

De la integración a la inclusión, de la inclusión a la escuela para todos

Graciela Szyber

A lo largo de este capítulo propongo pensar a la escuela como un lugar para todos los niños, vale decir, un lugar que dé la posibilidad de estar allí entre otros, con otros, dentro de un sistema formal. Sistema que los contiene o debería hacerlo, respetando sus potencialidades y acompañando los diferentes modos de aprender que tiene cada sujeto.¹

La institución escolar tiene por objeto brindar a sus alumnos la posibilidad de aprender. Sin embargo, en reiteradas oportunidades esto no ocurre, por lo cual se produce un fracaso, que no concierne exclusivamente al niño, la familia, o la escuela. Podemos decir que fracasamos todos cuando los niños no pueden incluirse dentro del sistema educativo.

En los últimos años se publicaron numerosos artículos y libros en relación con el tema de la integración-inclusión de los niños en las escuelas. Discusiones terminológicas y teórico-prácticas dan cuenta de la diversidad de criterios y miradas con respecto a esta temática, así como también revelan la complejidad de la misma.

La propuesta de este texto es profundizar en algunas cuestiones relacionadas con la comprensión de las problemáticas subjetivas que atraviesan al alumno, al docente y a la institución escolar. El objetivo es buscar respuestas renovadas a viejos y nuevos problemas que se presentan en torno al aprendizaje y al despliegue de la subjetividad de los niños en las aulas.

Con relación a estas problemáticas, Ignacio Lewkowicz (2004) planteaba en su *Pedagogía del aburrido*, “La escuela ya no es lo que era. Sobre esto no hay dudas. Pero las dudas prosperan en cuanto se intenta pensar, ya no lo que era, sino lo que es.” Este autor propone en su texto un acercamiento a la

naturaleza de las instituciones y la subjetividad que se instituye en nuestros tiempos.

Una mirada de enfoques convergentes y divergentes, dibujan un abanico escolar colmado de preguntas que no encuentran respuestas. La mayoría de dichos interrogantes apuntan al redescubrimiento o redefinición del rol del docente ante la inmediatez y celeridad exigidas para el abordaje de las problemáticas educativas actuales. Nuestra temporalidad resulta sumamente heterogénea y difícil, por no decir imposible de prever. Debido a eso, las estrategias educativas que proponen ubicar al ser humano al amparo del transcurrir del tiempo terminan, en la práctica, resultando ineficaces.

La inmovilidad hacia el interior de la escuela se contrapone con un tiempo histórico social que se torna cada vez más acelerado. La escuela sostiene antiguas prácticas, estrategias y acercamientos tanto al conocimiento como a la infancia que, en numerosas ocasiones, le dificultan tomar en cuenta las necesidades de los niños de hoy.

Cuando las preguntas abordan estas temáticas, las discusiones toman, cada vez más, un formato ideológico. Paralelamente, presentan menos capacidad de respuesta al sufrimiento, al devenir psíquico, a la falta de un buen lugar para la infancia. Como correlato de esto, muchas instituciones se encuentran desprovistas de los fundamentos necesarios para contener, en sentido amplio a los niños.

La falta de respuesta a esta nueva situación se traduce en violencia, que se manifiesta en las aulas y que percibimos a través de las conversaciones con los docentes, que se cuestionan el modo en que se llevan a cabo las prácticas en nuestros tiempos y la forma de acompañar a los alumnos.

“La herencia de la violencia se manifiesta en las relaciones interpersonales, en los sistemas de dominación social, en los espacios e instituciones en que interactuamos y, por supuesto, en el espacio de la escuela y la familia. Y se realimenta en las nuevas formas de violencia que van más allá de los esporádicos estallidos en las aulas y las instituciones escolares”. (Silvia Bleichmar 2008)

Pensar la institución a partir de estas miradas es intentar un tránsito que vaya desde el concepto de *“Galpón”*, como *espacio con normas sin ley que lo atraviere*, (Lewkowicz, 2004) al de *“Construcción de legalidades”* (Bleichmar,

2008), donde la ley va fundando borde y amparo, donde se sabe con qué se cuenta, cuál es el límite, quién contiene y qué se puede esperar, en este caso, de la escuela.

El territorio escolar, atravesado por la anomia, no permite a esta institución producir ordenamientos capaces de alojar a sus integrantes. Las subjetividades en juego de sus alumnos, directivos y docentes quedan en un terreno desamparante, que deja a los actores sin posibilidad de encuentro. Cuando lo intersubjetivo ya no se pueda garantizar desde la institución, la finalidad de este ámbito como espacio social pierde su razón de ser. Por eso es necesario *revisitar* las prácticas y tratar de encontrar nuevas estrategias y nuevas conceptualizaciones. Es necesario fundar nuevos sentidos que nos permitan operar en esta contemporaneidad.

Subjetividades e Instituciones educativas

Si tomamos en consideración el devenir subjetivo del niño, el modo en que se fueron estableciendo aquellos primeros tiempos fundamentales en la conformación y el armado de una trama que constituye subjetividad, para luego dar cuenta del sujeto en contexto escolar, podríamos imaginar el siguiente recorrido.

En un principio el pequeño establece una relación con su madre – o quien ejerza dicha función - que le brinda posibilidad a su existencia. Este vínculo, que se va conformando en un tiempo y un espacio, abre al cachorro humano el camino a ser-en-el-mundo. También marca las primeras huellas, inscripciones subjetivas del niño, que dan base a cierto modo de ser, de constituirse en un mundo con otros y entre otros.

En esos tiempos primordiales se conforma un entramado inter.-subjetivo, partiendo de esa profunda relación dual, para pasar al encuentro interfamiliar y, desde allí, la salida a lo exogámico social, a las instituciones que lo componen y le brindan al sujeto nuevas formas de representación y soportes identificatorios. La subjetividad del niño sólo se concibe en el seno de la

intersubjetividad. Está puesto en el mundo por más de un otro, dentro de una cadena generacional y de una cultura.

“El sujeto en un primer lugar es un inter-sujeto...El grupo nos precede, nos sostiene en una matriz de investiduras, cuidados, nos asigna lugares, presenta objetos, señala límites, enuncia prohibiciones. Deviene sujeto hablante y hablado”. (René Kaës, 1993)

En el momento de su encuentro con el ámbito social aparece un interjuego entre la realidad subjetiva del niño y lo que se va construyendo en esa trama inter-subjetiva que abre una nueva posibilidad en la escuela, una oportunidad subjetivante. Dicho juego se presenta entre aquello que se constituye a partir del encuentro con el otro, con los otros, y aquello que se vuelve a enlazar a partir de sucesivos entramados

Esta oportunidad subjetivante se genera, o no, dentro de un sistema que alberga al individuo y le ofrece, le dona, nuevos modelos identificatorios, renovados encuentros de intercambio, posibilidad de comprensión de aquello que aún no tenía significado, inéditas producciones simbolizantes. Esta nueva oportunidad es diferente a la ofrecida en su mundo endogámico, donde las urdimbres se entrelazaron con estilos propios. Las voces y miradas de esta nueva vinculación aportan sentidos previamente ignorados que permiten al niño un nuevo encuentro.

En el tiempo del ingreso a la escuela el niño y su familia son evaluados. Probablemente caerán ciertas idealizaciones, nuevas e inéditas miradas se posarán sobre el niño en un entorno hasta ese momento extranjero, con otros significantes. Éstos cobran sentidos diferentes a los primarios y se plasman en nuevas formas de valorar el mundo y traducir los acontecimientos. Diversos modelos identificatorios están a disposición del niño para ser tomados. Él, sin saberlo, comienza a recorrer la realidad de un sistema en el que está inmerso, del cual forma parte. Las miradas de la escuela que escudriñan a la familia, y al niño, evalúan su historia, el trabajo que se realizó y fundamentalmente lo que faltó.

Lo social subjetivante y lo subjetivo socializado, imprimen las marcas de la época sobre un sujeto que busca un amparo social para ser parte, es decir, para quedar adentro del sistema. Se presenta un vínculo entre el niño y lo social, posible, necesario. En este instante ocurre que el niño, como parte del

entramado y desde el entramado social, busca las claves de su tiempo para quedar incluido. Nos preguntamos, entonces, cuáles son las peculiaridades que marcan esta época, cómo nos atraviesa, cómo nos constituye.

Juan iba a ingresar a la escuela, iba lindo, peinado, su mamá le había lustrado los zapatos. Estaban en un pueblo chico, nuevo para Juan. Él no conocía las verdades del pueblo o qué era lo esperable para ese primer día.

Juan se había dispuesto como Pablo, su hermano mayor, que había asistido a la escuela en otro pueblo. Allí, el primer día se iba así, con los zapatos lustrados y el guardapolvo muy blanco.

Cuando llegaron Juan miró a María, su mamá. Ambos supieron que algo no era como habían creído, aquí era distinto. Juan, que había salido enorme de su casa, tan alto casi como Pablo, perdió altura, estaba muy chiquito, no encontraba donde pararse... o taparse.

Registro extraído del relato de una maestra rural

Así como, desde cierto lugar, se fragmentan “mundos ideales”, también existe la posibilidad de armar nuevos mundos, productores de oportunidades y de complejizaciones posibles, en el tiempo de ingreso a la escolaridad. El niño confronta el lenguaje de sus progenitores con cientos de lenguajes nuevos, hay otras miradas, otras posibilidades identificatorias, mundos diferentes para ser descubiertos, múltiples espacios aptos para el desarrollo de la curiosidad.

Este niño ingresa con un bagaje, porta una historia, es, historia misma: la de sus padres cuando fueron a la escuela, la de su abuela analfabeta, la del primer encuentro con un libro, la de su familia, la de tantas características propias que conforman el mundo subjetivo de cada alumno que ingresa a la escuela y que el docente desconoce. Él tendrá la oportunidad de abrirlo, presentarse al otro, decir *heme aquí, éste soy yo*, o también tendrá el derecho a su reserva, al no develamiento de lo propio, de lo íntimo. Se abrirá tanto la posibilidad de decir, como la de callar. Nadie sabe quién es el que está allí, que guarda, que contiene.

La escuela tratará, en el mejor de los casos, de incluir a este niño, para así poder pensarse como una escuela democrática en la que todos los alumnos pueden aprender. Los unos y los otros, en un interjuego de subjetividades, ligadas y ligadoras, darán lugar a pensar la *otredad*.

Diversos encuentros se producirán en esta aproximación, el encuentro del niño y la escuela, del niño y su maestra, de la familia y la escuela, etc.,

diferentes relaciones que marcan un sistema complejo de vinculación. Estos puentes nuevos y las inéditas formas de constituir encuentros habilitan las condiciones mínimas para acompañar la construcción de saberes. Los vínculos transferenciales que se arman entre estos nuevos actores, conllevan la posibilidad de dejar huellas, registros que quedan inscriptos a lo largo de la vida del sujeto.

...”Cada vez que la vida me plantea un desafío que no puedo afrontar, cada vez que necesito pensar un nuevo camino, vuelvo a mi vieja escuela, la que me dio las herramientas para pensarme y que nunca pude recibir de mi casa”. (Relato de un docente, ex alumno de la escuela de la señorita Olga).

El niño ingresa a la escuela con toda su potencialidad, sus modalidades para construir saberes, para decodificar, para producir sus marcas e historias. Esta compleja trama dará cuenta de la manera particular de ingresar a esta institución social, partiendo de su subjetividad, de su mismidad, de lo que es y, también, de lo que *no es como se espera que fuera*.

Éste es el niño que ingresa a la escuela, porta mil lenguas que aún no conocemos. Este niño trae consigo experiencias de vida que marcarán su modo peculiar de instalarse en el espacio escolar, que se abrirá como inédito. Los niños que llegan a las instituciones, diferentes, variados, como los docentes, como todos los actores escolares, ponen en juego, en cada intento educativo, la posibilidad que tienen de constituirse en alumnos, en sujetos que aprenden.

Encontraremos niños que portan la posibilidad de ingresar a los aprendizajes formales sin dificultad y aquellos que presentan fracasos, déficit, fallas... ¿cómo denominamos dichas disparidades? Fracaso escolar, dificultad de aprendizaje, restricciones en sus modalidades cognitivas, fallas en la construcción simbólica, inhibición... o como podemos ir nombrando lo que hoy todavía nos cuesta trabajo acompañar, todas formas de nominar la dificultad de acompañarlos en su diversidad.

Sin embargo, más allá de las restricciones en sus modalidades de aprendizaje, nuestro desafío es encontrar prácticas originales que descubran las peculiaridades de estas heterogéneas formas. También consiste en acompañar a los niños en construcciones accesibles, partiendo de lo que sí pueden, formando parte de la búsqueda o de la co-construcción de aquello que, por momentos, parece imposible de alcanzar.

Todos conocemos cuáles son los decires o términos que aparecen en las aulas, en los corrillos institucionales, en las salas de maestros, los cuales, quizás, alguna vez también hemos pronunciado: “*Juan no es para esta escuela, aquí no hay lugar para él*”.

Anny Cordiè (2000) en su libro *Los retrasados no existen*, plantea cuestiones interesantes en relación con el fracaso escolar. Destaca la idea del niño que *no sigue*, acentuando el concepto de que se aprende siguiendo a un docente, una clase, un grupo, a un determinado tiempo, con el énfasis puesto en *no alejarse del rebaño*, lo cual sería condición para el éxito del alumno.

“Yo doy la clase -dice Laura, la maestra de 4º grado de una escuela de gestión privada de Capital- pero Federico no me sigue; sigo y sigo, pero él está en la suya; tiene su tiempo, pero yo tengo que terminar mi programa. Que lo ayude una maestra particular, yo me doy cuenta que voy bien, ya que la mayoría sí me sigue”.

Extraído de un relato durante la supervisión con un equipo docente.

Frente a esta situación, la propuesta es ingresar por el camino de la oportunidad. Pensar la intervención como aquello que aparecerá en un momento crítico para la constitución de un niño.

Dicha intervención, se plantea como una vinculación *a tiempo* con el niño que sufre. Este tiempo tiene ciertas características relevantes, como su destinatario, finalidad y oportunidad. Se trata de un tiempo complejo en el que se entrelazan el tiempo real y el tiempo subjetivo.

Por lo tanto, es el tiempo en el que el sujeto vive su infancia y es niño, en el que está en plena construcción psíquica; por otra parte, es el tiempo de la familia, el de su madre, su padre, de la institución educativa que lo contiene y es capaz de tomar en cuenta, o no, su sufrimiento. Es también el tiempo del terapeuta o médico que recibe a un niño que sufre. Dicho profesional puede, o no, tener la disposición para comprenderlo, entablar un intercambio subjetivo que le permita tener noción de lo que ocurre y producir un verdadero encuentro con el otro que, a veces, parece no ser tan fácil de hallar.

Cuando se produce el fracaso escolar, afecta al sujeto en su totalidad. Sufre por la subestimación que siente cuando no puede responder a las demandas de sus padres y de sus maestros.

“El fracaso escolar es una cuestión compleja cuyas causas son múltiples y diversas, unas vinculadas a la estructura propia del sujeto, otras son circunstanciales, el hecho de que se entrelacen y actúen las unas sobre las otras facilita la comprensión del fenómeno. El resultado es que cada uno proyecta sus fantasmas e inventa los remedios para esta nueva peste social: es por culpa de... el gobierno, la sociedad, la educación, los padres”. (Anny Cordié, 2000)

No nos abocaremos en esta oportunidad a desentrañar las múltiples causas de fracaso. En cambio, trataremos de comenzar a pensar más en profundidad acerca de qué hacemos y cómo respondemos en las escuelas frente a las dificultades de estos niños, lentos, difíciles, con fracasos que se reiteran.

La complejidad de estas situaciones requiere ponerse a pensar en variedad de recursos para arribar a respuestas posibles que, sin lugar a dudas, no serán sencillas.

Escuelas inclusivas

El concepto de “escuela inclusiva” nos pone frente al hecho de pensar a la institución en términos más democráticos. Todos los actores institucionales quedan implicados en este proceso. No es la decisión de un miembro ni la lucha contra los molinos de viento de la dirección, ni la fachada que dará publicidad a la escuela. Es una puesta en marcha que da cuenta de una posición frente al niño, a las familias, a la sociedad y al lugar que en ella ocupa la escuela.

Los sufrimientos, conocidos por quienes recibimos a padres en las escuelas, expresados a través del relato parental de: *“estamos cansados de golpear puertas”*, indican que esta problemática está aún sin respuesta. Los niños cuyas necesidades especiales deben ser acompañadas en las escuelas, no tienen un espacio realmente habilitado en nuestro sistema. Esta realidad nos habla, a su vez, de la sociedad misma, pues sabemos que las sociedades también inscriben su historia a través del modo en que enfrentan estas difíciles situaciones, como una forma de dar respuesta a todos nosotros como sujetos sociales.

La escuela inclusiva es heredera de los viejos valores de la escuela para todos. Sin embargo, se plantea una difícil pregunta cuando nos interrogamos

acerca de quiénes somos “todos”. Una de las cuestiones que aparece con frecuencia vinculada a este tema es la preocupación acerca del modo en que se podría sostener la excelencia, si ingresan todos los niños.

El siguiente es un ejemplo de lo dicho.

Los padres de Ignacio, hijo menor de una familia, solicitan una entrevista en una escuela de gestión privada. El hermano, cuatro años mayor, concurre a otra escuela de la zona, que no recibe a Ignacio.

Cuando se les pregunta a sus padres por qué eligen esta escuela, responden, muy complacidos, que tiene un buen nombre, que les gusta el tipo de enseñanza y el acompañamiento que brinda a sus alumnos. Comentan que no se acercaron a la escuela de su otro hijo pues “allí no integran, tienen un muy buen nivel académico y no lo quieren bajar, es impensable esa escuela”.

Impensable, no admite ser pensada como escuela que incluya a Ignacio, pero es buena. ¿Se puede ser “una buena escuela” sin poner en cuestión a quiénes se incluye y a quiénes se deja afuera? La tarea que se les presenta a las instituciones es la de pensarse por dentro, ingresar a los entretejidos institucionales que habilitan o no el acceso. O permitirse directamente el planteo de que el “acceso está denegado”. Sentir claramente el NO LUGAR de las escuelas, es volver a transitar por los senderos sociales que nos actualizan quiénes están adentro, quiénes en la periferia o en el borde, y quiénes no tienen lugar: los excluidos.

Ignacio había ingresado al establecimiento mencionado, comenzando su escolaridad en sala de tres años. No produjo mayores ruidos institucionales hasta que, transcurridos otros tres años, debía ingresar a primer grado. Repentinamente estalló el caos. Crisis, desequilibrio, falta de acuerdos. El niño pasó a ser otro por arte de magia, la distancia con los otros se constituyó. Tomó forma, cuerpo. La desigualdad cobró un sentido, para algunos, insuperable.

“NO... a primer grado en esta escuela, no”. No, era sinónimo de exclusión, afuera, no te queremos... Algunas voces decían que Ignacio ya era de la casa, propio, que si con él podían en el jardín, entonces también podrían en la escolaridad primaria.

Ignacio, mientras tanto, se iba desdibujando. Nadie hablaba de sus logros, de su potencialidad, de sus aprendizajes, de sus modalidades cognitivas, de sus formas de ingresar al saber. El camino recorrido y la continuidad académica quedaban velados bajo las sombras del AQUÍ NO.

Los padres del niño buscaron otra escuela primaria, fue un camino difícil, dado que en la provincia en la que vivían la oferta era bastante limitada. Ignacio dejó de ser pensado, escuchado, mirado, para pasar a ser objetalizado en discursos teóricos de actores que encubrían, tras el manto de una supuesta diversidad, permitida en la etapa de Jardín, la desigualdad a partir de la escolaridad primaria.

Cada momento histórico guarda consigo discursos propios de la época. La educación en ocasiones forma parte de esa retórica incesante, que se aleja de la acción y que sólo se queda en las palabras. “*Somos constructivistas*”, era la pancarta de presentación, dos décadas atrás en las escuelas. Y si nos alejamos más aún hacia atrás en el tiempo, nos encontramos con “*tenemos gabinete Psicopedagógico*”. ¿Son éstos datos de supuesta excelencia, indicadores de una buena pedagogía escolar? Ahora este lugar lo ocupa “somos una escuela inclusiva”. Sin embargo, sería mejor afirmar en una escuela en estos tiempos que “*El otro tiene lugar*”, o “*Todos somos otro*”.

Skliar (2003) habla del saber pedagógico como “un saber relacional”. Plantea que una escuela inclusiva es aquella que pueda ejercer el “*arte educativo, poniendo en juego acciones*”. Éstas permitirán al niño transitar por el camino de ser parte de ese todo, recrearlo, reformularlo en un intercambio subjetivo y subjetivante que hace a cada otro parte de una narrativa construida entre todos.

Retomando lo acontecido con Ignacio la escuela postergaba el conflicto, el niño no había sido aceptado en su singularidad desde un comienzo, pero en el jardín, cuando era chiquito, no molestaba. Se inscribió en un espacio de *tolerancia* y no de aceptación, un porvenir que no tenía inscripto ni un tiempo, ni un espacio en esta institución educativa. Finalmente la familia encontró otra escuela que consideraba que “lo común” era albergar a sus alumnos, una escuela que construyó atajos, buscó reacomodaciones y se constituyó en un espacio que abrió nuevas oportunidades para este niño.

Queremos referir aquí al concepto de lo *común*, que trabajan Graciela Frigerio y otros autores (2008). Nos asociamos a la idea de una mirada alejada de una posición universalista en la que la escuela es para todos, o es siempre una respuesta en cualquier caso. Desde esa perspectiva se entiende lo común

como aquellos “*rasgos de identidad compartidos y no homogeneizantes*”, según lo plantean estos autores.

La educación, entonces, es comprendida como sostén, en un espacio de ofrecimiento, de donación de los adultos, de apuntalamiento, de lugar. Lo común es, también, lo compartido, a través de la coexistencia de las identidades y las extranjerías, es la posibilidad de elaboración de una vincularidad dentro de lo común que nos alberga. Así, se dan las bases para construir un territorio común para todos y propiciar el despliegue de la subjetividad como producto del encuentro con el otro. En este espacio, todos somos parte. Jean-Luc Nancy (2002) refiere al mismo concepto cuando plantea que, en una comunidad, existe algo en común que identifica a sus miembros y esto mismo, a su vez, provoca un enfrentamiento con lo distinto.

El criterio con el que realizamos nuestro abordaje es el de constituir andamiajes escolares que permitan pensar en el devenir hacia el cual se dirige la escuela inclusiva. Un devenir donde el otro tenga un lugar, sin la idea de que lo común es la completud; lo común, en este caso, no es lo igual, lo homogéneo, o lo que asiste a la calidad de la diversidad igualada. Dentro de éste ámbito común se hace evidente que el problema, entonces, no es del niño, ni de la familia solamente, es de todos los actores sociales.

Sin embargo, ¡las prácticas se resisten!

Las instituciones educativas distan mucho de ser un espacio que contiene hoy la diversidad, el concepto de homogeneidad continúa arraigado en la práctica como un acompañante imposible de abandonar. La multiplicidad y la singularidad, ceden su lugar a la ilusión de un todo homogéneo que no abandona las aulas.

El mosaico que se forma es contradictorio y la subjetividad de los actores implicados, marca las nuevas regularidades. Es necesaria una profunda revisión de las implicancias de la inclusión y el inicio de un trabajo que nos proyectará interrogantes, retos y desafíos para explorar.

Podemos decir que, a pesar de esta situación, ha habido inclusión en algunos ámbitos escolares, donde parecía que nada se podía realizar y, como dice Blanca Estela Zardel Jacobo (2008), aún cuando no se sabía como trabajar con los niños. “*Se trabajaba clandestinamente...son minas de oro encontradas*”.

La autora menciona el concepto de “*concernimiento*” como motor y posibilidad de modificación del curso de las prácticas. A partir de él, ya no se trata tan solo de integrar, sino de entrar en relación con el otro. Dicho *concernimiento* implica retomar la dimensión de la subjetividad, de ocuparse *con y del* otro. Propone establecer una relación entre los actores que permita enfrentar los múltiples rostros de las diferencias, inherentes a la condición humana.

De la Integración a la Inclusión: Una estrategia para cada niño

Todo esfuerzo por difundir la instrucción es vano, cuando no se acomoda la enseñanza a las necesidades, naturaleza y porvenir del que las recibe.

José Martí

La escuela de gestión pública, en sus principios, se planteó como objetivo brindar una educación igualitaria para todos. Debido a ello, la homogeneización ha sido la base histórica de nuestro sistema educativo. Pero homogeneizar implica objetivar, recortar las diferencias y poner un mismo patrón o medida para todos.

En cambio, componer un todo no significa homogeneizar, ya que ello implicaría borrar las diferencias subjetivas. Por el contrario, se trata de construir un todo respetando esas diferencias y enriqueciéndose con las mismas. Lo singular, lo diferente es lo contrario a homogeneidad, implica la búsqueda de lo propio de cada sujeto y, desde ese punto, el acompañamiento del mismo en la construcción de aprendizajes. La atención, en tal caso, estaría puesta en las posibilidades del sujeto que aprende y no en sus limitaciones.

Si se toma como eje la diversidad en la población escolar, se tenderá a respetar su carácter singular, en relación con sus intereses, ritmos de aprendizaje, sus caracteres étnicos, religiosos, lingüísticos, etc. La diversidad es lo más genuinamente natural del ser humano; la escuela tendría que responder a ella con propuestas acordes a las particularidades de los alumnos.

El término *Inclusión* es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. El mismo surge en los '90 y viene a sustituir el concepto de integración. Su

supuesto básico es que hay que modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son algunos alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema integrándose a él.

La inclusión es considerada así como parte de una necesidad de la escuela, que plantea el derecho de todos los alumnos a ser educados, sin que sean seleccionados por sus condiciones familiares, culturales, sociales, personales. Las tendencias internacionales sustentan o remarcan el deseo de implementar estructuras escolares que incluyan cada vez más a todo el alumnado.

“Educar en la diversidad no es un añadido a la educación, sino que es algo que está en las mismas entrañas del hecho educativo, y tanto que si perdemos ese referente original, es fácil que corramos el riesgo de atentar contra la igualdad de oportunidades”. (Luis Montero, 2000).

Si bien queda claro que, desde la formulación de las leyes nacionales o internacionales estas variables están contempladas, las prácticas arrojan otras respuestas.

Skliar (2008) propone reflexionar acerca de la idea de *“la promesa del fin de la tiranía de lo normal”*. Si pudieran entrar al sistema escolar aprendizajes diferentes, lo que quedaría excluido es un aprendizaje único. Una anécdota que grafica el modo en que está incorporada en nosotros dicha tiranía ocurrió, justamente, en un congreso de inclusión educativa. En él, una expositora se refirió a los niños con diversas patologías que les impedían la marcha como *“los motrices”*. Otro miembro de la mesa puso de relieve el contenido de sus dichos cuando sugirió el apelativo *“los parados”* para quienes no sufren dichas patologías.

El concepto de diversidad acompaña íntegramente esta posición frente al encuentro con el otro, dentro del marco educativo. Cuando pensamos en un aula, tenemos una muestra clara de la diversidad a partir de cada sujeto que nos acompaña: *Juan aprende despacio, Pedro entiende cuando yo le leo, María cuando trabaja con una compañera comprende mejor y a Claudia le tengo que fragmentar la tarea.*

La diversidad se observa cuando contemplamos al otro desde lo más subjetivo, cuando entendemos que llegó a la escuela portando una construcción psíquica particular, una modalidad de aprendizaje y un estilo vincular propio. La

inclusión, en realidad, debe ser una meta de cualquier institución educativa. Se construye a partir de la posibilidad de respuesta que tiene la institución como agente social y como espacio favorecedor para la construcción de subjetividad.

Como vimos anteriormente, el movimiento escolar implica un cambio en la mirada, en el acompañamiento de todos sus actores institucionales, un cambio en la didáctica y fundamentalmente en el lugar del docente, actor por excelencia de la posibilidad de acompañar estas difíciles rupturas.

Las posibilidades del alumno, sus deseos, los ámbitos de interés del mismo, el espacio en el que puede desplegar sus potencialidades, la manera en que es evaluado, todas estas variables se pondrán en juego a la hora de confeccionar una herramienta didáctica acorde a las necesidades del niño. Desde él, para él.

La idea principal es convertir las aulas en lugares de encuentro, de intercambio, de comunicación. Esto ubicaría a la escuela como el lugar donde se construye el conocimiento, donde se promueve el pensar, no el espacio en el que los saberes son algo eterno, inamovible, fijo e imperecedero, que se contempla como inmodificable.

Desde esta perspectiva no habría lugar para el profesional del déficit, para el maestro que planifica desde los “no puede”.

La diferencia entre niños educables y no educables responde a una construcción social. Todos los niños pueden aprender, todos son educables, son las instituciones y las sociedades en su conjunto las que tienen que encontrar las modalidades.

Lara fue expulsada de su grado, quinto del turno mañana. No la quería nadie, dijo la mamá de la niña. La directora intentaba calmarla, cuando, en medio de la escuela, pedía un cambio para el turno tarde a los gritos.

Allí su odisea generó los mismos ruidos institucionales de otros casos, como ecos de una resonancia que no se detenía y comenzó su exclusión en el turno de la tarde. Una escuela con una larga historia de expulsiones marcaba a su nueva víctima.

Persistía la pregunta acerca de cuál era el imaginario institucional, o de los dispositivos que podían dar cuenta de una inclusión lograda. Por otro lado Lara necesitaba de otros, que fueran significativos en su entorno y que

colaboraran con su permanencia en el grado, con su arraigamiento en la escuela, la cual le daría pertenencia, identidad.

Los equipos de orientación escolar comenzaron las tareas, pero nada daba resultado. La maestra se quejaba de que la niña no sabía, no podía permanecer sentada, no aprendía. Los actores disponibles, posibles, fueron convocados a trabajar para ir constituyendo un nuevo paradigma institucional. Se realizó el intento de poner en juego otras herramientas que pudieran acompañar a la niña en su permanencia en la institución.

Se dispusieron los caminos a seguir: trabajo con la dirección de la escuela, reevaluación diagnóstica, trabajo con las docentes a cargo y con todo el personal docente. La niña, entretanto, pudo encontrar en la directora su primer referente. “Yo me quedo con ella si me necesita”, dijo Clara, la directora, una amable persona que se pudo conectar con el desamparo de Lara. Así, se suscitaron encuentros con los padres y la dirección, con la docente y la madre, con el equipo de orientación y la dirección. Los distintos actores tejieron infinitas redes para entender, primero, qué le sucedía a la niña y luego, cómo acompañarla. También se tuvo en cuenta la posibilidad de un curriculum flexible y de un recorrido que Lara podía caminar a sus tiempos, constituyendo sus aprendizajes.

Cada uno de los involucrados se puso a trabajar con todos los recursos disponibles. Los que había, al comienzo, parecían escasos, pero luego se tornaron posibles y suficientes. Luego de esto, Lara comenzó a calmarse, a constituir un borde, sus ataques de furia se transformaron en llantos, y los llantos en palabras. Comenzaba a hablar, antes no encontraba palabras, quizás porque tampoco hallaba quien las escuchara. Para lograr esto había que poder escuchar el desamparo, la falta de sostén, el derrumbe que le deja a un niño la sensación de que el otro no está. Ésta es la historia de Lara, la que se quedó, la que muestra que también es posible.

La problemática que presenta la infancia actual está atiborrada de casos como el de Lara. Niños que se constituyen en estos tiempos históricos, fruto de un lazo social que no anuda y que deja desamparada a la infancia, mientras ésta pide a gritos ser bordeada. La tarea que se presenta es la de operar en el espacio escolar, tratar de construir un hacer, elaborar prácticas que acompañen el devenir de los niños y no solo palabras que los describan. Claramente se requieren intervenciones que, en un momento crítico, puedan cambiar el rumbo de la escolaridad, de la vida.

De este modo los niños podrán proyectarse en un “todos más confiables”, lo cual los enriquecerá en la medida en que se encuentre, en la escuela, un lugar para su expresión. Dicho lugar se instalaría como un espacio que posibilite un intercambio, una escucha personalizada.

“Liberados no ya solamente del yugo pedagógico, sino también de toda una gama de asimetrías propias de universos simbólicos hoy puestos en cuestión, los niños están amenazados de verse despojados del universo adulto como otredad, como alteridad fundante, como ley de otro que define, contiene, autoriza y habilita toda relación pedagógica dándole sentido de existencia. Las infancias y adolescencias perennes se eternizan en cuerpos de todas las edades son recurrentemente citadas como ejemplo de esta suerte de expulsión simbólica.” (Narodowski, M., Brailovsky, D., 2006)

De la inclusión a la escuela para todos

Así como la escuela se ocupa de la inclusión, se plantea simultáneamente la exclusión. Proponer una escuela para todos, no es pensarla para lo que fue creada, ni para una elite, ni para una clase, es pensarla sin hipocresía, entendiendo que el todos nos incluye. No es los otros. Es nosotros, los que portamos mil rostros, los rostros de todas y cada una de las infancias. No se trata, entonces, de un inadecuado sentido del “*todos*”, no nos referimos a cualquiera, nos referimos a cada uno.

Asociamos el concepto de intervención con el de *CO-CREACIÓN*, utilizado por Marcela Pereira (2005), como “*una creación de sentidos que antes no existían, fruto del trabajo de pensamiento de los participantes de una experiencia*”. La autora toma dicho concepto de Alexandra Harrison, quien considera que entender los sentidos de otra persona, en realidad es *co-crear*.

Desde esta perspectiva se puede dimensionar el peso que adquiere la intervención docente cuando hace visible la singularidad del sujeto presente en el aula. Especialmente si aquél no logra aprender de la manera en que el docente se lo está proponiendo. En este caso se pone en juego el poder, entendido como poder del docente, sus juicios previos, sus prejuicios, junto con el querer del alumno.

Proponemos un docente disponible para atender las necesidades del niño, para descubrir el territorio dibujado por él. Un docente dispuesto a buscar estrategias de intervención que posibiliten a la niña o al niño la construcción de aprendizajes. La confianza en las relaciones pedagógicas es presentada aquí

como una cuestión central, incluso vital, en el espacio y el tiempo de la clase. Se puede sostener que la confianza es una hipótesis sobre el futuro del otro, es una apuesta que consiste en no inquietarse por la falta de control del otro ni de su tiempo.

Mara era una niña de 4° grado de una escuela privada, presentaba dificultades en su proceso de aprendizaje. La docente preocupada se dirigió al equipo de orientación psicopedagógica de la escuela donde planteó que no tenía más recursos para convocar el “interés” de la niña, está como ausente, relataba, nunca se interesa por nada, ningún contenido la atrae, me dijeron sus maestras anteriores que la hicieron pasar porque les daba lástima, siempre presentó la misma modalidad frente al aprendizaje. En un intento de reconstruir la biografía escolar, se escuchaban historias muy parecidas de una niña que no podía, en lo aparente, casi nada.

La docente de 4° grado, la señorita Nora señalaba: no puedo dejarla ahí, me mira, es como que me pidiera que haga algo.

El proceso comenzó buscando las formas de encuentro posibles entre Nora y Mara. *Cuando la miro, cuando la nombro, algo cambia en su actitud*, decía la docente. El año escolar tuvo fundamentalmente búsquedas de acercamiento entre la niña y su maestra, donde el estar allí cobraba un lugar diferente, inédito en la historia de Mara tanto escolar como familiar.

Nora encontró muchas formas de renovar los acercamientos con Mara, hubo tiempo de miradas, escuchas, aprendizajes compartidos. Nora fue puente, y posibilitó atajos donde la niña no podía llegar sola.

Al finalizar el ciclo lectivo, en el encuentro de capacitación de la escuela, se presentó el trabajo realizado con Mara en el transcurso del año, aparecieron lágrimas entre los colegas de Nora. La docente había podido relatar un logro, una modalidad de intervención, un cambio posible en la inscripción subjetiva de la niña. La bandera de fin de año la portaba una alumna de séptimo grado, era su escolta, Mara una alumna de cuarto.

Philippe Meirieu (2002), plantea en su libro “Frankenstein Educador”, que el hombre está hecho por otros, que se encargarán siempre, de un modo u otro, de su educación. Sostiene que quien toma la tarea de educar, tendrá que poner toda su energía en ella y ha de equipar lo mejor posible al otro para que luego pueda encarar solo el mundo. Meirieu revisa los conceptos imperantes en

la educación del siglo XVIII, cuando se hablaba de *perfectibilidad*, a través de los decires de la época, tales como “*la educación lo puede todo, incluso hacer que los osos bailen*”.

Él postula que, en la actualidad, preferimos hablar de “*educabilidad*” e insiste en la posibilidad de aprender que tienen todos los niños. No corresponde decir que no se puede, explica Meirieu, pues nunca nadie habrá probado todos los métodos que existen. También en nuestros tiempos se habla del poder del educador y el autor manifiesta que el educador moderno quiere hacer del hombre una obra, su obra.

Podemos pensar que la obra es de todos. Consideramos que es importante tratar de entender la compleja realidad que se entreteje en un devenir social compartido no enfrentado, ni evaluado, mejor dicho, directamente devaluado. Si conformamos la escuela como una institución con sentido, no perdido, sino encontrado, podría ser que la educación sea posible

Aspiramos a un devenir que se instituya en un espacio común, el de ser con otro, desde otro y en un lugar. El co-estar que plantea J. Nancy (2002), expresado a través de un con-, convertido en una comunidad de los que están sin comunidad. Esta situación abriría la posibilidad de estar con otro, ser entre, tener un lugar, ser mirado como parte, miembro de un conjunto que nos precedió y nos pertenece. El educador como parte de este conjunto, posee una posición activa en un entramado que lo supera y lo necesita.

No es magia lo que se le requiere, es obra, acción, es una mezcla de idealismos, de creencia en que todos pertenecemos y de práctica. A ello le sumaremos el hecho de que las prácticas siempre admiten una revisión.

Proponemos, en todo caso, *REVISITAR* las formas, más que naturalizar nuestras acciones. El otro, todos los otros, están allí, y tienen una oportunidad subjetivante en tanto encuentren un lugar, un otro y una escucha, aquélla que dará sentido a su palabra. Dicha escucha abrirá el camino de una nueva construcción a partir de aquello que cobra sentido cuando es dicho y, fundamentalmente, cuando es escuchado.

La práctica de la actividad del que escucha, que abre su tiempo y da espacio a la palabra del otro, genera la posibilidad de acompañar el sentido de quien habla. ¿No se tratará de eso también la escuela? Se requiere entonces

una escucha activa, acompañante, sostenedora, reconocedora de la otredad, de las diferencias, y de lo común. Una escucha que posibilite las mil lenguas que se despliegan cuando el otro se siente escuchado.

El sujeto subjetivado por lo social aparece dentro de una comunidad que le marca la identidad o el rechazo por exclusión. El límite dentro de lo comunitario reforzaría lo que somos, la identidad. Y también lo que no somos. Creamos la alteridad desde la demarcación de los bordes y las fronteras; lo extraño quedará por fuera también. Frente a esta noción aparece otra, la de pensar al sujeto involucrado en un esfuerzo por incorporar al otro, desde un yo expuesto al afecto y a la afectación. Si bien la frontera no desaparece, generamos la alteridad de una manera diferente, en un encuentro, un “*tener un lugar*” y un “*estar –con*” siguiendo a Nancy.

Las culturas institucionales atraviesan a sus miembros y a sus prácticas. Por lo tanto las prácticas se convierten en un cierto reflejo de quienes las realizan y, a la vez, de la institución en la que se producen. Estos tiempos demandan una cierta perentoriedad en la mirada hacia la infancia. Los niños son evaluados, medicados, expulsados de esa misma manera, con esos no-tiempos y no-lugares de nuestras instituciones. Cuando los niños se transforman en siglas - un add, en lugar de José -, o cuando los profesionales de la salud y la educación perdemos de vista la complejidad de las problemáticas que observamos, cuando buscamos rápidamente respuestas simples a situaciones extremadamente complejas, ponemos en riesgo a la infancia. Este tiempo al que asistimos, que parece quedarse sin tiempo, pide también que repensemos las formas de abordaje de estas problemáticas escolares y que revisemos las miradas de las instituciones acerca los niños.

El *nosotros*, desde una mirada que contempla la diversidad, no admite ya la discriminación de las particularidades de cada individuo. Clausura la noción de que, como dicen Skliar y Duschatzky (2003), “*la pobreza es del pobre, la violencia del violento, el fracaso escolar del alumno, la deficiencia del deficiente y la exclusión del excluido*”.

Compartimos el concepto de que, en estos tiempos, cada vez con mayor intensidad, se acrecientan las problemáticas subjetivas de la infancia y que dichas problemáticas son más graves aún y comienzan a edades más tempranas. A partir de estas condiciones entenderemos la necesidad de revisar

seriamente las prácticas y comprender a nuestros docentes cuando se preguntan qué hacer en las aulas.

Todas las instituciones marcan estilos, estrategias, perspectivas, valorizaciones, expectativas. Entre ellas, qué se espera de la mirada docente y cuál es el alumno pretendido. Así, también, se generan categorías de los mismos, que se constituyen en los descartables, los que se pueden quedar por un tiempo y los elegidos. Los alumnos buscan, también, formas de sobrevivir a las marcas que las instituciones imprimen sobre ellos y que los acompañarán en la vida.

El peso simbólico de las experiencias deja huellas en el psiquismo, inscripciones que darán cuenta de quién se es, para el otro y para sí mismo. De ese modo, el individuo es signado desde los primeros momentos de su vida por el encuentro con el otro primordial y estas situaciones vuelven a repetirse en los indefinidos encuentros con otros, que podrán o no favorecerlo.

Si un sujeto queda articulado en un entramado social intersubjetivo si queda adentro, bordeado, escapará en parte a las implicancias de esta época que anuncia constantemente como posibilidad la fragilidad o la fractura.

Así, cuando pensamos en las escuelas, encontramos también la diversidad en ellas. Algunas son perlas, parafraseando a Zardel, cuyas prácticas denotan lo que sí se hace y sí se puede. A pesar de los tiempos, a pesar de las familias, o con estos tiempos y estas familias, la escuela puede implicar la diferencia para un sujeto. Ella puede marcar la salida hacia lo que, de otro modo, no sería imaginable, puede favorecer construcciones psíquicas y diversas identificaciones. Esta labor proyectaría al niño en un devenir en el que las promesas sean cumplidas y el futuro sí tenga perspectiva. S. Bleichmar (2008) planteaba que *“la violencia es producto de dos cosas, por un lado el resentimiento por las promesas incumplidas y por el otro, la falta de perspectiva de futuro”*.

“Lo normal en educación, es que la cosa no funcione: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo normal es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye”. (P. Meirieu, 2002).

El momento en que un niño se incorpora en la institución escolar representa un tiempo constitutivo en relación con su ingreso al mundo de la cultura. Podemos darle una oportunidad.

Nota:

1-No planteamos aquí la sostenida discusión entre la escuela común y la especial, pues consideramos que ambas instituciones podrían posibilitar los acompañamientos necesarios cuando son convocadas, según las necesidades de cada niño.

BIBLIOGRAFÍA:

- Autores varios, 1998, *Los atrasados escolares*, Buenos Aires, Ensayos y experiencias. |
- Autores varios, 2004, *Necesidades especiales, ¿cuándo es posible la integración?*, Novedades educativas.- Buenos Aires.
- Autores varios, 2004, *La integración como polémica*, Buenos Aires, Novedades educativas.
- Bauman, Z, 2003, *Amor líquido*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Belgich, H, 1998, *Niños en integración escolar*, "Homo-sapiens"
- Berezín, A, comp., 2006, *Nuevas variaciones en psicoanálisis*, Buenos Aires, Letra viva.
- Bleichmar, Silvia, 2008, *Violencia escolar-violencia social*, Buenos Aires, Noveduc.
- Borsani, M J, 2003, *Adecuaciones curriculares del tiempo y del espacio*, Buenos Aires, Novedades educativas.
- Cordié, Anny, 2000, *Los retrasados no existen*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- De la Vega, E, 2008, *Las trampas de la escuela integradora*, Buenos Aires, Noveduc.
- Dubrovsky, S, comp., 2005, *La integración escolar como problemática profesional*, Buenos Aires, Noveduc.
- Frigerio, Graciela, Diker, G, comp., 2008, *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Del estante.
- Giberti, Eva, 2005, *La familia, a pesar de todo*, Buenos Aires, Noveduc.

- Kaes, R, 1993, *Trasmisión de la vida psíquica entre generaciones*, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- Larosa, J y otros, 2001, *Habitantes de babel*, Barcelona, Laertes.
- Lewkowicz, Ignacio, Corea, C, 2004, *Pedagogía del aburrido*, Buenos Aires, Paidós.
- Montero, Luis, 2000, *De la integración a la inclusividad*, Espacio.
- Morín, E, 2005, *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, GEDISA.
- Nancy, Jean-Luc, 2002, *La communauté affrontée*, París, Galilée (tr. al español *La comunidad enfrentada*, 2007, Buenos Aires, La Cebra).
- Nancy, Jean-Luc, 2002, *À l'écoute*, París, Galilée (tr. al español *A la escucha*, 2007, Buenos Aires, Amorrortu editores).
- Narodovsky, Mariano, Brailovsky, Daniel, 2006, "Dolor de escuela", Prometeo
- Pereira, M, 2005, *Intervenciones en la infancia*, Buenos Aires, Noveduc.
- Schlemenson, S. comp.(2001) *Niños que no aprenden*, Buenos Aires, Paidós.
- Skliar, C, 2003, *Y si el otro no estuviera ahí*, Madrid, Miño y Dávila.