

A PROPÓSITO DE UN CASO DE EXCLUSIÓN ENCUBIERTO DE INCLUSIÓN ESCOLAR

A CASE REPORT OF EXCLUSION COVERT SCHOOL INCLUSION

Carlos Tumburú¹

carlostumburu@hotmail.com

RESUMEN

En el trabajo se analiza un caso particular relacionado con la problemática de la exclusión escolar. Se propone describir una situación que da cuenta de la cuestión de la patologización de la diferencia y en la cual, bajo la fachada de la inclusión escolar, como el tema de moda en las instituciones escolares y sin una mirada crítica sobre la misma, se producen discursos y prácticas que traen como consecuencias procesos encubiertos de exclusión escolar al interior de la inclusión. Se procura articular situaciones de la práctica con elementos teóricos en busca de una reflexión que permita una construcción de conocimientos críticos.

Palabras clave: Inclusión/Exclusión Escolar- Patologización de la diferencia – Escuela Común - Escuela Especial

ABSTRACT

In this work is analyzed a particular case related with the problematic of school exclusion. It's proposed to describe a situation which realizes the issue of pathology difference and in which under the guise of school inclusion, as the popular matter in the school institutions and without a critical look about it, speeches and practices are produced and this bring as consequences undercover processes of school exclusion inside the inclusion.

It's seek to articulate situations of the practice with theoretical elements in search of a reflection that allows a construction of critical knowledge.

Key words: School Inclusion/ Exclusion – Pathology of the difference – School and special school.

Recepción: 02 de marzo de 2014

Aceptación: 03 de agosto de 2015

INTRODUCCIÓN

En el presente artículo se analizará el caso de un niño de 9 años al que llamaremos Miguel. El mismo asiste, al momento de este escrito, a segundo grado de escolaridad común, con una trayectoria escolar enmarcada en una serie de sucesos y dificultades que producen exclusión escolar.

Para el análisis se realizará en primer lugar una descripción de la historia del niño buscando articularlos desde una mirada crítica con aspectos teóricos y conceptuales que serán desarrollados en el segundo apartado.

1. Apuntes sobre los procesos de exclusión en la inclusión a partir del análisis de un caso

1.1 . A propósito de la trayectoria escolar de Miguel

Cuando Miguel ingresa a Jardín de Infantes comienza a manifestar serías dificultades de adaptación. Se mostraba como un niño que no se quedaba quieto, que golpeaba a sus compañeros y se escapaba de la sala. Tenía obsesión por jugar con ramas de árboles y subirse a ellos. Por estos motivos se lo deriva al equipo interdisciplinario de la escuela pero su madre no asiste a las entrevistas, por lo que su atención no puede realizarse de una manera adecuada.

A mitad de año y debido a las constantes presiones hacia la madre, derivación neurológica mediante, el niño abandona jardín, queda así la escuela “tranquila”. En esa instancia ya se hablaba de Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (ADDH). Miguel era hiperactivo.

Al año siguiente, según el relato de la madre, reingresa al jardín en otra escuela y en otra ciudad, pero no se tienen datos ni documentos de este año lectivo.

A continuación, y ya de regreso en su ciudad de origen, ingresa a primer grado pero en otra escuela y en el turno mañana, sin libreta ni documentación de nivel inicial. Sin embargo, las dificultades se mantienen, retorna el círculo: derivación a profesionales, citación a la madre, ausencia de esta, solicitud de estudios neurológicos.

En este momento, Miguel presenta una forma particular de asistencia a la escuela: frente al conflicto, desde el equipo interdisciplinario se sugiere, como estrategia pedagógica, la reducción de jornada: el niño asistiría tres horas de las cuatro. Llegado el momento y cumplido dicho tiempo (a las 11 de la mañana), el niño se retiraba. La justificación era que, debido a las “condiciones *del* niño”, este no podía soportar más de tres horas en la institución. En estos tiempos, Miguel tenía una obsesión por los dinosaurios, “era” un dinosaurio, en el sentido de que se comportaba como tal.

Paralelamente, los profesionales del equipo escolar realizan la primera consulta neurológica, en la cual se sugiere medicación a fin de solucionar el problema. Medicación que no va acompañada de un informe diagnóstico específico. A su vez, y luego de unas entrevistas psicológicas se empezó a hablar de psicosis infantil y autismo, *lamentablemente* se deslizó la información en la escuela, sin haberla puesto en el informe escrito, se comentó que ésta sería la problemática, el niño era psicótico, era el autista de la escuela.

Desde el punto de vista contextual familiar, es necesario agregar que el niño vivía con su madre y dos hermanas en una vivienda que compartía con sus abuelos maternos. Miguel mostraba un abandono por parte de los adultos. Pasaba mucho tiempo en la calle, pidiendo monedas o deambulando. Su madre, al parecer trabajaba de prostituta (cuestión no confirmada pero si institucionalizada en los discursos) y se ausentaba mucho tiempo del hogar según los comentarios que se vertían en la escuela; asunto que complicaba más su situación en cuanto a las representaciones sociales que se generaban de la familia, la cual, según la escuela, “no cuidaba del niño, este andaba en la calle tirando piedras a los autos y sin límites ciertos”.

Al comienzo del próximo año, Miguel repite 1° grado y pasa al turno tarde de la misma escuela, allí, siguen los problemas: el niño se escapaba, no hacía caso, no trabajaba, le pegaba a los compañeros, se comportaba de manera extraña.

A las dificultades anteriores se agregó una más: Miguel era el psicótico, “tenemos un psicótico en primero”, era el discurso de la directora. Se produce la segunda derivación a

neurología, esta vez acompañado por miembros del equipo interdisciplinario de la escuela para cerciorarse del diagnóstico ya que no se confiaba en la madre.

Llegados a este punto, aparece una nueva institución que empieza a jugar sus cartas en la vida de Miguel: la escuela de Educación Especial.

1.2 . A propósito de las instituciones escolares de Miguel

La Escuela Común solicita la intervención en Escuela Especial para el niño. El equipo de la Escuela Especial se entrevista con directivos y profesionales de la Escuela Común quienes expresan la necesidad de derivar al niño, necesidad que es sentida como un “sacarse el problema de encima”, como una expulsión encubierta.

La Escuela Especial, entonces, envía a una maestra de apoyo a la integración. Maestra, que es ubicada por la Escuela Común como la salvadora de Miguel. A partir ahí, la maestra comienza a ver al niño, a prestarle el servicio de integración. Trabajaría con adecuaciones curriculares y asistiría al niño una vez a la semana.

Esta situación, sin embargo, no cambia las conductas de Miguel, lo que hace que la Escuela Común realice la derivación del alumno a la Escuela Especial por tener “autismo”.

Se manifiesta desde la Escuela Común, que el niño no podía mantenerse en la misma ya que no lograba realizar las tareas, no conseguía quedarse en el aula y siempre se portaba mal. Dicha justificación va acompañada del *fundamento* de que “en la Escuela Especial el niño encontrará una atención personalizada que favorecerá su aprendizaje, cosa que la Escuela Común no puede brindar”.

Con estos elementos podemos decir que, desde la Escuela Especial, en un primer momento se buscó brindar un apoyo de integración escolar, se envió un maestro de apoyo a fin de trabajar con la docente de grado en un proyecto que incluyera al niño en su grupo-clase.

Sin embargo, el niño se encontraba ubicado en un lugar “patológico”: era el autista, el psicótico y frente a lo cual se vio dificultada la intervención de la integración escolar ya que no realizaba las mismas tareas que sus compañeros, no se apuntaba a un proyecto

alfabetizador y todo lo escolar en relación al niño tenía que ver con su “mala conducta” y su “patología de base”.

Es así que a mediados de año el niño pasa a la Escuela Especial, situación que se plantea como necesaria para el momento presente, pero que, acuerdos firmados mediante, se concluye que en el próximo año Miguel debería volver a la Escuela Común.

A partir de estos datos podemos decir que la escuela especial funciona como depositaria de lo que no anda en la escolaridad común. En oposición a ello, planteamos que lo que se debería buscar desde la Escuela Especial, es que la Escuela Común logre abrir un espacio de reflexión sobre el niño en cuestión. Era necesario que en esa escuela se diera una *conmoción simultánea de la conciencia y de la institución*. Es decir, un cambio en lo ideológico pero también en lo que hace a la organización escolar. Era necesario una reflexión acerca de lo instituido, lo que se nos presenta como “lo más natural”, en este caso, que un niño con problemas psíquicos asista a la escuela especial. Pero también se requiere de la provisión de los instrumentos adecuados para que la acción pueda hacerse efectiva.

Podemos notar que en este marco, la Escuela Común deriva-se desprende-expulsa al niño de su lugar físico. La Escuela Especial, por su parte, recibe al niño con el objeto de “normalizarlo”. Esta institución, sin embargo, se centra en el niño y su abordaje particular, “trabajaría” sobre contenidos no alcanzados, métodos de comunicación e interacción social, con el objeto *ilusorio* de normalizar al niño para que vuelva al ámbito “común”.

Se producen nuevas consultas neurológicas, la madre trae un certificado que expresa que el niño “es normal”, se contrasta con el certificado que tiene la escuela que indica problemas y medicación sin diagnóstico definitivo, se pide una tercera opinión. Llegado el caso, el niño recibe un diagnóstico “definitivo”: síndrome de Asperger.

Consideramos importante marcar en este punto de la historia la dificultad que se manifiesta desde la Escuela Especial, quien descuida el abordaje *hacia y con* la Escuela Común y no plantea el concepto de Necesidades Educativas Especiales entendido no sólo como dificultades del niño, sino también de la escuela. O el concepto más actual de

barreras en el aprendizaje y la participación, entendiendo las barreras no como algo en relación al déficit sino poniendo el acento en las condiciones de escolarización ofrecidas, como una interacción entre el alumno y su contexto: la gente, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan su vida.

Es decir, se descuidó que para hablar de inclusión es necesario que la escuela se convierta en inclusiva, esto es promover políticas, culturas y prácticas inclusivas (Ministerio de Educación, 2009). Se descuidó la necesidad de trabajar con la eliminación de las barreras que se encuentran en la escuela y no en el niño.

Con ello estamos marcando que en este caso, se ha pensado en la educabilidad del alumno, colocando todas las limitaciones en su conducta y posibilidad de aprender. De la misma manera, se ha omitido el lugar de la escuela como instancia encargada de promover los aprendizajes del niño. Se ha pensado como dice Skliar (2005) en la presencia del *otro* señalado como la fuente del mal, como el origen del problema.

En este sentido, nos parece importante lo que dice Marta Sipes (2005) al hablar de los niños con NEE – en la actualidad hablaríamos de barreras - diferenciando que el adjetivo especiales hace referencia a las Necesidades Educativas y no a los atributos de los niños. En este caso, parecería haberse tomado al niño como *especial*, lo que dificultó analizar sus peculiares modalidades de adquirir conocimientos y por lo tanto actuar desde la escuela (entiéndase adecuaciones curriculares, diversificación curricular o configuraciones de apoyo) buscando, cómo ese niño puede lograr conocimientos del currículum.

A continuación, y ya en la búsqueda del “retorno” del niño a la Escuela Común, iniciando el próximo año, nos encontramos con muchas resistencias. Lamentablemente, algunos obstáculos ciertos, como la falta de recursos materiales y humanos para trabajar, que dificulta el contexto óptimo para la inclusión. Pero, también, con excusas que tendrían que ver con un no cambio en la ideología institucional, con una no construcción de una cultura inclusiva. Por ejemplo, que los padres se oponían, que la docente que estaría a cargo “no sabía nada del Asperger”, que el grado estaba sobre poblado, entre otras consideraciones.

1.3 . A propósito de la inclusión escolar y la discapacidad de Miguel

Es en este marco que nos preguntamos si fue favorable, o no, integrar-ubicar a la fuerza a este niño. Si se debía forzar una integración en un lugar en el cual no se lo quería integrar (es de notar que por la ubicación geográfica de esta experiencia, esa escuela común, era la única opción posible).

Nos surge a su vez la pregunta sobre cómo atender a los contenidos escolares en este caso particular. Si entendemos que la intervención pedagógica tiene efectos sobre la subjetividad, qué lugar ocuparía Miguel en la Escuela Común, ¿lograría hacer lazo social, o nos limitaríamos a que sólo esté en la escuela?

¿Cómo ubicar a este sujeto en un lugar que lo desubica y se desubica al no encontrar respuestas desde el paradigma de la homogeneidad y el déficit individual?

La inclusión en términos de aprendizaje y participación, es decir, más allá del “compartir” un espacio con pares, implica que tanto la institución como cada uno de sus componentes puedan convivir en la diferencia, pidiendo y brindando a cada uno dentro de sus posibilidades y necesidades.

Frente a esta situación nos preguntamos, si se integra al niño a la escolaridad común, se favorecerá la inclusión o se forzará la misma, lo que, a su vez, provocaría una operación de des-integración escolar y social que incrementaría el aislamiento, lo “especial”, lo “asocial”, tornándolo doblemente *discapacitado*, diferenciándolo aún más de los otros (Levin, 2003).

En estas condiciones, paradójicamente, el niño estaría excluido dentro de la inclusión. Sin salida, expuesto como objeto a integrar, quedaría inmovilizado, momificado, en la inenarrable desolación de ser él mismo objeto de exposición de otros (adultos especialistas) que experimentan, prueban, clasifican, miran y condicionan (Levin, 2003).

Si tal como lo plantea Esteban Levin (2003), educar es crear huellas simbólicas, nos preguntamos en nuestro caso, en dónde, podrá el niño construir-encontrar-obtener esas huellas ¿Cómo construir el aprendizaje, la socialización y la alfabetización?

Podríamos decir que más allá, o además, de estas cuestiones lo fundamental es encontrar un lugar para este niño en donde pueda hacer lazo social, en donde pueda ser nombrado desde su subjetividad. Como Miguel y no como el psicótico, el autista y en la actualidad el Asperger.

Nos preguntamos entonces, ¿Cómo crear los marcos simbólicos que abrirán las puertas de un nuevo pensar donde reflejarse diferente? En este caso, Miguel dispone de un nivel de instrumentos lógico-matemáticos por sobre el que suelen mostrar los niños de su edad y su nivel escolar. Sus gráficos son de una creatividad poco común. Su lenguaje rico en vocabulario y se maneja con estructuras sintácticas complejas. Sin embargo, se resiste a las tareas escolares y busca elementos “secundarios” que atraen su atención.

A su vez, podemos plantear, como dice Filidoro (2003), que en este caso está obstaculizada la posibilidad de pensar acerca de la construcción social del concepto de discapacidad y no están dadas las condiciones para interrogarse por el lugar de donde parte la mirada, ya que la discapacidad, desde los discursos y prácticas realizados *sobre* Miguel, es considerada “naturalmente”, propiedad de la persona discapacitada.

Recordemos que desde el modelo social, la discapacidad no aparece como un atributo de la persona, sino como resultante de la interacción entre las características propias del sujeto y las variables ambientales, tanto físicas como sociales y de recursos.

En nuestro caso se desconoce este modelo que se focaliza en el entorno, en las conductas funcionales y necesidades de apoyo de las personas más que en los diagnósticos médicos. Se desconoce el concepto de Necesidades Educativas Especiales considerada no como una característica del sujeto sino como resultado de una articulación en la que la propuesta educativa tiene tanta incidencia como la condición del alumno.

Esto es, la inclusión no sólo sería “integrarlo” en el espacio físico, no se trata sólo de tenerlo adentro, sino de que en ese adentro no quede excluido entre los demás, que logre aprender, que su aprendizaje no sea un *como sí*.

Con estas cuestiones, o a pesar de ellas, al iniciar el nuevo año escolar, Miguel regresa a la Escuela Común de la que había sido expulsado. A decir verdad, las cosas no habían cambiado mucho. Se reincorpora a 1º grado y, nuevamente, aparecen los problemas. Si Carlos Tumburú. pp. 38-57.

bien cuenta con una maestra de apoyo, parecería no ser esta la solución. Comienza nuevamente la demanda de diagnóstico, de estudios, de estigmatización.

Miguel es mirado como lo patológico de la escuela y no sólo por la institución sino también por los padres que amenazan con denunciar a la escuela e ir a los medios si no se saca al niño del grado, expresan que se trata de alguien peligroso para la integridad física de los demás. Un niño de 9 años catalogado como peligroso. En función de ello la Escuela Común deriva nuevamente al niño a la Escuela Especial.

El niño y por decisión de los directivos de la escuela común comienza a asistir dos horas por jornada, tomando la estrategia aplicada en otro momento y en otro contexto.

Frente a esta situación la Escuela Común y la Escuela Especial se ven desbordadas por las presiones de directivos, docentes y padres que pugnan por que el niño sea expulsado de la escuela, que pase a otro grado, que vaya a otro establecimiento.

Intervienen en este momento las autoridades. Se realiza una reunión entre las dos instituciones en donde se plantea la posibilidad de que el niño siga asistiendo a la escuela común pero con una condición: que se realicen los estudios neurológicos correspondientes (sería la quinta oportunidad en que los realiza) y que se “sugiera medicación adecuada de manera de controlar al educando ya que es hiperactivo”.

Se plantea en esa reunión que el niño va a estar en el sistema educativo porque la ley lo protege, que hay que ver los intereses del niño ya con la medicación, que es muy importante que esté medicado y que el niño llegue a completar toda la jornada de clase va a depender de esto-

Se propone que el niño asista a contraturno a la Escuela Especial para evitar que esté tanto tiempo en la calle. Se firma un acta en donde el equipo de la Escuela Especial se compromete a asistir al niño mientras duren los estudios y se logre la medicación adecuada. Mientras tanto seguirá asistiendo dos horas por jornada.

Se plantea la posibilidad de que el niño, debido a errores administrativos y por cuestiones de franja etaria, pase a segundo grado en vez de permanecer en primero.

En este punto los docentes de 2º se oponen a recibirlo, no hay posibilidad de aceptación. Se realiza otra reunión con autoridades en donde se plantea que el niño necesita de un docente de apoyo a la integración el cual “no debe dejarlo solo en ningún momento”.

Aquí existían dos posibilidades: o se obligaba su aceptación por algunas de las maestras aduciendo el derecho del niño a la educación, o se buscaba un nuevo contexto para su inserción. Se decide el segundo punto, el niño pasa a segundo pero cambiando de turno, irá a la mañana.

Miguel comienza a asistir entonces a su nuevo contexto, con nuevos compañeros, docentes, psicopedagogos y demás especialistas. Se consigue un nuevo diagnóstico neurológico: Retardo mental y ADDH con necesidad de medicación en un futuro y por otro lado también se “confirma” el diagnóstico de síndrome de Asperger.

En este punto está el estado de situación al que tenemos conocimiento.

Se sabe que todavía el niño sigue asistiendo sólo dos horas, que no está medicado por lo que no se “queda” las cuatro horas. Se sabe que es una situación muy irregular en donde podemos observar una exclusión escolar disfrazada de integración. Se sabe que en el niño hay un trastorno o un problema, la cuestión que queda por preguntar es si se sabe que ese trastorno o problema es portado por un niño.

Planteamos aquí una cuestión particular en relación a su inclusión/exclusión: porque, como dice Skliar (2010), no se trata solamente de que el niño esté en la escuela común con otros niños.

La cuestión del estar juntos puede traducirse en una ficción. No alcanza solamente con la presencia del otro diferente para hablar de inclusión, el estar en las aulas no alcanza para iniciar un nuevo camino educativo. La cuestión es qué hacer una vez que ésta presencia está en la escuela, y aquí debemos preguntarnos por la existencia de estos sujetos.

Estar presente es, ni más ni menos que, una posición material. Es cierto que antes ni siquiera muchos estaban presentes. Pero una vez que estamos presentes, dice Skliar (2010) ¿cuánto los proyectos educativos tocan la existencia de la gente?, ¿cuánto se vuelven fundamentales para su existencia, cuánto de su existencia es conocida por los maestros?

Carlos Tumburú. pp. 38-57.

De lo que se trata es que, si en realidad hoy hay una buena presencia en las escuelas, la gran cuestión ahora, el gran desafío que tenemos por delante, es ¿cómo esa pedagogía se vuelve interesante para cada existencia, y no tanto para cada presencia?

Esto es, Miguel ya *está* en la escuela, la cuestión ahora es cómo hacer para que *sea*. Porque una cuestión es estar y otra diferente ser. La cuestión del ser entonces tendrá que ver con lo que venimos planteando: la necesidad de una escuela que eduque, pero sobre todo que permita que los sujetos aprendan, una escuela que permita una socialización activa, que favorezca un proceso de historicidad subjetiva que permita a los sujetos formar parte de la sociedad, una escuela que arme un lugar simbólico que permita a los sujetos con discapacidad comenzar a habitar su lugar, ese lugar que se construye junto y con los otros.

Creemos que, en nuestro caso y en las circunstancias actuales, estas cuestiones son las que se deben trabajar a fin de empezar a encontrar al niño, a Miguel en la etiqueta, en la patología.

2. Reflexiones teóricas-críticas a partir del caso

A partir del desarrollo precedente, nos parece importante poder plantear algunas ideas no concluyentes del caso tomado desde dos aspectos particulares: la patologización de la diferencia y la problemática de la inclusión-exclusión.

2.1 Sobre la patologización de la diferencia

En relación a este punto podríamos plantear que en el caso subyace la idea relacionada con el objetivo de encajar al niño en el paradigma del modelo médico, ubicarlo en una clasificación que tranquilice a docentes y profesionales de la educación. Limitando, así, la plurideterminación que interviene en la constitución subjetiva. Decimos en ese sentido que lo que se estaría buscando es un diagnóstico, una etiqueta, un nombre que brinde una respuesta inmediata y total a la problemática, recordemos que Miguel *sufrió* cinco derivaciones a neurología.

Esto nos llevaría a pensar que desde la escuela el problema de Miguel no es entendido como un “problema escolar” (Dueñas, 2011), es decir, un problema que involucra a la escuela como institución, sino como un “problema del escolar”. Se tiende a patologizar al niño, atribuyendo las dificultades a supuestas deficiencias cognitivas o emocionales particulares, ligadas ya sea a su familia, ya sea a lo biológico. Es decir, se patologiza la diferencia: al vivirlo como extraño, se lo califica de “a-normal”.

No negamos que haya un problema con o en relación a Miguel, que presente serias dificultades en el aprendizaje y la socialización, que exista algún tipo de patología y que haya que abordarla desde una terapéutica específica y un proyecto de Inclusión. Lo que nos preocupa es la liviandad con que se etiquetó al niño tratando de buscar una cuadro: ADDH, psicosis, autismo, síndrome de Asperger, Retraso mental con ADDH. Nos preocupa esta cuestión porque parecería ser que el objetivo era nombrar la problemática para tranquilidad institucional. Tranquilidad que tendría que ver con una desresponsabilización: es el niño el que tiene una patología denominada A, B, C, o...Z. la escuela no tiene nada que ver.

Pero podríamos preguntarnos, dónde quedó Miguel, qué ha sido de él como sujeto. Podríamos decir que en algún lugar del camino, en medio de tanta nominación, en medio de tanta expulsión, Miguel se ha perdido, ha quedado por fuera de aquello que lo implicaba, ha quedado excluido en su inclusión.

Como dice Janin (2013, p. 8): “El niño queda atrapado en un decir sobre él que lo desconoce como sujeto complejo y contradictorio y, lo que es más grave, que lo desconoce como niño, por ende, como sujeto en crecimiento y cambio”.

Lo que preocupaba, por el contrario, parecería ser el hecho de encontrar algún dispositivo que lo mantenga “bajo control” dentro del sistema, a través de plantear diagnósticos sin considerar al sujeto en situación que pone de manifiesto dicha problemática (Dueñas, 2007).

Se desconoció que los malestares psíquicos son el resultado complejo de múltiples factores. Por ello, sostenemos como propuesta la apuesta que apunte a la singularidad de

cada sujeto, a su historia, en lugar de privilegiar un comportamiento que a partir de allí totalice al sujeto, dejando de lado sus sentimientos, motivaciones, fantasías. (Janin, 2013)

Planteamos como elemento necesario: debatir, repensar y construir estrategias de abordajes que posibiliten un mejor acompañamiento del niño. Porque Miguel, además de su problemática individual, podría estar dando cuenta de algo que ocurre en su vida: padres ausentes, docentes desbordados, instituciones estalladas.

Planteamos la necesidad de implementar estrategias subjetivantes, tendientes a producir preguntas en el niño, en lugar de certezas científicas. Abrir un espacio donde esa subjetividad se pueda desplegar, donde podamos encontrar al niño en la etiqueta.

Nos parece importante lo que plantea Punta Rodolfo (2011) en relación a denunciar lo que implica un rótulo diagnóstico. La autora nos dice que es muy común deslizarse del diagnóstico a la clasificación y de aquí al rótulo, y del rótulo al ser, o sea, el rótulo pasa a ser una cualidad del ser. El niño deja de ser, Miguel para ser ADDH, autista, Asperger, y esto no sólo no describe lo que es (porque no se es una patología), sino que además produce efectos en la esencia misma de su ser. Al sustituir la subjetividad del niño por la patología estoy borrando que me estoy encontrando con un niño que es muchas otras cosas más que su connotación patológica, es mucho más que eso, no es reducible a la patología adjudicada.

2.2. Sobre la problemática del par inclusión-exclusión

Por otro lado, pensar la inclusión implica considerar, siempre, los riesgos de exclusión dentro de la Escuela Común. En nuestro caso vimos que en lugar de promover el reconocimiento y promoción de las diferencias, se buscó una normalización y homogeneización que derivó, como plantea de la Vega (2010), en una tolerancia benévola y autocomplaciente del “otro”.

Este mecanismo funciona sobre la base de eufemismos discriminantes e imagina las diferencias sobre el modelo del déficit (intelectual, cultural, biológico, etc.). Dicha carencia constituye una contingencia que una sociedad “buena” y democrática debe aceptar o al menos tolerar (de la Vega)

Es así, como plantea Skliar (2005) que la educación especial así como la educación general, no se preocupan por las diferencias sino por aquello que podríamos denominar como una cierta obsesión por los “diferentes”, por los “extraños”, o tal vez, en otro sentido, por los “anormales”. Por ello es necesario diferenciar las diferencias con los “diferentes”. Los diferentes obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de “diferencialismo”, esto es, una actitud de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas de algunas identidades con relación a la vasta generalidad de las diferencias. Las diferencias no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etc. Son, simplemente, diferencias. Pero el hecho de traducir algunas de ellas como “diferentes” y ya no como diferencias vuelve a posicionar estas marcas como contrarias, como opuestas y negativas a la idea de “norma”, de lo “normal” y, entonces, de lo “mejor”, etc.

Nos parece importante, siguiendo este razonamiento, las ideas de Duschatzky (1996) cuando plantea que, por lo general, estamos dispuestos a reconocer las diferencias en la medida en que permanezcan dentro del dominio de nuestro lenguaje, de nuestro conocimiento y control, la cuestión es que pasa cuando esa diferencia se aleja demasiado que nos es difícil reconocerla en nosotros; comprender la diversidad implica entonces renunciar a tener un solo punto de vista y aceptar que el destino de todos es vivir en una condición fronteriza, es decir en el terreno de las intersecciones.

Esto es relevante porque no se trata de que el reconocimiento de la diversidad se haga desde una actitud misericordiosa frente al distinto, al que intentamos reinstalar en la órbita de los valores legitimados, sino la consideración de un “otro” con el que “completamos” nuestras humanidades.

En la actualidad, estas cuestiones plantean circuitos, ahora internos a la llamada “escuela inclusiva”, que continúan delimitando espacios. Si antes el debate y los circuitos eran Escuela Especial – Escuela Común, ahora se encuentran al interior mismo de la Escuela Común, delimitando un ser o estar en la escuela que muchas veces excluye del acceso al conocimiento a gran parte de su población.

Se trata, entonces, de hacer visibles prácticas que bajo el nombre de la inclusión terminan excluyendo a los niños dentro mismo de la escuela. Se trata de reflexionar a fin de buscar estrategias que permitan pensar en una escuela como lugar para *todos* y *cada uno* de los niños. Como espacio común a todos, en donde lo común no es lo homogéneo sino que se recorta sobre un fondo abierto de universos particulares, en donde lo común debe ser entendido como aquellos rasgos de identidad compartidos y no homogeneizantes, en donde lo común es lo compartido (Frigerio y Diker, 2013). Donde la igualdad no sea sinónimo de homogeneidad y la diferencia no sea sinónimo de inferioridad. Donde el todos incluya a cada uno desde la diferencia y no desde la homogeneización y los “diferentes”.

Es en este sentido que la inclusión puede entrar en la aulas como intento de sostener la pelea por ofrecer a los sujetos otros destinos posibles (Aizencang y Bendersky, 2013), es así como podemos pensar en brindarle a Miguel una imagen donde lo que prevalezca sean sus posibilidades y no sus carencias, donde se atienda no sólo a la dimensión material del estar en la escuela, sino sobre todo a la dimensión simbólica del ser en la escuela, de existir en la escuela como parte del común. Se trata de “generar una inclusión que no deje a nadie adentro, pero fuera de la experiencia”. (Bendersky y Aizencang, 2011, p. 54)

El tema es cómo pensar estas cuestiones: lo hacemos desde discursos éticos y políticamente correctos que circulan por el sistema educativo, explicitando la necesidad de plantear una escuela para todos, que contenga las diferencias. O lo hacemos desde las prácticas que nos llevan a preguntarnos por el cómo.

¿Cómo atender a la diversidad en una escuela regida por los criterios de simultaneidad y homogeneización? ¿Una escuela para todos implica la misma escuela para todos? ¿Una escuela que borre las diferencias, o que las reconozca y las incluya como parte del colectivo sin señalarlos como anormalidad? (Bendersky y Aizencang, 2011, p. 47)

O tal vez cabe preguntarnos:

¿Podrá un dispositivo creado para regular la homogeneidad, generar la sumisión y la obediencia negando las diferencias, transformarse en ese lugar permeable a lo distinto?

¿Dejará de ser el otro un anormal a integrar, un diverso a educar, un especial a incluir, preso de las retóricas de lo “políticamente correcto” y transformarse simplemente en otro más? (Vain, 2013, p. 165).

En este sentido, pensamos a la Inclusión como aquella “cuestión” que no ponga la mirada en los diferentes sino en la aceptación de las diferencias. Inclusión que aloje la singularidad y aborde el todo que conforma cada grupo en las escuelas (Bendersky y Aizencang, 2011).

Finalizamos entonces con una idea de Skliar quien sostiene que la palabra inclusión es una palabra que estaría indicando un verbo hecho hacia un sujeto en condiciones de exclusión.

El principal desafío que cabe es el siguiente: si la escuela común se planteó toda su vida “Hacer de cualquiera un cada uno”, con la discapacidad pasa exactamente lo contrario, y es lo que reclaman las personas con discapacidad. “Quiero que me vean como un cada uno, pero quiero terminar siendo como cualquiera”.

REFLEXIONES FINALES

Planteamos entonces que la integración/inclusión muchas veces resulta una ilusión más que una posibilidad. “Asistir a la escuela común, estar presente, no implica necesariamente integración; por el contrario, muchas veces, cuando no se trabaja sobre los formatos de actividad y las condiciones de posibilidad, se observan verdaderas prácticas de exclusión”. (Bendersky y Aizencang, 2011, p. 49)

En el caso de Miguel, quien es visto como el diferente y en donde desde la escuela la igualdad es entendida como homogeneidad, se produce como resultado que la diferencia toma connotaciones de inferioridad e incapacidad. Al comprender la igualdad como homogeneidad, la diferencia problematiza y se vive como anomalía que debe ser diagnosticada, reeducada y normalizada.

En este caso la diferencia y la diversidad son vistas y puestas en el otro, como un “problema de los otros”, de los “no iguales”, de lo “ajeno a mí”, dando lugar a una

pedagogía que no abre cuestionamientos a las políticas de normalización y exclusión de las diferencias”. (Bendersky y Aizencang, 2011)

Por ello creemos que cuando hablamos de diferencia y diversidad, debemos salir de la idea de ubicar al otro como el diferente para empezar a pensar en el conjunto y en el cada uno.

Que se entienda bien, no se trata de negar las dificultades, se trata de no reconocerlas desde categorías a priori que poco nos dicen de la singularidad, que, por ser tan taxativas, dejan a los alumnos desamparados, aceptando casi naturalmente algunos destinos de fracaso y exclusión”. (Bendersky y Aizencang, 2011, p. 52)

Entonces, nos queda pensar junto a Vain (2013) que la inclusión supone un proceso de cambio cultural complejo, porque implica revisar desde el mandato fundacional de la escuela hasta el modo en que la institución escolar se ha hecho carne en nosotros. Ese cambio cultural, requiere pasar de las pedagogías de la cinta de montaje, a la construcción de una pedagogía de las diferencias. Y ello, tal vez supone refundar la escuela.

Porque creemos que se trata, sobre todo, de que *nosotros* también tenemos que empezar a estar con ellos, a ser con ellos, a existir y desde una postura de igualdad, y no tanto quedarnos en los discursos de inclusión, de diversidad, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aizencang, N. y Bendersky, B. (2013). *Escuela y prácticas inclusivas*. Buenos Aires: Manantial.

Benderski, B. y Aizencang, N. (2011). De formas y formatos. En Elichiry, N. (comp.) *La psicología educacional como instrumento de análisis e intervención*. Buenos Aires: Noveduc.

De La Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales*. Buenos Aires: Noveduc.

Dueñas, G. (2007). La patologización y Medicalización de la infancia. ¿Nuevos dispositivos de control de la conducta? En Benasayag, L. (comp.) *ADD-H ¿Una patología de mercado?* Buenos Aires: Noveduc.

Carlos Tumburú. pp. 38-57.

- (2011). Problemas “de los escolares” o “problemas escolares”. *Revista Actualidad Psicológica* N° 396. Buenos Aires.
- Duschatzky, S. (1996). De la diversidad en la escuela a la escuela de la diversidad. *Propuesta Educativa* N° 15. Buenos Aires.
- Filidoro, N. (2003). Nuevas formas de exclusión. *Educación especial. Inclusión educativa*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2013). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Editorial Fundación La Hendija.
- Janin, B. (2013). Prácticas que apuntan a construir subjetividad. *Novedades Educativas* N° 268. Buenos Aires.
- Levin, E. (2003). *Discapacidad, clínica y educación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ministerio de Educación. *Educación Especial, una modalidad del sistema Educativo en argentina*. 2009. Buenos Aires.
- Punta Rodolfo, M. (2011). De la psicopatología de la vida cotidiana a la psicopatologización de la vida cotidiana. En Benasayag, L. y Dueñas G. (comps.) *Invenición de enfermedades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Sipes, M. (2005). Los rápidos y los lentos (inteligencia contra reloj...). En Dubrovsky, S. (comp.) *La integración escolar como problemática profesional*. Buenos Aires: Noveduc.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Argumentos y falta de argumentos con relación a las diferencias en educación. En Rosato A. y Vain, P (coords.) *La construcción social de la normalidad*. Buenos Aires: Noveduc.
- _____ (2010). “La obsesión por las diferencias. Conferencia Cómo estar juntos”. Dictada en Paraná, en el proyecto Fortalecimiento de los equipos departamentales. DEP del CGE.
- Tumburú, C. (2009). Hacia una alfabetización emancipadora. *Aprendizaje hoy* N° 75. Buenos Aires.
- Vain, P. (2013). El mito de la escuela inclusiva. ¿Puede ser la escuela un lugar para lo diferente? En Dueñas, G.; Kahansky, E. y Silver R. (comps.) *La patologización de la infancia III. Problemas e intervenciones en las aulas*. Buenos Aires: Noveduc.

Volando, L. (2012). La escuela especial desde el nuevo paradigma. Dimensiones constitutivas y constituyentes. Módulo II del Curso: Integración Escolar. La inclusión de la diversidad en la organización escolar. Buenos Aires: CIFAP.

¹ Licenciado en Psicopedagogía. Psicopedagogo. Profesor en Psicología. Profesor Titular de la Cátedra Psicopedagogía Institucional. Carrera Psicopedagogía. Instituto Jean Piaget. Salta. Psicopedagogo de Equipos interdisciplinarios en Escuelas de Educación Especial. Miembro del Instituto de Investigación en Psicología y Educación (INIPE) Universidad Nacional de Salta.