

La educación especial hace de lo común un momento transitorio.

Norma Filidoro

Universidad del Salvador, Argentina

Resumen

Este artículo plantea la idea de que la Educación Especial se introduce en lo común articulando el Derecho a la Diferencia con la Diferencia de Derechos, abriendo así una vía alternativa entre la pura lógica de la diferencia y la pura lógica de lo idéntico, o sea, entre la oferta educativa diferenciada y la homogeneización.

Para ello parte de escenas escolares cotidianas respecto del tratamiento de la diferencia, analizando en cada caso la lógica y las operaciones que se ponen en juego para retornar a la escena escolar con una viñeta que nos llevará a concluir que “para poder ser iguales tenemos que poder hacer cosas diferentes”.

Cada una de las experiencias escolares que se presentan queda enmarcada en una ética que renuncia a las “tareas a realizar” (Agamben; 2006) y para la que lo propio de todo sujeto es ser su misma posibilidad.

Palabras clave

Lo común - Lo especial - Oferta educativa diferencial - Homogeneización.

Abstract

This article raises the idea of Special Education incorporating into the norm by putting together the Right to Difference and the Difference between Rights, thus opening an alternative pathway between pure logic of difference and pure logic of identity, that is to say between a differential educational offer and homogeneity.

Abstract

To that end, the matter takes daily school scenes that discuss the approach to the

notion of difference, analyzing in each case the logic and the operations at stake, returning to the school scene with a vignette that leads us to the conclusion that “in order to achieve equality we must be able to do different things.

Each of the school experiences coming into view is contained within an ethics that rejects the “tasks to be done” (Agamben; 2006) and establishes that an individual’s selfness is based on him/her being a possibility in itself.

Key words

The norm - The special - Differential educational offer - Homogeneity.

La Educación Especial y el Derecho a la Diferencia

Hablar de Educación Especial¹ es hablar de la Escuela Especial; es hablar de los Servicios de Apoyo, es hablar de la Inclusión Educativa, de las Adecuaciones Curriculares, de las Prácticas Inclusivas... Pero también, y fundamentalmente, cuando hablamos de la Educación Especial hacemos referencia a un pensamiento, a una idea, a una experiencia y a una ética que se introducen en “lo común”², abriendo una interrogación acerca de esa totalidad respecto de la cual se define e impidiendo, de ese modo, su fijación.

Así, lenta, callada y esforzadamente, la Educación Especial hace de “lo común” un momento, un lugar siempre transitorio en un juego ilimitado de diferencias³.

La Educación Especial es el espacio-tiempo, el recurso humano y material imprescindible, para que el ejercicio del derecho

1. Este artículo reconoce su antecedente en la conferencia dictada con motivo de las XVII Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales (RUEDES) y las XII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial (RECCEE), Educación Especial. Derecho a la Diferencia.

2. DIKER, G. (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común? En G. FRIGERIO y G. DIKER (comps.), *Educar: Posiciones acerca de lo común* (pp. 147-170). Buenos Aires: del Estante.

3. BUTLER, J., LACLAU, E. y ŽIŽEK, S. (2000). *Contingencia, hegemonía, universalidad. Diálogos contemporáneos en la izquierda*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

a la diferencia pueda hacerse efectivo. Hoy, sin Educación Especial, cualquier declaración del Derecho a la Diferencia se torna un acto cuasi perverso: se le atribuye a un sujeto un derecho, a sabiendas de que no dispone (ni disponemos) de los medios (recursos humanos y materiales) para que pueda hacer efectivo su ejercicio. La operación concluye con la adjudicación al otro (sujeto encerrado en "su" diferencia) de la responsabilidad por la supuesta dilapidación de su derecho... De esta manera se cierra el circuito de las buenas conciencias: "Hemos hecho todo lo que teníamos a nuestro alcance. Les hemos brindado la oportunidad pero no la han sabido aprovechar... Una pena...". ¿De qué manera deberíamos pensar la relación entre la Educación Especial y el Derecho a la Diferencia? ¿Cuál es la operación por la que la Educación Especial podría garantizar la apertura de un camino hacia el ejercicio del Derecho a la Diferencia?

Actualmente, en el ámbito de la educación, el Derecho a la Diferencia sólo sobrepasa lo declarativo para recobrar su significación y recuperar su poder, en el seno de una Educación Especial pensada como espacio-tiempo que lo articula con la posibilidad de una Diferencia de Derechos. Sin el reconocimiento de una Diferencia de Derechos, muchos sujetos niños, niñas, alumnas y alumnos, ingresarían a una escena escolar común que no cuenta, por principio, por marca de origen, con los recursos para incluirlos.

La Educación Especial se mueve entre la lógica de la diferencia y la lógica de la identidad por un camino que no existe. Debemos reconocerlo: es un camino riesgoso. Habrá caídas. Si caemos del lado de la pura lógica de la diferencia, el resultado será, tarde o temprano, una oferta educativa diferenciada (escuelas para ciegos, escuelas para pobres, escuelas para negros). Si caemos del lado de la pura lógica de la identidad, el resultado será la homogeneización por borrado de las diferencias (siempre habrá un particular que tomará el lugar de lo

común, esto es, de lo hegemónico que subsume toda singularidad)⁴.

El camino de la homogeneización

La docente de Karen

Le comento a la maestra de Karen⁵, integrada en un cuarto grado, que la niña no cuenta con los recursos cognitivos para resolver los ejercicios de cálculo combinado que ella está proponiendo como tarea y que esto me preocupa porque termina resolviéndolos su hermana mayor. La docente me tranquiliza: "No se los voy a tomar en la evaluación". Insisto y aclaro que no estoy preocupada en términos de la nota o de la promoción sino que lo que me preocupa es el lugar en el que queda Karen cuando para resolver esa tarea no le queda otra alternativa que copiar la solución que otro le escribe quedando en un lugar de ajenidad respecto de lo que está haciendo. La docente también se aclara y me vuelve a tranquilizar: "Cuando Karen no entrega la tarea, yo nunca le digo nada. No tiene que angustiarse porque ella ya lo sabe". Intento no darme por vencida haciendo explícita mi preocupación por el lugar en el que Karen queda cuando lo que se le está diciendo es que da lo mismo que haga la tarea o que no la haga. ¿Por qué no proponerle una tarea que pueda resolver con los recursos que dispone? ¿Por qué no ofrecerle una tarea que le plantee un problema cognitivo... una tarea que le sirva para estudiar, para practicar, para repasar... para aprender?

Recién allí la docente parece advertir de qué estoy hablando y se muestra sinceramente sorprendida, como asaltada por una propuesta que rápidamente rechaza: "¿Pero cómo? ¿Les voy a dar a todos una tarea y a ella le voy a decir vos no, vos hacés esto otro? Yo intento que sea igual a los demás." La docente pone tal énfasis y da tal entonación contundente a esta última afirmación que no cabe duda de su honesta absoluta certeza y confianza en los principios que la animan a tomar las decisiones que toma respecto de Karen y a rechazar con espanto mi propuesta.

4. LACLAU, E. (1996). Emancipación y diferencia. Buenos Aires: Ariel.

5. Karen tiene síndrome de Dandy Walker.

La docente de Ezequiel

Ezequiel está integrado en tercer grado y es un nene que tiene enormes dificultades psicomotoras ⁶. Desde el punto de vista de lo conceptual ha construido conocimientos escolares acerca la lengua escrita que le permiten producir textos con una sintaxis convencional, con cohesión (ha incorporado el uso de algunos conectores) y coherencia (puede sostener la linealidad de un relato y la secuencia temporal), regulando su producción por las reglas convencionales de puntuación y ortografía, con la presencia de errores “lícitos” para cualquier niño del primer ciclo de la escuela primaria. Sin embargo, la producción gráfica le resulta poco menos que imposible: su grafía es casi ilegible y, además, cualquier tarea de escritura manual le lleva un tiempo exageradamente largo que no es compatible con los tiempos escolares.

Hasta este tercer grado, sus maestras integradoras habían implementado diferentes recursos: uso letras móviles (de madera, de goma, de plástico); uso de palabras móviles (escritas generalmente en autoadhesivos); dictado a un compañero que produce gráficamente lo que Ezequiel construye conceptualmente; implementación del recurso de la computadora aprovechando las horas de informática para realizar algunas actividades que implicaban la escritura... Para este año, tenemos pensado (el equipo clínico, los padres, la escuela) introducir el uso de computadora en el aula. Sin embargo, la docente a cargo del grado (que acaba de ingresar a esta escuela y con quien nos reunimos por primera vez), sostiene que “en algún momento va a tener que escribir como sus compañeros” y, en consecuencia, ha decidido darle toda una serie de cuadernillos y actividades para que “se ejercite y vaya practicando y tomando velocidad”. Entonces le contamos a esta docente cómo habíamos venido trabajando durante estos años y hasta ese momento y compartimos con ella las razones clínicas por las que nos parece importante que la escuela pueda privilegiar el desarrollo de

todo aquello en lo que Ezequiel se muestra con mayores posibilidades mientras el trabajo con el obstáculo de lo psicomotor se ponga en juego en otro espacio, justamente en los espacios clínicos. También le contamos un poco de la historia y le mostramos cómo esta estrategia nos ha permitido a todos (profesionales, docente, padres y, fundamentalmente, al propio Ezequiel), diferenciar los aspectos conceptuales presentes en la construcción de los contenidos escolares relativos a la lengua escrita, de la producción de las marcas gráficas, permitiendo que Ezequiel se apropiara de los contenidos escolares correspondientes sin pasar por lo psicomotor. Promediando nuestro relato, la docente nos mira asombrada, casi perpleja y nos interrumpe: “Está bien, pero por lo menos tiene que intentar escribir como sus compañeros”.

Los padres de Mariano

Los padres de Mariano, integrado en segundo grado, participan, a poco de iniciadas las clases, de una reunión con la docente del grado, la maestra integradora y la coordinadora del primer ciclo ⁷. En ese espacio, les presentan el Proyecto de Integración para ese año escolar, que este año contempla la inclusión de adecuaciones curriculares para el área de lengua. Los padres se muestran asombrados y muy molestos “porque entonces Mariano no va a aprender lo mismo que los compañeros y así cada vez se va a atrasar más”.

En nada alivió el malestar de los padres el que los docentes intentaran explicarles que para que un proceso de aprendizaje tuviese alguna chance de éxito, era fundamental que los alumnos, que Mariano en este caso, pudiera construir significaciones posibles a partir de los contenidos escolares para, entonces, apropiarse de ellos y disponerlos con la mayor autonomía en la resolución de las situaciones en la vida (ya no en la escuela) se le fuesen presentando. En vano: los padres exigieron, entre el enojo y la angustia, el derecho de su hijo a aprender lo mismo que sus compañeros.

6. Ezequiel tiene mielomeningocele.

7. Mariano ha tenido varios diagnósticos que fueron variando en función de los equipos a los que sus papás consultaron en épocas diferentes: Autismo, Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD), Psicosis Infantil.

Ramiro

Ramiro, que está integrado en tercer grado, informa a su maestra acerca de su decisión de escribir “en cursiva... porque todos escriben así...”. La docente, preocupada, me comenta su conversación con Ramiro y retomo el tema en el espacio de psicopedagogía. Le pregunto si él sabe por qué su maestra le insiste para que escriba en imprenta y hablamos de la importancia de que sus textos puedan ser leídos por otros y de la importancia de que él mismo pueda usar sus textos para saber qué tiene que hacer o para revisarlos y enriquecerlos. También charlamos sobre sus dificultades psicomotrices. Ramiro recuerda el relato transmitido por sus padres acerca de una operación realizada cuando tenía pocos meses de vida. Habla de “esa bola de grasa” que le sacaron a los nueve meses y de los efectos que esto produjo en su cuerpo y en sus movimientos⁸. Finalmente, en un tono concluyente y decidido afirma: “No quiero tener eso... Por eso quiero la cursiva... para ser como los otros”.

La Educación Común: el ejercicio de la tolerancia

En todos estos ejemplos vemos un movimiento que parece pretender acabar con las apariencias de lo real externo: la docente le da a Karen los mismos cálculos que al resto “para que sea igual a los demás”; la docente de Ezequiel sostiene que el niño debe escribir “como sus compañeros”, esto es, utilizando los mismos recursos técnicos: lápiz y papel; los padres de Mariano rechazan las adecuaciones para que aprenda... “lo mismo que sus compañeros”; Ramiro quiere escribir con la letra cursiva “para ser como los otros”.

Las relaciones están obviamente (o no tanto) invertidas: una docente supone que haciendo unos ciertos cálculos Karen será igual a sus compañeros; otra, supone que Ezequiel escribirá de manera convencional si usa el lápiz y el papel; los padres suponen que Mariano aprenderá lo mismo que los otros alumnos si le proponen los mismos textos y las mismas consignas

que al resto. La lógica adquiere su máxima expresión en Ramiro, que piensa que escribiendo en cursiva dejará de tener síndrome de Kinsbourne.

Tenemos docentes, padres, alumnos que intentan integrar(se) en el espacio de “lo común” tal cual se propone, como si de esa manera pudiesen recuperar, las docentes para Karen y para Ezequiel, los padres para Mariano, y Ramiro para sí mismo, la posición de sujeto (alumno) que allí se pone en juego, sin advertir que de ese modo quedan excluidos de la posibilidad de aprender en tanto cada uno de estos chicos es lanzado al lugar de la impostura: Karen tiene que hacer como si pudiera operar; Ezequiel tiene que hacer como si pudiese producir escrituras con los instrumentos convencionales; Mariano tiene que hacer como si entendiera los textos; Ramiro tiene que hacer como si no tuviera problemas psicomotores.

La docente de Karen entiende el Derecho a la Diferencia como el derecho a no saber resolver los cálculos que el resto de sus alumnos resuelve. La docente de Ezequiel entiende el Derecho a la Diferencia como la posibilidad de introducir un tiempo de espera para que escriba como lo hacen los otros. Los padres de Mariano entienden el Derecho a la Diferencia como el derecho a no comprender los textos que lee. Ramiro entiende el Derecho a la Diferencia como el derecho a que su letra no pueda ser leída ni por él mismo. Todos hacen como si compartir formalmente ciertas prácticas escolares les posibilitara a “estos chicos” (diferentes) la recuperación espontánea e instantánea de la función perturbada y de la posición perdida.

En todos los casos se trata de actos de tolerancia: se le permite ser lo que es (una niña con pensamiento pre-operatorio; un niño cuya comprensión verbal está acotada a lo contextual; un chico con problemas psicomotores) y hacer lo que hace (no resolver el cálculo sino sólo copiar resultados; no leer y comprender un texto sino sólo oralizarlo; no escribir con lápiz y papel sino con computadora; no utilizar el

8. Ramiro tiene síndrome de Kinsbourne.

tipo de letra cursiva sino la imprenta mayúscula... pero sin dejar de considerar / pensar / sostener / creer / sentir... que debiera ser otra cosa que lo que es y hacer otra cosa que lo que hace.

La Educación Común se especializa en actos de tolerancia: se le permite a ese otro, alumno diferente, ser lo que es y hacer lo que hace pero sin que ello implique renuncia alguna a los principios de normalización, homogeneización y uniformización y, por lo tanto, sosteniendo al mismo tiempo que ese otro, alumno diferente, debería ser otra cosa que lo que es y hacer otra cosa que lo que hace. Y en ello la acompañan (las más de las veces sin saberlo) gran parte de las escuelas, de los docentes, de los profesionales, de los padres y de los mismos alumnos.

Se trata de un pensamiento de corte fundamentalista en tanto se sostiene en la premisa de que existe una verdad, fundamento último de todas las diferencias. Las diferencias son entendidas como variaciones toleradas del ideal... toleradas hasta un punto: el punto en el que puedan ser suprimidas o, al menos, disimuladas.

La educación común⁹ tiende a suprimir / disimular / borrar / velar la diferencia, por la vía que sea. Acabamos de compartir ejemplos de uno de los caminos más usado y menos costoso (en sentido económico y político): el camino de la homogeneización por borramiento de las diferencias. Hay otros.

La oferta educativa diferenciada

Otro de los modos en que la Educación Común tiende a suprimir la diferencia es el de una oferta educativa diferenciada, en función del rasgo diferencial del alumno. Las que siguen son viñetas que nos pondrán frente a este modo de tratamiento de la diferencia.

El jardín de Juan

El jardín de Juan, que tiene tres años, pide que "le pongan" maestra integradora todos los días, todas las horas, ya que, afir-

man y sostienen que "necesita un docente especializado que sepa cómo aprenden estos chicos"... estos chicos con síndrome de Down.

La escuela de Marina

La misma lógica, pero invertida, es la que aplica la escuela de Marina al determinar, cuando ella estaba en segundo grado, que nunca la iban a "hacer repetir" un grado ni tampoco "hacerla asistir a períodos compensatorios..." porque, se preguntan (o más bien se responden), "¿qué sentido tiene...?" Independientemente de lo adecuado o inadecuado que nos resulten los períodos compensatorios y la repitencia, lo que me interesa señalar es la lógica que hace que Marina quede excluida de una práctica escolar habitual: el hecho de tener síndrome de Down determina automáticamente, en la perspectiva de estos docentes, que aquellos dispositivos que la escuela considera apropiados para el resto de los alumnos, a Marina no le serán útiles en ningún momento y bajo ninguna circunstancia¹⁰.

Asociaciones de Padres

A propósito de la Ley de Autismo¹¹, en la Provincia de Buenos Aires, algunos padres de niños autistas solicitaban la creación de "aulas específicas" que se deberían poner en manos de "expertos" para la atención de los niños con ese diagnóstico.

La mamá de Catalina

La mamá de Catalina, una nena integrada en quinto grado, acusa violentamente a la docente por haberle pedido a su hija que rehiciera un trabajo práctico correspondiente al área de ciencias naturales, que Catalina había presentado, sin terminar, en hojas manchadas con mate y dulce.

Esta mamá sostiene que la maestra discrimina a su hija y su enojo se sostiene en el argumento de que "la maestra ya sabe que a Catalina le cuesta... ¿qué quiere?"¹².

9. Educación Común debe entenderse aquí como el discurso social que sostiene y en el que se sostiene la Educación Común.

10. Insisto en que se trata de la lógica y no de la aprobación ni mucho menos de la exaltación de estos dispositivos.

11. Se trata de la ley 13.380, sancionada en la provincia de Buenos Aires, el 7 de septiembre de 2005.

12. Catalina tiene síndrome de Williams.

Alan

Alan, que está integrado en sexto grado, dice: "A mí, lo que más me gusta es ir a la biblioteca con Deli... Prefiero trabajar solo. Le entiendo más a ella y los chicos no me molestan". La docente del grado, me comenta preocupada que los pedidos de Alan para salir del aula se reiteran cada vez más y con mayor insistencia. Retomo el tema en el espacio de psicopedagogía y cuando le pregunto si me quiere contar cómo es que sus compañeros lo molestan, Alan dice: "Me miran"¹³.

La pura lógica de la diferencia: la segregación

Tenemos escuelas, padres, alumnos que intentan abrir un espacio diferencial en el espacio de lo común. En tanto espacio diferencial, responde a la pura lógica de la diferencia y se pone al servicio de la prevención y la evitación del juego de las diferencias. En tanto espacio diferencial proporciona la ilusoria tranquilidad de saber que no ocurrirá ningún encuentro inesperado con la diferencia.

Los docentes y las escuelas de Juan y de Marina no tendrán que saber nada que ya no sepan ni deberán enfrentar ninguna pregunta que los inquiete: alguien vendrá que sabrá "cómo aprenden estos chicos". Los padres de Catalina no se verán en la perturbadora situación de tener que enfrentarse con ningún problema relativo a la escolaridad de su hija, relativo a lo que Catalina aprende o deja de aprender ni a los modos en que responde a las demandas escolares porque "la maestra ya sabe". ¿Qué es lo que estos papás suponen que la docente sabe o debe saber? Se trata, sin duda, de saber acerca su diferencia: sabe que tiene síndrome de Williams y entonces debe saber / entender que todo lo que produzca o no produzca, aprenda o no aprenda, será efecto de su diferencia...

Alan se resiste a encontrarse en una mirada que lo ubica en relación a una diferencia: la biblioteca y la maestra integradora, constituidos en espacio diferencial lo

albergan sin los sobresaltos de tener que responder ante los otros por aquello que es y que hace.

Docentes y escuelas que no pueden o que evitan enfrentarse con la necesidad de preguntar y preguntarse por las prácticas instituidas. Padres que no pueden o que evitan enfrentarse con una diferencia que reabre heridas narcisistas. Alumnos, alumnas, niñas y niños que no pueden sostener la mirada del otro que espeja una diferencia en lo real.

Cuando la diferencia se torna insoportable, lo común le ofrece un espacio diferencial en donde el Derecho a la Diferencia puede ser ejercido "sin restricciones". Eso es segregación.

La docente de Juan y de Marina, los padres de Catalina y el mismo Alan, entienden el Derecho a la Diferencia como la evitación del juego de las diferencias. Cuando en el ámbito de "lo común" prima la lógica de la diferencia, las normativas y las prácticas escolares que regulan los modos de ser y estar en la escuela son reemplazadas por una ilusión del "respeto a la diferencia", que por momentos conviene a todos los actores involucrados. "Lo común" hace lugar a lo no-común con medidas ortopédicas tales como aulas específicas¹⁴, maestras integradoras o espacios individuales pero sin modificar de manera alguna su mirada acerca de "lo diferente".

Así las cosas, el jardín de Juan entiende el Derecho a la Diferencia como el permiso a los padres para que contraten a una maestra integradora que sepa cómo enseñar a su hijo; los padres de Catalina entienden el Derecho a la Diferencia como el derecho de su hija a entregar trabajos prácticos en condiciones inaceptables para cualquier otro niño de la escuela; Alan entiende el Derecho a la Diferencia como el derecho a no asumir su condición individual¹⁵. Todos ellos se ubican o son ubicados en un lugar de excepcionalidad tal que terminan quedando por fuera de la función instituyente que toda escuela ejer-

13. Alan tiene síndrome de Apert.

14. De hecho en España se las llamó "aulas burbuja" y también "aulas ortopédicas".

15. Diferencia: le resultaba absolutamente intolerable y que no respondía de modo directo a la mirada de sus pares.

ce sobre la población que la compone y que, a la vez, queda definida por ese acto instituyente.

La Educación Especial transforma “lo común”

Una clase de Historia

Es aquí y ahora que debemos y podemos ubicar el imprescindible valor de una Educación Especial que al introducirse en el espacio homogéneo de lo común, lo re-construye hasta transformarlo en una “unidad múltiple”¹⁶, una “unidad heterogénea”¹⁷. La Educación Especial inventa un lugar vacío allí donde lo común propone un vacío de lugar.

Veamos de qué estamos hablando en una situación de aula que me parece paradigmática.

Un día, un grupo de octavo año presentó una queja a su profesor de Historia: no podía ser que Javier hiciera evaluaciones “tan fáciles...”. Eso era, para los alumnos, una injusticia: “si todos hiciéramos esas evaluaciones -rezaba el impecable razonamiento de los compañeros de Javier- todos aprobaríamos...” Javier tiene síndrome de Noonan y en ese momento, cursaba su escolaridad en el marco de un proyecto de integración sostenido desde la Escuela Especial, que asesoraba a los profesores en cuanto a la elaboración de las adecuaciones curriculares y brindaba a Javier un espacio de apoyo para estudiar y realizar las actividades requeridas por los docentes.

Las evaluaciones de ese profesor eran muy temidas por los alumnos en tanto exigían un trabajo de recuperación de conceptos para resolver situaciones problemáticas. Las evaluaciones de Javier, si bien conservaban este formato, presentaban situaciones problemáticas con menor número de variables y, por lo tanto, más simples. Además se modificaba el formato: las pruebas que el profe le preparaba a Javier eran del tipo “opciones múltiples”¹⁸, con frases para completar, párrafos para asociar uniendo con flechas... y, el colmo

de la injusticia, “Javier –decían- puede subir la nota de la prueba con orales y nosotros no”.

El profesor atendió el reclamo de los alumnos y les respondió que lo entendía perfectamente. Que no lo compartía pero que lo entendía. Y que cuando llegara la próxima evaluación todos iban a poder hacer la misma evaluación que Javier.

Llegó el día y el profesor entregó a todos los alumnos dos evaluaciones y les dijo que cada uno iba a decidir cuál hacer. Sólo puso una condición: cada uno debía dejar justificada su decisión por escrito y el conjunto de sus justificaciones iba a ser objeto de una reflexión grupal.

De los veinticinco alumnos sólo dos eligieron la evaluación “fácil”, uno de ellos era Javier. Los alumnos justificaron su elección con afirmaciones del tipo: “Yo entendí que esta evaluación es tan difícil como la otra...” o “Lo difícil no es lo mismo para todos. Por ejemplo, para mí es muy difícil nadar”.

Javier escribió: “Yo elegí esta evaluación porque la otra no la entiendo”. Joaquín, el alumno que eligió la misma evaluación que Javier, justificó: “Elegí esta prueba porque ayer fue el cumpleaños de mi primo que cumplió 18 y no pude estudiar”.

Cuando terminaron de leer los argumentos que justificaban las decisiones de todos y cada uno de ellos, el profesor preguntó si alguien quería decir algo sobre lo que había pasado y Ayelén dijo: “Profe, estoy confundida... no sé... yo pienso que no es justo que Javier haga una prueba más fácil... Que todos tenemos que hacer lo mismo... pero ahora también pienso que a lo mejor para hacer lo mismo tenemos que hacer pruebas diferentes... Ahora no sé qué pensar... No entiendo por qué todos hicimos la prueba difícil si podíamos hacer la fácil... Además pienso que Joaquín no tenía derecho a hacer la misma prueba que Javier... Y eso es todo lo contrario de lo que pienso... ¡No entiendo nada!”.

16. MORIN, E. (1981). *El método*, Vol. I. Madrid: Cátedra.

17. NAJMANOVICH, D. (1995). El lenguaje de los vínculos: de la independencia absoluta a la autonomía relativa. En E. Dabas y D. Najmanovich (compiladores), *Redes: el lenguaje de los vínculos* (pp. 34-56). Buenos Aires: Paidós.

18. Tipo “multiple choice”.

Ayelén resume magistralmente la esencia de todo proceso de inclusión escolar: para hacer lo mismo tenemos que poder hacer diferente, esto es, para poder incluir la escuela debe renunciar no a la transmisión de aquello que el discurso social considera valioso sino al supuesto de que lo valioso es Uno para todos...

En esta escena el Derecho a la Diferencia se articula con una Diferencia de Derechos. Las diferencias se ponen en juego, se cuestionan, se interrogan. El profesor prepara una evaluación diferente para Javier y el grupo lo cuestiona: cuestiona al profesor, cuestiona a Javier... ¿Existe una demostración más acabada de que el grupo ve en Javier a un par?

En esta escena lo común (una única y misma evaluación para todos), ha cambiado de lugar y de composición (diferentes propuestas de evaluación más la responsabilidad de cada alumno de decidir cuál hace). La Educación Especial permitió este movimiento por la introducción de una práctica inclusiva que responde a la presencia de un alumno en particular pero que se extiende en sus consecuencias, mucho, muchísimo más allá de un caso particular. Baste como muestra la reflexión de Ayelén.

Para este profesor y para este grupo, lo común ha cambiado de lugar y ello a partir de la ubicación de ese vacío de respuesta que los principios de la Educación Especial abrieron en el continuo de unas prácticas escolares establecidas y, aparentemente, incuestionables. A partir de allí se precipita la irrupción de lo singular, lo singular en tanto aquello que no está anticipado en ningún cálculo, en tanto aquello no previsto por el sistema: el cuestionamiento de los alumnos; el ejercicio democrático del debate en el disenso; la escucha del docente y su elaboración de una propuesta que diera respuesta a una demanda que los alumnos consideraban justa y legítima; la sorpresa de todos ante la elección de "lo difícil"; la satisfacción del profesor por esa elección de parte de sus alumnos; la posibilidad de Javier de hablar ante todos

y contar lo que le pasa cuando hace una evaluación diferente; la posibilidad de sus compañeros de escucharlo; la posibilidad de diferenciar diferencias (la de Javier y la de Joaquín); la riquísima y productiva confusión de Ayelén con su magistral conclusión...

Juan... Canela... Otro modo de leer

Juan es un muchachito de ocho años que cursa segundo grado y presenta un diagnóstico genético: síndrome de Noonan. Canela tiene diez años, cursa quinto grado, y a lo largo de los tiempos fue diagnosticada como "con espectro autista" a los tres años, "con ADD" a los cinco y con "Dislexia" a los ocho.

Cuando se les brinda la oportunidad de escuchar la lectura de un texto, tanto Juan como Canela pueden ubicar características del portador, pueden hacer anticipaciones, pueden formular hipótesis de lectura; también pueden hacer preguntas, evocar información, ordenarla y transmitirla a partir de los recursos cognitivos de que disponen pero... no pueden o les resulta muy difícil, decodificar el texto sin la intervención de un adulto lector: casi no logran descifrar esos signos y, en todo caso, el esfuerzo que deben realizar es tan grande y el tiempo que les insume es tanto que los textos que circulan cotidianamente en sus aulas respectivas les resultan casi inaccesibles.

En este problema podemos reconocer la presencia de un borde que la estructura biológica le traza en el caso de Juan y un compromiso subjetivo importante en el caso de Canela¹⁹.

Juan se encuentra cursando su escolaridad con un proyecto de integración que contempla la intervención de una maestra integradora. En el caso de Canela, no hay maestra integradora sino una maestra de apoyo que trabaja con ella fuera del horario escolar²⁰.

En ambos casos hubo un trabajo conjunto entre la escuela especial, la escuela co-

19. Sin que ello implique de ninguna manera proponer ni a la estructura biológica ni a la estructura subjetiva como causas de los problemas en la lectura (y en el aprendizaje) que estos dos chicos presentan. Y ello en virtud de que "lo primordial" no está ni en las leyes de la biología ni en lo simbólico sino en el encuentro de la estructura biológica con el Otro: punto de de donde parte el desarrollo

20. Se trata de un apoyo a la integración que se lleva a cabo fuera del ámbito escolar.

mún y los espacios clínicos en los que intervinieron tanto las docentes a cargo del grado como las docentes que cumplían las funciones de maestra integradora y maestra de apoyo.

En ambos casos hubo que realizar toda una serie de adecuaciones curriculares que permitieran que estos dos chicos pudieran continuar aprendiendo a pesar de sus problemas en la lectura. En ambos casos las docentes (la maestra integradora y la maestra de apoyo) adecuaron y produjeron materiales de lectura: especies de infografías que contenían secuencias de imágenes acompañadas de textos muy breves; mapas conceptuales y cuadros sinópticos acompañados de apoyos figurativos; textos abreviados...

En ambos casos, el ensamble entre las intervenciones de la Educación Especial y la Común permitió ubicar las necesidades y posibilidades de Juan y de Canela y pensar en la creación e implementación de prácticas de carácter inclusivo que alojaron la diferencia.

Es necesario destacar que ni la escuela ni los docentes propusieron ejercicios o prácticas compensatorias tendientes a que Juan o Canela llegaran a leer como “el resto de los chicos” sino que, por el contrario, se afanaron en buscar y encontrar recursos para que estos alumnos pudiesen aprender a partir de sus posibilidades, proveyendo instrumentos que respondieran a sus necesidades. Ambos procesos avanzaron, no sin tropiezos, no sin problemas, y aún, por momentos, de manera nada pacífica, hacia el reconocimiento de la diferencia. Cada año que pasaba, (ambos cursaron, cada uno en la suya, en la misma escuela desde la Sala de tres), las adecuaciones curriculares eran menos del estilo “lo mismo pero de otro modo” y más del estilo “introducir nuevas versiones del objeto”. Ambas instituciones realizaron un proceso que las fue llevando de la enseñanza de objetos cerrados y definitivos que convocan a la representación a la enseñanza de prácticas que funcionan como instituyentes de sentido y convocan a la configuración.

En el caso de Canela, que llevaba a la escuela los gráficos, las infografías, las imágenes que elaboraba con su “maestra particular”, sucedió que sus compañeros comenzaron a interesarse por sus materiales y a pedírselo para fotocopiarlo. Fue entonces que la docente a cargo del área de lengua introdujo algunas adecuaciones curriculares que le permitieron al grupo trabajar intensamente sobre la elaboración de gráficos, mapas conceptuales, cuadros, e imágenes figurativas que interpretaban textos narrativos e informativos. En el caso de Juan, la docente introdujo una adecuación en un contenido de Ciencias Naturales que tenía que ver con el cuerpo humano: en lugar de partir de la provisión de cierta información, propuso a los alumnos que dibujaran cómo imaginaban que era el recorrido de los alimentos por el interior de su cuerpo. A partir de allí desarrollo todo el tema apoyándose en las imágenes. Sus alumnos producían nuevas versiones a medida que avanzaban en la construcción del conocimiento. Era desde allí que se introducían los textos informativos que la maestra integradora de Juan adaptaba para él.

Es bastante obvio cómo las adecuaciones respecto de los contenidos, las actividades y los materiales redundaron en efectos respecto de la circulación social de estos alumnos. Pero lo que importa subrayar es que si la adecuación produjo efecto de integración y circulación social (las infografías de Canela; los dibujos de Juan) fue porque la adecuación no intentó asimilar la diferencia a lo común, sino porque las adecuaciones no fueron jamás un modo de disimular la diferencia.

Las adecuaciones introducidas fueron instrumentos que sancionaron tanto la posibilidad de leer de Juan y de Canela como su derecho a leer de una manera diferente. Las adecuaciones que la Educación Especial introdujo en las prácticas escolares cotidianas, comunes, establecidas, fijadas... permitieron reformular lo universal de manera que no sea ni estático ni “a priori”.

Y una última consideración: cuando, a

partir de las adecuaciones, los compañeros de Juan se interesaron y valoraron los dibujos que él aportaba; cuando los compañeros de Canela se interesaron y valoraron positivamente sus infografías y sus mapas conceptuales, entonces la manera diferente de leer de Juan, la manera diferente de leer de Canela, devino otra manera de leer.

La Educación Especial introduce en “lo común” y supuestamente universal, la práctica democrática del consenso negociado entre la pluralidad de diferencias.

En el Jardín... una docente...

Mariana, es la docente de la Sala de tres. Matilda, una de sus alumnas, de cuatro años, tiene un diagnóstico de afasia y está cursando su escolaridad con un proyecto de integración. Una vez por semana, Mariana recibe apoyo y asesoramiento de una maestra integradora que pertenece a la Escuela Especial de la zona ²¹. Habla Mariana: “Como vos me dijiste que el problema era que no entendía las palabras ni las frases... que necesitaba de los gestos, de las imágenes, de las entonaciones... yo pensé que tenía que crear climas para el Rincón de la Lectura (actividad habitual de la Sala)... Entonces cambié los cuentos que usaba siempre... y cuando los leo, ahora hago diferente: soy más teatral que antes... los actúo... y busco libros con mejores imágenes, con imágenes que representen lo que el cuento dice... Algunas veces preparé yo misma algunas imágenes porque había algunos cuentos que a mí me gustan especialmente pero los libros casi no tienen dibujos... Los otros chicos los siguen, se interesan... bueno, no todos... Desde que hago esto hay otros dos que antes a veces se me iban y ahora no... ¿Será que no entendían? De todos modos no te creas que Matilda ahora está siempre atenta, a veces sí, más que antes... pero a veces igual se va con las muñecas como antes... Sólo que ahora yo estoy más tranquila... Me doy cuenta que tengo que permitirle... permitirle... Y veo que los otros chicos no la siguen... Yo antes interrumpía la actividad para ir

a buscar porque me enojaba. Ahora no... incluso a veces vuelve sola... me da la impresión de que está escuchando mientras está con la muñeca porque levanta la cabeza como si algo de lo que yo dije le hubiese interesado y vuelve a la ronda.”

La Educación Especial irrumpe en la práctica escolar de esta docente y la conduce a una reflexión acerca de los materiales “de siempre” y en los modos de transmisión habituales hasta entonces. Mariana buscó y encontró nuevos cuentos para narrar, seleccionó otros soportes (en función de las imágenes), produjo materiales (apoyos figurativos para algunos cuentos), ensayó nuevas formas de narrar.

Primero: la adecuación curricular fue posible a partir de un trabajo interdisciplinario que le permitió dejar de ver a Matilda como una nena hiperquinética a la que había que aquietar para ubicar a una niña con problemas en la comprensión verbal para la que había que buscar instrumentos de manera que lograrse acceder a alguna significación posible: “Yo creía que no le interesaba nada... ahora la veo de otra manera... No es tema de límites”.

Segundo: la adecuación curricular no se limitó al material ni al modo de presentación de la actividad sino que hubo una modificación en su expectativa de que todos hicieran lo mismo, en su expectativa de que todos escucharan de la misma manera.

Tercero: la adecuación le permitió hacer una interesante pregunta acerca de otros dos niños de la sala a los que hasta ese momento Mariana consideraba simplemente como “inquietos” (“Desde que hago esto hay otros dos que antes a veces se me iban y ahora no... ¿Será que no entendían?”).

En los últimos tiempos, (es un hecho), la presencia de alumnos con alguna discapacidad viene forzando a la Escuela Común ²² a introducir prácticas inclusivas de las que sacan el mayor provecho todos, absolutamente todos los niños... Son

21. En la provincia de Buenos Aires, los alumnos integrados deben matricularse en dos escuelas: la común y la especial. Si el alumno cursa toda la escolaridad en la Escuela Común, la Escuela Especial aporta el asesoramiento docente a través de maestras integradoras que asisten a la Escuela Común una o dos veces por semana.

22. No así a las escuelas, muchas de las cuales vienen trabajando mucho y muy seriamente en proyectos inclusivos serios y fundamentados.

esas prácticas, cuyo horizonte es la Inclusión Educativa, las que van transformando lo común.

Es a partir de la mediación de la Educación Especial que Mariana, una docente de un Jardín de Infantes, ahora sabe que “lo común” no es una determinación cognoscible sino una construcción permanente.

Yanina: otro modo de estar

Yanina tiene nueve años y está cursando tercer grado. Vive en una casilla en un asentamiento del conurbano bonaerense. Su mamá ha tenido un par de internaciones psiquiátricas. Trata a Yanina como si fuese un bebé: duerme con ella, le pone el chupete, le da la mamadera. Se trata de una mamá que necesita del cuerpo de su hija para sostenerse.

En tanto, en la escuela, Yanina se separa del cuerpo de los otros de manera violenta, pegando y empujando a sus compañeros... a veces, a las patadas. Los chicos se quejan, los padres de los compañeros, también. Algunos llegan a pedir que la separen del grupo: “Esta chica es un peligro”, dicen. La escuela pide ayuda a una maestra integradora (del servicio de TES²³ de Educación Especial), que por estar trabajando en la integración de un alumno de quinto grado, concurría a la escuela dos veces por semana.

A partir de esos intercambios informales, la docente de tercero organiza con sus alumnos algunas actividades destinadas a operar sobre la dinámica grupal. La escuela avala el proyecto y la docente abre un espacio en el que cede la palabra a los alumnos de su grupo: es en ese contexto que Yanina dice: “No quiero que se me acerquen, me da miedo”. Es en ese contexto que un compañero reflexiona: “A ella le parece como si somos monstruos... como si la atacamos”.

La docente está conmovida. La conmoción moviliza recursos y la escuela decide citar a los padres que pedían “que la

escuela haga algo con esta chica”. La reunión se realiza con la presencia de una Asistente Social de la Escuela Especial. Allí también, como había sucedido en el encuentro entre los chicos, el enojo se transforma en palabra y la palabra en propuestas y las propuestas en acciones. La madre de Yanina ha sido citada muy especialmente y está allí presente.

Conclusión: la señora acepta que algunas madres se turnen para acompañarla a ella y a Yanina a sendos tratamiento psicológicos (que ambas tenían indicado en un hospital de la zona pero a donde faltaban las más de las veces). Otras mamás se ofrecen a colaborar con la escuela en el momento del almuerzo y del descanso posterior, que son los momentos más complicados para Yanina en tanto la presencia de los docentes se diluye y las reglas que rigen la relación entre los cuerpos dentro de la escuela se hacen más laxas. La Educación Especial señala lo imposible de “lo común”, establece el carácter irreductible de las diferencias y produce un vacío en un lugar impredecible... Vacío en el donde las diferencias advienen y se incluyen obligando a la reformulación constante de “lo común”.

En fin...

- En tanto se dirige a aquello que no está previsto por el sistema, a aquello que no puede anticipar ningún cálculo, a aquello que no fue fijado por un a priori, a aquello que no figura en los presupuestos, la Educación Especial está siempre referida a lo singular.
- Pero además, la Educación Especial introduce una dimensión ética, pues está claro que si los sujetos que la atraviesan y son atravesados por los espacios educativos “fuesen o tuviesen que ser esta o aquella sustancia, este o aquel destino, no existiría experiencia ética posible, y sólo habría tareas a realizar”²⁴.
- La Educación Especial nos hace visible esa pretensión de completud que está en la base de todo dispositivo de exclusión.

23. Trastornos Emocionales Severos... o Trastornos en la Estructuración Subjetiva (según la propuesta de Diego Zerba en La Estructuración Subjetiva. Pensar las psicosis infantiles (2005). Buenos Aires: JVE.

24. AGAMBEN, G. (2006). La comunidad que viene. Valencia: Pre-textos.

- La Educación Especial (nos) sostiene (en) la pregunta por lo que tenemos en común provocando que su definición (la de lo común) se mantenga abierta, indefinida. Una “definición indefinida”, “una definición no definitiva”... Paradoja que introduce una tensión en la que las diferencias ejecutan su danza y juegan su juego... a veces en espacios minúsculos... otras veces invitando a otros y otras a danzar y jugar con ellas en un nuevo espacio que deviene común pero que no tardará en ser puesto en cuestión por la emergencia de las nuevas diferencias y de los “nuevos diferentes” que el sistema no cesa de producir.

- La Educación Especial nos provee los recursos materiales, conceptuales y humanos que empujan los límites de lo común.

En fin... quizás ahora se entienda un poco más la afirmación inicial acerca de que cuando hablamos de Educación Especial también hablamos de un pensamiento, de una idea, de una experiencia, de una ética que se introducen en “lo común”, obligando a una interrogación acerca de esa totalidad respecto de la cual se define impidiendo su fijación.

Quizás ahora se pueda ver un poco más claro cuál es ese modo lento, silencioso y esforzado en el que la Educación Especial hace de lo común un momento, un lugar siempre transitorio de fijación en un juego ilimitado de diferencias.