Ya no se trataba tanto de preparar a un profesorado especializado con la responsabilidad exclusiva de la educación de este estudiantado en escuelas igualmente especiales, como de revisar los medios y apoyos necesarios para que todo el profesorado, individual y colectivamente, pudiera trabajar desde un currículo único, en los proyectos educativos y curriculares, con el objeto de que todos los estudiantes participen de la vida de la escuela de acuerdo con sus posibilidades y necesidades.

De este modo e indirectamente, el nuevo planteamiento de la educación especial influyó en el sistema educativo en cuanto a cambiar la estructura y el diseño del currículo oficial para que pudiera adaptarse efectivamente a las demandas de flexibilización que este estudiantado reclamaba.

A partir de la Declaración de Salamanca (1994) se generalizó en el mundo un discurso que hablaba de necesidades educativas especiales, de inclusión y no discriminación en materia de educación.

Situándonos desde este breve recorrido histórico, nos interesa reflexionar y preguntarnos respecto de quiénes fueron, son y serán los destinatarios de la educación especial.

Si al comienzo la norma fue, como vemos, un parámetro arbitrario y engañoso, y luego se habló de las necesidades educativas especiales que, como sabemos, son relativas a las características del entorno, nos preguntamos hoy ¿qué criterios operan a la hora de decidir si esta

modalidad es o no la adecuada para un estudiante?

Por nuestra parte, coincidimos con Skrtic (1996) cuando manifiesta que muchos de los estudiantes con necesidades educativas especiales son el fruto de la organización de las escuelas y la enseñanza, en general en torno a un currículo tradicional que opera bajo el mito de la homogeneización que arrastra el sistema educativo desde sus orígenes.

Acompañamos este planteo, advertidos de que la escuela como institución de regulación social, nació de la necesidad del estado moderno de controlar de algún modo la categorización de los estudiantes como aptos o no aptos para un cierto orden social. De ahí que consideramos que la segmentación educación general-educación especial fue en parte efecto de este proyecto como las dos caras de una misma moneda, más allá de la lectura que se hace comúnmente, en la cual se considera como causa de esta separación a la patología en sí misma.

En un movimiento discursivo aparentemente inverso al que generó la aparición del campo de la educación especial, hoy pueblan las aulas de las escuelas comunes como estudiantes "integrados" muchos de los que -como aquella vez- no responden al modelo demandado, en la peligrosa confusión de diversidad cultural con desigualdad social y discapacidad.

Ante este panorama y como partícipes responsables, queremos hacernos eco de los planteos de Julia Varela y Álvarez Uría (1991) quienes señalan que el tratamiento y la gestión de las inadaptaciones relega al olvido, dentro de las políticas educativas, una serie de cuestiones de fondo: ¿Quién o quiénes definen el



ámbito de la inadaptación, y a partir de qué criterios? ¿A quiénes beneficia tal definición? ¿Quiénes son los encargados de corregir a los inadaptados y de quién han recibido ese mandato social? ¿De qué grupo social proceden los inadaptados? En fin ¿Cuáles son las implicaciones socio-políticas de las intervenciones técnicas? (p.210)

Reflexionar a partir de estas preguntas es una invitación para todos los que de algún modo estamos involucrados con el campo de la Educación Especial.

La integración escolar y la diversidad

En la actualidad, tras un cambio discursivo mundial ahora basado en “atender a la diversidad”, la escuela abre sus fronteras hacia un “escuela para todos”, cambio propiciado por los estados y apoyado también por organismos internacionales, que sugieren ciertos contenidos para las reformas educativas de los últimos años. Nos preguntamos: en la ecuación la “escuela para todos” y “respeto por la diferencia”, ¿de quién se habla?

Retomando el planteo anterior respecto a los orígenes de la escuela como institución y su fuerte mandato fundacional homogeneizador, resulta difícil pensar que un cambio de ese tenor prevea dar respuesta, en la práctica, a dicha pregunta. No obstante es a partir de los cambios discursivos y sus efectos de verdad que se construyen realidades. Es justo decir que hoy al menos se pueden problematizar algunas prácticas que antes eran tácitamente olvidadas o naturalizadas.

Advertidos de este nuevo discurso, sus modos de presentación, sus mecanismos de funcionamiento, nos preguntamos: ¿podremos hacer de este cambio discursivo una posibilidad de repensar la diferencia

desde otra lógica? ¿Será posible -en el campo de la educación, a modo de resistencia- crear una alternativa para salirse de la lógica binaria normal-anormal, a partir de la pregunta por la singularidad?

En este escenario discursivo, la escuela se encuentra hoy atravesada por debates sobre sus prácticas. Así la casi única institución sobreviviente del dispositivo normalizador de la modernidad, no responde a las demandas de la época, a la realidad en la que se sitúa, a la población a la que está destinada. ¿Qué se espera de ella? ¿Se transformará nuevamente en un laboratorio para el cambio o para la reproducción social?

Muchas veces, la estrategia de integración escolar ha sido la excusa para exponer o enmascarar esta encrucijada, poniéndole el nombre de “integrados” a los “desintegrados” por el sistema mismo.

Cuando ingresamos como *Programa de Integración escolar* a la escuela común, la discapacidad produjo numerosos cuestionamientos a quienes se involucraban en las experiencias. Los docentes se encontraban con que no respondían del mismo modo estudiantes con las mismas marcas orgánicas, y otros, sin organicidad evidente, tenían problemáticas más complejas y difíciles de abordar a partir de la lógica pedagógica. ¿Qué marcaría entonces la diferencia?

Los especialistas comenzaron a transitar las escuelas comunes y se les pidió respuestas a lo desconocido. Las adaptaciones curriculares ocuparon en su momento el lugar de la receta única y casi milagrosa que solucionaría la inquietud de los docentes. Esto también repercutió en las instituciones de educación especial, con demandas de cambios y reorganizaciones institucionales.



Dichos movimientos fueron tomados y trabajados desde nuestro equipo con diferentes estrategias, y sujetos a los cambios en las políticas educativas, intentando preservar siempre la pregunta por el sujeto.

Con la incomodidad y los efectos imprevistos que genera la experiencia de sostener la diferencia, muchos niños y jóvenes pudieron cambiar el rumbo que tenían predestinado. Generaciones de niños, hoy jóvenes que transitan las universidades, ya no se asustan al ver alguien que no responde como ellos a las mismas cosas o requieren de adaptaciones para estar compartiendo aprendizajes, o por lo menos, no presuponen que saben todo acerca de ellos y se atreven a proponerles nuevas experiencias y desafíos.

Pero ahora, cuando el imperativo de la normalidad se pone en cuestión y no sirve para responder a las preguntas por los sujetos, cuando se abre un vacío que no puede llenarse con respuestas acabadas, que no tranquiliza, sino que moviliza y nos pone en movimiento hacia algo novedoso y creativo, aparece algo nuevo en el discurso.

La integración escolar ya no es discutida como estrategia, las adaptaciones curriculares son moneda corriente y cada vez más se demanda a los técnicos o especialistas sus intervenciones.

Ahora, todos son estudiantes diferentes; aparecen como "integrados" y no ingresan a la escuela sin el maestro integrador.

Sospechosamente aparece como protagonista "la diversidad" y el "respeto" por ella. Nos preguntamos nuevamente ¿Qué implica, qué enmascara este respeto? ¿Se trata de hacer nuevamente oídos sordos a lo incómodo, difícil y movilizante que genera la diferencia? ¿Se trata de

proponer el respeto como tolerancia, aceptación, resignación hacia lo que los otros son, tienen, pueden hacer, como si fuésemos el parámetro evaluador o ideal de la excelencia?

En tanto sea propiedad del otro, *lo diverso* sigue estando centrado en la ilusión de quien cree que es normal, que puede hacer lo que quiere y por tanto que responde bien a la evaluación. En este caso la "integración o inclusión" sería una cuestión de moralidad y legalidades a cumplimentar. Las decisiones serían impulsadas por la buena voluntad, aunque respaldadas por leyes y resoluciones. Éstas servirían, más que para ordenar y regular de algún modo las experiencias, para apaciguar conciencias, y a veces transformadas en burocracia, hasta para acomodar el orden de las cosas a la misma lógica que en su raíz se mantiene intocable: que nada cambie.

Es por esto que desde nuestro Programa, cuestionamos la estrategia de integración o inclusión escolar cuando nos encontramos con que la escolarización es parte de un dispositivo de disciplinamiento.

Cuando nos encontramos con experiencias en las que no se trata de vérselas con la diferencia, con lo que no se sabe, donde no se trabaja en la creación de un espacio nuevo para alojarla, un dispositivo escolar que, flexible a las necesidades subjetivas de quienes están dispuestos a estar allí, se comprometa hasta donde le sea posible, sin expectativas desmedidas, pero con el deseo de encarnar un lugar posible.

La cuestionamos toda vez que exista el riesgo de que se instale otra matriz de repetición vacía, que responda sólo moral o legalmente a los imperativos de la época como "atender a la diversidad", y de este modo no convoca a los sujetos que de ello participan, sino en



tanto reproductores anónimos y descomprometidos.

Decididamente la cuestionamos cuando se trata como regla que un niño vaya con su "integrador" a tiempo completo en todos los casos, de lo contrario no ingresa a la escuela, muchas veces como excusa para no involucrarse en el proceso, sin siquiera saber de quién se habla o a qué está dispuesta la escuela.

La propuesta alternativa que hacemos a partir, paradójicamente, del uso de la misma práctica discursiva de la integración-inclusión, es muy diferente. No se agota en la implementación de adaptaciones curriculares, en el diagnóstico y la intervención de especialistas, ni en la firma de acuerdos institucionales, sino que toma a estos elementos como variables secundarias de la creación de un espacio en la escuela para alojar la diferencia de un sujeto, con su incertidumbre y los avatares de la escritura de una historia que se va haciendo en tanto tal, ocurriendo, en su tránsito, en ese momento mismo de la construcción.

A pesar de lo complejo que esto resulta en la práctica, podemos decir -desde nuestra experiencia- que hay espacios para esta propuesta en las escuelas, hay personas dispuestas a transitar estos caminos, que seguramente no se darán sin repercusiones para ellos. Su compromiso y decisión dan cuenta de que es posible hacer uso de la infinitésima porción de poder que tenemos los sujetos en las instituciones, y que sólo al ser asumida puede generar algo nuevo.

Consideraciones de nuestra práctica: el lugar de las adaptaciones curriculares en la dinámica institucional

En un proceso de integración o inclusión, se implican varios protagonistas: la escuela, el estudiante y su familia, y él /los técnicos que tengan a su cargo el seguimiento y asesoramiento del proceso de integración, como así también los profesionales que realicen tratamientos particulares específicos con estos estudiantes.

Les llamamos a todos los protagonistas porque de todos y cada uno de ellos depende -en alguna medida- el lugar que se le dé a la estrategia y a los sujetos que asistirán a las aulas.

Hablar de un lugar según lo entendemos, es hablar de un espacio y una posición en la que un sujeto-estudiante, se constituye y es nominado como tal, donde es mirado, sostenido, y en donde se inicia su recorrido como aprendiente. En los avatares de la constitución de estos lugares, se pondrá a circular su deseo de aprender y estar con otros.

La complejidad de la puesta en práctica necesita constantemente revisar posiciones, intentar acuerdos y construir algunas definiciones.

Las adecuaciones curriculares son sólo herramientas para ir creando una propuesta única y singular en la historia escolar de cada estudiante, cada docente y cada institución. La integración y la inclusión, desde donde las pensamos, no se circunscriben a la adquisición de contenidos curriculares. La mejor estrategia didáctica puede ser desaprovechada cuando no se considera esto en su análisis y entonces no será más que un "como si", una fachada que en realidad no produce ningún cambio en los sujetos,



la dinámica institucional y las prácticas. La adecuación curricular puede ser el nombre de una innovación, o una receta vacía que mantiene la tranquilidad frente a las situaciones que nos confrontan con los límites.

No pretendemos ser especialistas que tengan mágicamente la solución a los problemas que surjan. Hablamos de un trabajo compartido que no agota seguramente los recursos pedagógicos y que incluye instancias para analizar críticamente cada proceso, en un intento por superar la ficción de la homogeneidad de los sujetos, los grupos y las prácticas.

Consideraciones finales

Nos interesa entonces retomar los cuestionamientos en el desarrollo de estas reflexiones e instalar nuevamente la pregunta:

¿Por qué pensamos que la integración o inclusión escolar es una de las estrategias posibles para los estudiantes con necesidades educativas especiales?

Para nosotros, los estudiantes con necesidades educativas especiales, que asisten hoy a la escuela común o especial, dan cuenta de uno u otro modo -con su presencia- de una separación históricamente construida. Intentamos revisar esas naturalizaciones para cuestionarlas, porque evidentemente ya no son plausibles de tratamiento parcial, sino que demandan una lectura mucho más profunda, compleja y comprometida.

Los estudiantes, aun los que tienen una deficiencia o no responden a la norma, son sujetos históricos y políticos, insertos en una cultura y, como tales, el análisis de su situación

escolar no puede ser fragmentario, a pesar de que en determinadas circunstancias requieran en la enseñanza de las herramientas propias de la educación especial.

Es nuestro desafío reflexionar y pensar en la estrategia de integración o inclusión escolar también como una de las maneras de leer la historia, deconstruirla y construir nuevas alternativas posibles.

En este contexto, se plantea para nosotros el desafío de transmitir a los diferentes especialistas, pedagogos y docentes un enfoque que lejos de ser ingenuo y voluntarista, sirva como una instancia de cuestionamiento y cambio. No es masivo, no se trata solamente de instrumentación técnica o curricular, implica sobre todo la toma de posición particular de cada uno, lo cual pareciera no ser "enseñable", sino que se construye más bien en un trabajo de análisis personal.

La postmodernidad y su discurso ponen en tela de juicio los universalismos, los ideales; confusamente señala las desigualdades socioculturales crudamente expuestas a la vez que las indiferencias a través de lo diverso. Creemos que recuperar la categoría de la "diferencia" es importante para descubrir la arbitrariedad de la misma, y otorgarle un espacio para ponerla a circular.

La educación especial en su reconceptualización y práctica puede ser una vía más para poner en tensión los supuestos del discurso de la pedagogía, desde el reconocimiento de las diferencias en el *punto de partida* y no pretendiendo la "igualdad en el punto de llegada". Finalmente, pensamos que la integración o inclusión escolar puede ser una oportunidad para que la escuela se cuestione como instrumento político de reproducción



social, muchas veces autoritario y anónimo, y se constituya como un espacio posible en el que los sujetos encuentren un lugar para aprender.

Somos conscientes de que aún quedan cosas por abordar, reflexionar y considerar, en los diferentes niveles de actuación y definición; y en algunos casos puede parecer ilusorio hacer estos planeamientos en tales condiciones. Sabemos de la limitación en los recursos materiales y humanos, de la historia aún sin construcción o bien reciente del trabajo interinstitucional entre escuelas especiales y escuelas comunes, de la diversidad de enfoques que los profesionales privados ponen a circular a través de los procesos de integración en las escuelas, de lo complejo que es el trabajo con las familias, y por sobretodo de los diferentes efectos que pueden generar la discapacidad y el déficit en cada uno de los actores de estos procesos. No obstante, continuamos proponiendo la estrategia de integración-inclusión, como una opción para que sea posible una pregunta por el sujeto a la hora de ir a la escuela.

Hay camino transitado, hay experiencias que permiten ver

diferentes resultados en los procesos, y ayudan a mirar con cierta perspectiva la situación. Es necesario reformular estrategias y tomar decisiones que faciliten su puesta en marcha, y fundamentalmente detenerse a pensar cada uno desde el lugar que ocupa en el sistema educativo, su implicación en tanto deseo, demanda, ignorancia y responsabilidad.

Por años las personas con discapacidad tuvieron un "techo" para aprender, sus caminos trazados de antemano, sin la posibilidad de ver como una incógnita su futuro y de preguntarse sobre su "porvenir".

Además de la historia particular de cada uno, esto fue también socialmente construido; pensamos que hoy se hace necesario deconstruirlo en las instituciones y ponerlo en discusión para saber cómo fuimos construidos y qué sostuvimos o construimos, para contribuir con una lectura crítica que nos permita posicionarnos, propiciar nuevos espacios discursivos y desactivar imaginarios adormecidos, otorgando así nuevos y mayores márgenes de libertad a nuestra práctica.



Bibliografía

- ALVAREZ URÍA, F. (1996). La configuración del campo de la infancia anormal. De la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial. Barry Franklin (comp.). *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la Educación Especial*. Ediciones Pomares. Corredor. España.
- ALVAREZ URÍA, F. y VARELA, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. La Piqueta- Madrid.
- BOURDIEU, P., PASSSERON, J. C. (1981). *La reproducción*. Editorial Laia. Barcelona.
- CARLI, S. (1994). Historia de la infancia: una mirada a la relación entre cultura, educación, sociedad y política en Argentina (AAVV). *Revista del IICE*, año 3, nro. 4. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Bs. As. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires
- CORTESE, L. y FERRARI, M. (2003). Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la Escuela Especial (AAVV). *Educación Especial- Inclusión educativa. Colección Ensayos y Experiencias*. Ed. Novedades educativas. Buenos Aires.
- DECLARACIÓN DE SALAMANCA (1994).
- DIAZ, M. (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la educación (AAVV). *Escuela, poder y subjetivación*. Ed. La Piqueta. Buenos Aires
- DUSSEL, I. (2000). *La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina*. Conferencia Europea sobre Educación y Exclusión Social. Granada.
- GOFFMAN, E., (2001 ed). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Ed. Amorrortu.
- FILIDORO, N. (2003). *Nuevas formas de exclusión*. (AAVV). Educación Especial - Inclusión educativa. Colección Ensayos y Experiencias. Ed. Novedades educativas. Buenos Aires.
- FONTAN, A. (2000). Hacia una integración educativa. Un viaje de connotaciones democráticas con vicisitudes epistemológicas y éticas. (AAVV). *Temas cruciales 2. Integración escolar*. Fundación infancias. Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1989). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión*. (1975). Siglo XXI ED. Bs. As.
- FOUCAULT, M.: (1975). *Los Anormales*. Fondo de Cultura Económica. México
- GIRALDI, G. (2000). La integración escolar (AAVV). *Temas cruciales 2. Integración escolar*. Fundación Infancias. Buenos Aires.
- LUS, M. A.(1995). *De la Integración escolar a la escuela integradora*. Paidós. Buenos. Aires.



- PUIGGROS, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Editorial Galerna. Buenos Aires.
- ROMAY, Á.; MONDELO, R. (2000). *La Integración. Vicisitudes de un encuentro entre la educación especial y la Educación general*. (AAVV). *Temas cruciales 2. Integración escolar*. Fundación infancias. Buenos Aires.
- SKLIAR, C. (2003). *La educación para la diversidad bajo sospecha*. Revista *Novedades educativas*, N°155. Buenos Aires.
- SKLIAR, C. (2005). *Y si el otro no estuviera ahí? Notas para pensar una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- SKRTIC, T. (1996). *La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva*. (Comp.). Barry Franklin. *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Pomares-Corredor. España.



Integración/inclusión escolar.
Reflexiones para compartir: una invitación a pensar(se) cada uno en su práctica

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Dirección de Planeamiento e Información Educativa

Equipo de Integración escolar y Diversidad

Patricia Balistreri (*Referente*)
Gabriela Echenique
Isabel Ferreyra
Mónica Juárez
María Cristina López
Claudia Murúa
Ivonne Peirone
Susana Ramello
Gabriela Reale
Inés Rivero
María Daniela Sormani (*Autora*)
María Laura Sosa
Liliana Trozzi
Angélica Vera

Colaboración

Alicia Bonetto (Subdirección de Educación Especial)

Corrección de estilo

Claudio Barbero
Silvia Vidales

Diseño de tapa y documento

Marcia López

CÓRDOBA, 2009

AUTORIDADES

Gobernador de la Provincia de Córdoba
Cr. Juan Schiaretti

Vicegobernador de la Provincia de Córdoba
Sr. Héctor Oscar Campana

Ministro de Educación de la Provincia de Córdoba
Prof. Walter Mario Grahovac

Secretaria de Educación
Prof. Delia María Provinciali

Subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa
Dr. Horacio Ademar Ferreyra

Director de Planeamiento e Información Educativa
Prof. Enzo Regali

Directora General de Educación Inicial y Primaria
Lic. María del Carmen González

Director General de Educación Media
Prof. Juan José Giménez

Director General de Educación Técnica y Formación Profesional
Ing. Domingo Aringoli

Directora General de Educación Superior
Lic. Leticia Piotti

Directora General de Regímenes Especiales

Director General de Institutos Privados de Enseñanza
Prof. Hugo Zanet

Director de Educación de Jóvenes y Adultos
Prof. Carlos Brene

