

Pensando las prácticas inclusivas desde una mirada psicopedagógica

Thinking about inclusive practices from a psychopedagogical perspective

Recibido
19 | 05 | 2021

Aceptado
20 | 09 | 2021

Publicado
30 | 12 | 2021

Carlos Tumburú

carlostumburu@hotmail.com

Universidad Católica de Salta; Instituto Jean Piaget. Argentina

RESUMEN

El ensayo plantea ciertas cuestiones en relación con la práctica psicopedagógica en el ámbito de la inclusión escolar y la educación especial. Busca plantear preguntas desde las intervenciones psicopedagógicas como promotoras de prácticas inclusivas en los procesos de inclusión/exclusión escolar. Se analizan diversos conceptos que tensionan la idea de inclusión en el ámbito escolar, como son los de Educación inclusiva, Inclusión educativa y Prácticas inclusivas, para detenernos en este último que nos permite construir un modo de mirar y entender las intervenciones psicopedagógicas como una configuración de apoyo que acompaña a las instituciones educativas en el marco de un espacio común.

Palabras clave: Psicopedagogía; Prácticas Inclusivas; Discapacidad; Educación.

ABSTRACT

The essay presents certain issues related to the psycho pedagogic practice in the area of inclusive education and special education. It seeks to put forth questions from the psycho pedagogic interventions point of view, as developers of inclusive practices during the processes of inclusiveness and exclusion in schools. Several aspects are analyzed in this essay. These aspects add further tension to the idea of inclusion in the educational area. Aspects such as inclusive education, educational inclusion and inclusive practices allow us to build a different form of looking and understanding psycho pedagogic interventions in education. For instance, certain adaptations or configurations of institutional support that accompany the educational institution while sharing a common space.

Key words: Psychopedagogy; Inclusive practices; Disability; Education.

1 - EDUCACIÓN ESPECIAL Y DISCAPACIDAD

La Educación Especial (EE) es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad (Ley de Educación Nacional, art. 42). Es transversal a todos los niveles y todas las modalidades del sistema educativo.

Se entiende a la EE como una modalidad que brinda un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyos educativos especializados y complementarios, orientados a la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para quienes presentan discapacidad.

La EE busca hacer posibles trayectorias educativas integrales para las personas con discapacidad a través de configuraciones de apoyo (Ministerio de Educación 2009). Se rige por el principio de inclusión educativa, el cual implica: aceptación y valoración de las diferencias en una escuela que es de todos y para cada uno.

La inclusión educativa busca:

- Responder a las diferentes necesidades de los estudiantes.
- Identificar y remover barreras.
- Que todos los estudiantes aprendan juntos en ámbitos lo menos restrictivos posibles.

La inclusión centra su preocupación en el *contexto educativo* y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje; esto es, las necesidades de los estudiantes son vistas como necesidades de la institución. En este sentido, la inclusión contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos.

Así, el sujeto de la EE es el estudiante con discapacidad. Tal como lo plantea el Artículo 1 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006): “Las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con distintas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás”.

Se considera, en el marco de la convención antes citada, que la discapacidad es el resultado de la interacción entre las características de una persona y el entorno en el que vive, es decir, la sociedad.

Si bien la conceptualización actual de la discapacidad implica un cambio rotundo de paradigma respecto al tratamiento de la diversidad, es necesario recordar, las diferentes miradas y modelos que representaron y conceptualizaron a la misma.

Tal como plantea Agustina Palacios (2008) es posible distinguir tres modelos de trato, que a lo largo del tiempo se ha dispensado a las personas con discapacidad, y que, en algunos ámbitos coexisten (en mayor o menor medida) en el presente. A saber:

- El modelo de prescindencia.
- El modelo médico rehabilitador.
- El modelo social.

El modelo de *prescindencia* supone que las personas con discapacidad son innecesarias por diferentes razones. Como consecuencia, la sociedad decide prescindir de ellas, ya sea a través de la aplicación de políticas eugenésicas, o ya sea situándolas en el espacio destinado para los *anormales*.

Para modelo *rehabilitador* las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida en que sean *rehabilitadas*. Por ello el fin que se persigue desde este modelo es *normalizar* a las personas con discapacidad, aunque ello implique forjar a la desaparición u ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa. Aquí, el problema cardinal pasa a ser la persona, con sus diversidades y dificultades, a quien es imprescindible rehabilitar —psíquica, física, mental o sensorialmente.

Finalmente, el modelo *social*, considera que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de personas —sin discapacidad—, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia.

Este modelo parte de la premisa de que la discapacidad es en parte una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad. Asimismo, apunta a la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades (Palacio 2008: 27).

Este último enfoque cambia el eje de caracterización del “fenómeno” de la discapacidad; ya que ésta deja de explicarse a partir de la “deficiencia” de la persona, para pasar a hacerse a partir de las “deficiencias” de la sociedad, que se traducen en barreras discapacitantes.

No son las limitaciones individuales las raíces del fenómeno, sino las limitaciones de la sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social (Palacio 2008).

El modelo social, entonces, requiere de otra mirada, si se considera que las causas que originan la discapacidad son sociales, las soluciones no deben apuntarse individualmente a la persona, sino más bien que deben encontrarse dirigidas hacia la sociedad.

Partiendo del modelo social diremos que la discapacidad:

- No es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social.
- Deja de centrarse en el déficit y se enfoca en las necesidades. No importa tanto la deficiencia del individuo como sus potencialidades y lo que pueda llegar a hacer mediante la eliminación de barreras contextuales y el apoyo necesario.
- La Discapacidad es entendida como el resultado negativo de la interacción entre una condición personal (la deficiencia) y el medio (debido a sus barreras).

2 - INCLUSIÓN ESCOLAR

En este marco surge la noción de inclusión escolar. Diremos primero que hablar de inclusión implica tener presente la exclusión.

- Hablar de una escuela para *todos* implica que en otros tiempos había una escuela para *algunos*, para *pocos*.
- Hablar de una escuela que *incluye*, nos dice que había una escuela que *excluía*.
- Hablar de escuela para la *diversidad* plantea la idea que existía una escuela para la *homogeneidad*.
- Hablar de escuela *inclusiva* implica la idea que había una escuela *exclusiva*, una escuela *expulsiva*, una escuela *selectiva*.

Es necesario recordar, como plantea Magdalena Orlando (2014) diferentes modelos que han dado respuesta a la cuestión de la discapacidad desde el sistema educativo:

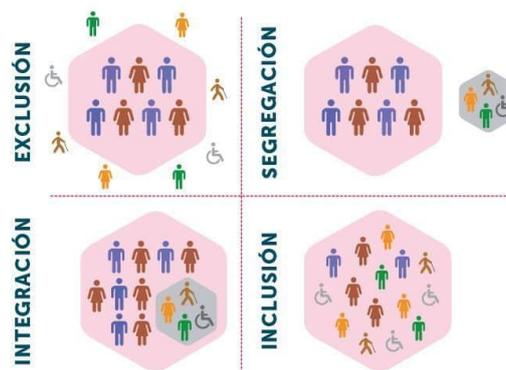


Gráfico 1 Inclusión - Exclusión - Integración - Segregación

La *exclusión educativa* se ve en distintos grados: desde la falta total de acceso al sistema educativo, hasta numerosas situaciones de exclusión que se viven a diario aún dentro del sistema educativo común en donde no hay lugar para lo diferente. Lo que no se somete al espíritu homogeneizador no tiene lugar, queda excluido (Borsani 2018)

La *Segregación*, por su parte, es un proceso que se basa en la separación de personas o grupos sociales dándoles respuesta desde otros ámbitos o dispositivos a los establecidos para todos. De esta manera y con esta acción se produce y reproduce una segmentación social. En el caso de las personas con discapacidad, la segregación puede describirse como el proceso de separación de los ámbitos sociales propios de la comunidad en la que se vive, y esa separación está asociada con un disvalor, por el hecho de tener características diferentes a las consideradas por el grupo mayoritario como “valiosas”; en principio, por no responder a una idea de “normalidad” construida socialmente.

La *integración* se basó en el concepto de “Normalización”, que implica, “...la utilización de medios culturalmente normativos para permitir que las condiciones de vida de una persona sean tan buenas como las de un ciudadano medio, y mejorar o apoyar en la mayor medida posible su conducta, apariencia, experiencia, estatus y reputación” (Wolfensberger, W 1975 *The principle of normalization in human services*, citado por Orlando 2014).

El principio de Integración coloca peso central en la persona, quien es la que tiene que adecuarse, con los apoyos necesarios, al medio. La integración, exige que el alumno, aunque con apoyos, responda al sistema tal como el sistema está propuesto. Si este alumno, por el motivo que fuera, no alcanza “lo esperado por el sistema”, la propia lógica del concepto hará que: o pase a otra escuela integrado, comenzando otra vez a intentar “dar con la talla” o se le presenten las otras dos opciones dentro del “esquema”, esto es: ir a una escuela especial (segregación) o quedar sin respuesta desde el sistema educativo, dando lugar a diferentes posibilidades dentro del estado de exclusión del sistema educativo.

Estos aspectos comienzan a dejar en evidencia la necesidad de un paso más: la flexibilización de los sistemas a las personas que lo conforman, lo cual tiene, entre otras consecuencias, la de que con este movimiento se desplaza el peso puesto en la persona, hacia el entorno. Es el entorno el que puede modificarse para alojar, dando lugar al Principio de Inclusión.

Con la inclusión ya no se espera que todos hagan lo mismo de la misma manera, sino que, partiendo de que todos son diferentes, se cambia la lógica. No se espera menos de ningún alumno sino todo lo contrario: se espera lo máximo de cada uno y se le dan todos los medios y apoyos para que transiten sus caminos.

Booth y Ainscow (2000) consideran a la inclusión como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Desde esta perspectiva, la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados.

Implica transformar la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas para atender a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado. La enseñanza se adapta a los alumnos y no éstos a la enseñanza; las acciones van dirigidas principalmente a eliminar o minimizar las barreras físicas, personales o institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje, el pleno acceso y la participación de todos los estudiantes en las actividades educativas.

Por otra parte, es necesario diferenciar tres conceptos a la hora de pensar en términos de inclusión dentro del sistema educativo: Educación inclusiva - Inclusión educativa - Prácticas inclusivas.

Educación inclusiva: hace referencia a que el sistema común atiende las necesidades de todos los alumnos en el mismo espacio, con equiparación de oportunidades, respetando la diversidad.

Es comprendida como la capacidad del Sistema Educativo de atender a todos, niños, niñas y adolescentes, sin exclusiones de ningún tipo. Para ello es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los estudiantes y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de servicios comunes y universales. En definitiva, la educación inclusiva apunta a que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales. (Borsani 2018: 37)

El modelo social de la discapacidad es asumido por la educación inclusiva cambiando el eje de las prácticas y concepciones educativas. Supone, al decir de Borsani (2018) tres aspectos relevantes:

- Presencia (poder estar): se refiere al acceso y permanencia del alumnado en la escuela.
- Participación: significa que el currículo y las actividades contemplen las necesidades de todos los estudiantes y se considere su opinión en las decisiones que afectan sus vidas y el funcionamiento de la escuela.
- Logros: hacen referencia a la necesidad de que todos los estudiantes adquieran, en la medida de sus posibilidades, los aprendizajes establecidos en el currículo escolar, necesarios para el desarrollo personal y social.

Inclusión educativa, en este concepto ninguna persona queda sin la posibilidad de acceder a la educación. Sin embargo, el uso de este término no clarifica ni especifica nada respecto a qué dispositivo se ofrece para acceder a la educación. Se trata de estar dentro del sistema educativo, pero con la posibilidad de diferentes dispositivos (Educación Común, Educación Especial, etc.)

La política educativa plantea un modelo educativo inclusivo desde las leyes y resoluciones, pero también hay que pensar cómo impactan estas decisiones en las prácticas cotidianas escolares.

Y aquí surge un tercer concepto, el de *prácticas inclusivas*, el cual tiene que ver con el quehacer, con pensar los aprendizajes que allí deberían generarse. Pensar en la realidad cotidiana de las aulas y las instituciones que harán lo que puedan en el marco de esa legalidad. Pensar en situaciones pedagógicas y recursos de apoyo para el aprendizaje de cada uno.

En este sentido, diremos que la inclusión “es” al fin y al cabo, lo que hagamos de ella, lo que hagamos con ella. No “es” en sí misma, desde sí misma, por propia definición (Skliar 2010: 125),

Hablar de prácticas inclusiva no quiere decir solamente cumplir un marco normativo que, en pos de la inclusión, genere nuevas formas de exclusión (ahora al interior de la Escuela Común) (Tumburú 2014), tiene que ver más con aquello que los propios protagonistas conciben y hacen con ella en el espacio escolar.

Al decir de Aizencang y Bendersky (2013)

Tal vez hablar de escuela inclusiva sea hoy más un deseo que una realidad; un objetivo ambicioso al cual llegar. Estamos en camino, haciendo, repensando rearmando. Nos convence más hablar de *práctica inclusivas* como aquellas que suponen modificaciones reales, posibles y singulares que posibilitan a los alumnos aprender, entendiendo el aprendizaje en situación y con sus particularidades. Un animarse a acompañar y cuidar a los alumnos, aunque no sepamos exactamente como, en el marco de un trabajo conjunto, asistido y de construcción permanente. Sin certezas, pero con sólidas convicciones. (133)

Se trataría de entender la inclusión, en este sentido, no como técnica u obligación, sino como *encuentro...* para pensar y sentir *cómo estamos juntos y qué hacemos cuando estamos juntos*.

La pregunta sería, en esta situación, ¿qué pasa en el día a día con los procesos de inclusión/exclusión?

Nos parece importante, al menos señalar aquí, el concepto desarrollado por Flavia Terigi (2018) de *trayectoria escolar* ya que el mismo nos permite plantear una mirada sobre el aprendizaje escolar y sobre los recorridos que los sujetos realizan en el sistema escolar que pone en relación dos niveles de análisis que antes estaban escindidos en dos campos de investigación muy distintos: las condiciones estructurales (condiciones socioeconómicas de las familias, nivel educativo alcanzado por los padres o responsables de la crianza de los niños y las niñas, y otros factores que deliberadamente entrecomillo como “extraescolares”) y las biografías de los sujetos o también llamadas condiciones *subjetivas*, (el interés, la motivación, y otros procesos que hacen relación a cuestiones singulares de los sujetos).

El enlace entre las condiciones estructurales y las biografías de los sujetos se plantea en la perspectiva de las trayectorias a través de la incorporación de las condiciones institucionales al análisis.

Entendiendo que el sistema institucional del que estamos hablando es el sistema escolar. En ese sentido, hablamos de prácticas y saberes que parecen esperar lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todos los alumnos y de todas las alumnas; hablamos también de una serie de transiciones, de cambios, previstos en el diseño teórico de las trayectorias escolares y que introducen discontinuidad en el recorrido escolar. (Terigi 2018: 40)

La trayectoria se entendería entonces como las múltiples formas de atravesar la experiencia educativa, que no implican recorridos lineales por el sistema educativo. Las mismas se entrelazan ante las condiciones estructurantes, subjetivas e institucionales.

3 - PSICOPEDAGOGÍA Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS

En sus orígenes, la psicopedagogía surge articulando psicología y pedagogía, como su misma denominación lo expresa.

Podemos pensar desde aquí, que la psicopedagogía se instaló como disciplina intermediaria entre la psicología y la pedagogía, tomando de una, los conocimientos sobre la vida psíquica y su desarrollo, los métodos de investigación e interpretación y un criterio para la comprensión de los fenómenos psíquicos y de la conducta. Incorporando de la otra los hechos a estudiar, los problemas que deben ser resueltos y las situaciones que deben ser interpretadas. (Arias 2007: 56).

La psicopedagogía si bien nace como un quehacer empírico, con el transcurrir del tiempo este quehacer se independiza haciéndose poseedor de un objeto de estudio, el sujeto aprendiente,

el cual se presenta con múltiples determinaciones, por lo que no existe una “única psicopedagogía”, ni una sola teoría que dé cuenta del mismo.

Tomaremos dos aspectos para pensar a la psicopedagogía. La consideramos, como un conjunto de prácticas institucionalizadas de intervención en diversos campos en los que el aprendizaje tiene lugar; específicamente aquí privilegiaremos el campo escolar (Arias 2007), pero a la vez “como campo disciplinable, como disciplina en vías de constitución” (Azar, 2017: 40). La pensaremos como una práctica y una disciplina que delimita un campo que tiene como objetivo *generar condiciones y ofrecer oportunidades de aprendizaje*, es decir construir posibilidad.

Centrándonos en el campo de la Educación Especial el psicopedagogo tendría la función de *acompañar las trayectorias educativas integrales* de los estudiantes respetando las modalidades de cada uno, sus tiempos y estilos de aprendizaje, ideando y contemplando las apoyaturas necesarias

La psicopedagogía se constituye como una configuración de apoyo, entendiendo a la misma como el conjunto de andamiajes organizados y planificados desde el sistema educativo para hacer accesible el contexto educativo. Las configuraciones tienden a “minimizar las barreras que les impiden desarrollar una trayectoria educativa integral” (Borsani 2018: 49). Se deciden en base a la evaluación multidimensional de lo que la persona requiere en relación al contexto y las barreras detectadas

Son configuraciones de apoyo aquellos dispositivos que ayudan a aprender, son las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se forman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y la participación y desarrollar estrategias de aprendizaje para la participación escolar y comunitaria (Ministerio de Educación 2009).

De este modo la intervención psicopedagógica implica

Un conjunto de acciones profesionales realizadas en contextos educativos y de salud de cualquier modalidad cuyo objetivo es mejorar la calidad de los aprendizajes de los sujetos (individuo, grupo, institución, comunidad). Entendemos que procura ser una acción fundamentalmente de prevención y de promoción, potenciando el desarrollo integral del aprendiente. (Azar 2017: 28)

En este marco la psicopedagogía, como lo expresan Aizencang y Bendersky (2013), podría pensar sus intervenciones sobre lo anteriormente desarrollado y teniendo en cuenta los siguientes parámetros:

- Partir desde una perspectiva sociocultural y del aprendizaje situado.
- Pensar las situaciones de aprendizaje en términos de posibilidades.
- Brindar ayudas disponibles para que enseñar y aprender sean sinónimos de oportunidades de desarrollo subjetivo y cognitivo de todos y cada uno en la escuela.
- Generar condiciones para habitar de la mejor manera posible las trayectorias escolares.
- Mirar y atender una situación, que por definición es compleja como el acto educativo mismo.
- Favorecer la construcción de significados entre varios.

En este punto compartimos las ideas de Aizencang y Bendersky, (2013)

Podemos elegir continuar la ruta ya conocida, criticada y algo obsoleta- aunque vigente- de definir a aquellos que aprenden “como es esperable” en la escuela y buscar tratamientos para aquellos que por diferentes motivos no lo logran. Es decir, tenemos la opción de ejercer el poder de determinar quien sí y quien no puede aprender. O bien tenemos la alternativa de tomar el malestar que estas prácticas generan, develar los implícitos y procurar algo diferente para la tarea en la escuela, pues todos los alumnos pueden aprender, sin olvidar

que algunos necesitan más y diferentes sostenes para hacerlos. (Aizencang y Bendersky 2013: 21)

Pero ¿Qué entendemos por generar condiciones?

Pensamos en ofrecer ayudas que faciliten la apropiación del conocimiento, es decir, aquellos que resultan una oportunidad de aprendizaje en las interacciones con otros que generen desafíos. Condiciones en tanto apoyos y sostenes que se dan en un tiempo y un espacio, y con cierta flexibilidad en el marco de la situación.

A su vez nos parece importante relacionar las condiciones de posibilidad con las alternativas educativas que se sostienen desde la modalidad educación especial (Ministerio de Educación, 2009).

Dichas alternativas, en tanto instrumentos mediadores de la actividad, son:

- Provisión de medios de acceso al currículo.
- Provisión de un currículo diversificado.
- Atención a la estructura social y clima emocional.

Los *medios de acceso al currículo* tienen carácter permanente para que el proceso de enseñanza se produzca en las mejores condiciones posibles. Se trata de condiciones materiales y simbólicas.

Entre las condiciones simbólicas, deberíamos atender, entre otras, cuestiones relativas al prejuicio y a la discriminación.

El acceso al currículo depende de diversas condiciones físico-ambientales (la eliminación de barreras arquitectónicas, insonorización de aulas, timbres luminosos, pisos de madera, espejos, rampas, distribución del espacio, ubicación del alumno, luminosidad, etcétera).

También, el uso de materiales, equipamientos y ayudas técnicas que permitan a los estudiantes participar en las actividades con autonomía. A veces implica equipamientos específicos (máquina Perkins, materiales técnicos de audición, emuladores de teclado, sintetizadores de voz, etc.) y otras es suficiente con modificaciones a materiales de uso común (aumentar el tamaño de la letra de un texto, simplificar una estructura gramatical, incorporar imanes a puzzles...).

Resulta indispensable considerar el uso de códigos de comunicación alternativos aumentativos complementarios, o alternativos al lenguaje oral o escrito (lengua de señas, Braille y otros).

Las *diversificaciones curriculares* se realizan en el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Abarcan, por tanto, objetivos, contenidos y su secuenciación, metodología, criterios y procedimientos de evaluación.

Las diversificaciones del currículo pueden o no ser significativas. Estas últimas afectan elementos prescriptivos del currículo oficial y pueden por tanto tener efectos en la certificación¹. Este tipo de ajustes ocurren cuando es necesario priorizar algunas capacidades y por tanto determinados contenidos y criterios de evaluación; introducir aspectos no contemplados en el currículum común o que forma parte del ciclo o etapa anterior, o ampliar determinados aspectos; o eliminar objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo oficial. También se puede hablar de adaptaciones curriculares cuando el currículo se enriquece o compacta para atender las necesidades de los estudiantes.

“La diversificación curricular intenta trabajar tanto desde lo heterogéneo como desde lo común y compartido que se encuentra en todo territorio áulico, diversificar es singularizar dentro de lo contextual y plural” (Borsani 2018: 51)

¹ Esta disposición va a variar en la actualidad a la luz de la Resolución del consejo Federal de Educación N° 311/16, la cual plantea que El PPI habilitará a los estudiantes con discapacidad a recibir el título y certificado analítico del Nivel o Modalidad, al igual que el resto de la población escolar, dando cuenta de su trayectoria educativa.

La *atención a la estructura social y el clima emocional* donde tiene lugar la educación puede tomar varias formas. Algunos estudiantes necesitan la intimidad que se genera en los pequeños grupos para participar y aprender; otros requieren la seguridad que ofrecen las escuelas pequeñas frente a los establecimientos grandes; algunos precisan una organización especial, por ejemplo, escuelas que establezcan y respeten claros límites de conducta.

Estos tres aspectos requieren apoyos desde la modalidad EE:

- Con diferentes tipos de organización (tipos de ayuda que necesitan)
- En función de las necesidades de los estudiantes con discapacidad (apoyo previo, simultáneo o posterior al trabajo en sala de clases)
- Identificando funciones de los profesionales de apoyo (apoyo a la escuela, al docente, a los estudiantes, a las familias o a la comunidad) y desarrollando trabajo colaborativo entre equipos intervinientes.

4 - PROPUESTAS PARA PENSAR PRÁCTICAS INCLUSIVAS...

Finalmente dejaremos expresadas, a modo de disparadores para seguir pensando, algunas ideas desarrolladas por diversos autores que nos sirven para ubicar las intervenciones psicopedagógicas como constructoras de prácticas inclusivas (Aizencang y Bendersky 2013; Muntaner 2009; Borsani 2018):

- Descentrarse del problema del nivel y la tendencia a homogeneizar a todos en un parámetro igual para todos.
- Necesidad de flexibilizar el currículo, tanto en tiempos, espacios, contenidos como en formas de evaluación, de seguimiento, de organización.
- Identificación y eliminación de barreras que pueden obstaculizar el aprendizaje y la participación de los estudiantes.
- Pensar la inclusión como un proceso, es decir que se construye día a día, en cada momento, con cada estudiante, con cada docente, con cada escuela.
- Prestar apoyos en función de la singularidad, pero armando siempre lazo social, para promover la participación y el aprendizaje reconociendo que cada alumno tiene sus formas particulares y sus tiempos para aprender.
- Pasar del déficit a las Necesidades Educativas y de estas a las barreras y apoyos.
- Pasar del individuo al contexto en el marco que las particularidades de la escuela, en tanto institución, nos presenta.
- Pensar no en término de individualización sino de diversificación de las experiencias comunes de aprendizaje con el fin de lograr el mayor grado posible de participación de los estudiantes, sin perder de vista las necesidades de cada uno.
- Tener en cuenta la condición del alumno y la especificidad de lo escolar, desde la idea de itinerarios personalizados que requieren un máximo de singularidad en situación.
- Pensar en nuevos formatos de actividad (proyectos pedagógicos y relaciones pedagógicas).
- Pensar en términos de diferencias y no de diferentes.
- Habilitar espacios de reflexión sobre el malestar y la frustración de los adultos.
- Trabajar con la lógica del “estar dispuesto” en oposición a la lógica del “estar preparados”.

- Considerar la acreditación gradual de los saberes.

La discusión hoy en día no sería Escuela Común o Escuela Especial, sino pensar en los proyectos pedagógicos que convoquen a los alumnos con discapacidad en el sistema escolar. La inclusión no es un tema de matriculación, sino un desafío de devolver a los sujetos sus posibilidades de aprender, una cuestión de derechos, sí, pero sobre todo de humanidad, de existencia.

En su origen era necesaria una visibilidad del problema de la exclusión y era necesario un sistema de derecho que modifique de raíz esta situación (Skliar 2017). Ahora los retos son otros:

- Que se abran de verdad, incondicionalmente, las puertas de la escuela a los niños mal entendidos como “diferentes”.
- Que el lenguaje de derecho no se enquiste apenas en una estructura político formal, sino en una ética de las relaciones. Una ética singular, de responsabilidad, de afectión.
- Que la organización escuela modifique sus espacios y sus tiempos no ya en virtud de las pautas evaluativas externas sino en consideración de las particularidades de la vida interna de las comunidades escolares.
- Que las prácticas educativas se concentren en una idea de enseñar a “cualquiera”, desprendiéndose de toda idea de “normalidad” y “control” sobre el aprendizaje.

Ello desembocará en una idea de pensar en una pedagogía y una psicopedagogía de la cualquieridad...

La inclusión es un término que todavía hoy expresa un deseo incumplido.

El reto es generar espacios de libertad e igualdad donde ir hacia el encuentro, escuchar, percibir, atender, permanecer y construir una formación acerca de lo común.

La pregunta que nos surge sería ¿qué entendemos por lo común?, ¿qué tenemos en común?

Dice Gabriela Diker (2013) que deberíamos pensar lo común en un doble sentido: por un lado, la escuela como común y su carácter universal, la cual instala parámetros que permiten juzgar lo que queda fuera de lo común. Hablamos de la pretensión universalista inherente al proyecto moderno de escolarización.

Por el otro, “el revés de lo común”, en tanto la misma definición de lo que es común para todos compromete operaciones de diferenciación y exclusión. Esto es, considerar los efectos diferenciadores que resulta de identificar común con homogéneo (mismo contenido, mismo formato escolar para todos), plantea el concepto de igualdad, pero en tanto se da a todos lo mismo continúa generando exclusión.

En contraposición a este concepto será tal vez necesario pensar lo común en términos de diversificación.

Quizá de lo que se trate es de abandonar la identificación común-universal; quizá se trate de dejar abierta tanto la definición de lo que es común como la delimitación del universo al que se dirige, teniendo en cuenta que ese universo se modifica no sólo por la inclusión de nuevos individuos o grupos, sino también porque las identidades mismas cambian. (Diker 2013: 168)

Lo común no es entonces 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 (Diker, 2013). El para todos de mundos compartidos. Donde igualdad no sea sinónimo de homogeneidad y la diferencia no sea sinónimo de inferioridad. Donde el todos incluya a cada uno.

Lo común estaría relacionado en última instancia con la idea de comunidad, con actuar en común en una pluralidad abierta.

Una cuestión fundamental será entonces, desarraigar el concepto de homogeneidad de las prácticas escolares para empezar a pensar en lo común desde la multiplicidad y la singularidad. Sólo desde este lugar podremos empezar a hacer realidad la inclusión (Tumburú 2014).

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 ellas. Lo singular, lo diferente, es lo contrario a homogeneidad, implica la búsqueda de lo propio de cada sujeto y, desde ese punto, su acompañamiento en la construcción de aprendizajes. La atención, en tal caso, estaría puesta en las posibilidades del sujeto que aprende y no en sus limitaciones. (Szyber 2009: 65)

Al decir de Skliar (2017: 46) “Lo común aquí no significa necesariamente lo universal, sino más bien aquello que, destinado a cualquiera, afecta a cada uno”.

O como lo expresa Filidoro

La idea de heterogeneidad se opone a la sumisión a lo común. La idea de heterogeneidad conlleva la necesidad de cambiar lo común, pero no haciendo otro común mejor, sino renunciando a la concepción sustantiva de lo común. Así es como pensamos la función de la Educación Especial: ingresar en lo común, lo establecido, lo que se repite sin pregunta, lo obvio, lo sabido, para interpelarlo y revolverlo, para que no se anquilese, para que no se cierre sino, al contrario, obligarlo a quedar abierto para todas y cada una de las heterogeneidades que allí emerjan. (Filidoro 2018: 65)

¿Deberemos entonces cuestionar la palabra “inclusión”? Tensionarla, bordearla, atravesarla. Salir del discurso de la normativa, de la intencionalidad para empezar a hacerla, a vivirla, a existirla.

La inclusión es sostenida desde la escuela especial. Si la escuela parte de la universalidad, la inclusión deberá sostenerse desde la singularidad. Pensarla como horizontal, no vertical, desde la construcción de redes, armando circuitos de relaciones entre varios, dentro del tejido social.

Aquí la idea de igualdad debe ser entendida como gesto inicial (Skliar 2017) de paridad, no de equivalencia ni de identidad, sino de encuentro entre pares. De encuentro con otros.

Igualdad no “es lo mismo, sino la posibilidad de habitar un espacio de semejanzas, común y singular al mismo tiempo” (Skliar 2017: 33)

“La propuesta es pensar las **heterogeneidades** como una **unidad** y la unidad como **diversa**. Pensar el aula como un dispositivo de diversificación de espacios, tiempos y propuestas, donde cada uno aprenda todo lo que le sea posible aprender y donde la posibilidad (heterogénea) deviene de las condiciones (diversas) que seamos capaces de inventar.” (Filidoro 2018: 62)

Y aquí entra a jugar lo anteriormente mencionado respecto de que lo que se produce entre el enseñar y aprender no depende solamente del sujeto y sus condiciones interiores, sino que “Emerge del encuentro entre sus condiciones particulares (que no podemos ni debemos ignorar) y las condiciones contextuales (educativas) que sepamos ofrecerle”. (Filidoro 2018: 63) Es decir, de lo que sean capaces de hacer los alumnos también nosotros somos responsables.

Por tanto, si ahora nos situamos en el contexto de un aula entendida como dispositivo de diversificación, la pregunta que nos orienta no podrá ser qué puede aprender este alumno ni cómo se enseña a los alumnos con... En cambio, una pregunta que podría abrirnos a repensar las prácticas en el sentido de la inclusión, podría ser cómo enseño (salimos del impersonal se enseña para interrogarnos desde nosotros mismos, en primera persona), cómo enseño a estos niños y estas niñas para que aprendan todo lo que son capaces, en tanto (yo misma) formo parte (soy parte responsable) de esa capacidad. (Filidoro 2018: 63)

Será necesario repensar el significado del concepto de inclusión, ponerlo en cuestionamiento. Para ello el primer punto es partir de la idea del *estar juntos*, se trata de reconocer al otro como distinto a mí, pero en un espacio común.

Es aquí que marcamos la importancia de la institución escolar en el desafío de la inclusión como horizonte. Entendiendo a la escuela como una institución justa e igualitaria, democrática y no discriminadora.

Estar juntos es estar en el afecto, es afectar y ser afectado. “una especie de choque entre lo común y lo singular, la normalidad y lo otro” (Skliar 2017: 76)

Estar juntos es el punto de partida para “hacer cosas juntos”, lo que no supone las mismas acciones, ni una identidad o consenso entre puntos de vista, ni equivalencia en sus efectos pedagógicos.

Si lo que se plantea al interior de las instituciones educativas es un “estar juntos” sin zozobras, perderemos lo más esencial de la vida en comunidad: una tensión incesante entre identidades y diferencias, la pluralidad de formas de vidas, la posibilidad de transformar ciertas existencias en otras y, lo más importante, el percibir que no hay destinos trazados de antemano y que posiblemente las escuelas sean la invención de otro lenguaje y la concreción de otros destinos posibles. (Skliar 2017: 76)

Estar juntos, estar entre varios, estar entre diferencias no es consecuencia de una relación jurídica, no del voluntarismo engeguado por su propia probidad, ni de algún virtuosismo particular “la inclusión no es un problema ni primera ni centralmente técnico sino político. Que no se trata de un acto instrumental, sino enunciativo: uno le dice a otro que renuncie a saber cuál es el lugar que le corresponde. Nos muestra que no se trata del autoritarismo del “todos” sino de abrir brechas y producir fisuras. No se trata de un nuevo manual: la inclusión es el día a día, el uno por uno, el cada vez. Se trata de la ética: de la respuesta al otro en una situación inaudita” (Filidoro 2019:13)

La escuela y con ella la psicopedagogía podrá entonces ocuparse de la existencia del otro, de toda existencia, de cualquier existencia...*incluir*... a todos... a cualquiera... a cada uno... (si todavía tiene sentido el término inclusión)

REFERENCIAS

1. Aizencang, Noemí y Bendersky, Betina. Escuela y prácticas inclusivas. Buenos Aires: Manantial. 2013.
2. Arias, Patricia. “La psicopedagogía: sus vinculaciones históricas con otros saberes y suposición actual”. Revista Aprendizaje Hoy. N° 67. Buenos Aires. 2007..
3. Azar, Elisa. Psicopedagogía: una introducción a la disciplina. Córdoba: EDUCC. 2017
4. Booth Tony y Ainscow Mel. Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas, UNESCO. 2000
5. Borsani, María José. De la integración educativa a la educación inclusiva. Rosario: Homo Sapiens. 2018.
6. Consejo Federal de Educación. Resolución N° 311 “Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad”. 2016.
7. Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad. 2006.
8. Diker, Gabriela. “¿Cómo se establece qué es lo común?”. Frigerio, G. y Diker., G. (comps.): Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires: La Hendija. 2012
9. Filidoro, Norma. “Educación inclusiva e integración escolar”, en Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: abordajes para la plena inclusión. Buenos Aires: COPIDIS. 2018
10. Filidoro, Norma. “Prologo”. Sanmartín, Gabriela (coord.) Experiencias de inclusión desde la Educación especial. Buenos Aires: Noveduc. 2019.
11. Ley de Educación Nacional N° 26.206
12. Ministerio de Educación. Educación Especial, una modalidad del sistema Educativo en argentina, Buenos Aires. 2009.
13. Muntaner, Joan. Escuela y discapacidad intelectual. Sevilla: Eduforma. 2009
14. Orlando, Magdalena. “Introducción a la educación inclusiva”. Capacitación Educación Inclusiva: Bases para la Incidencia en Políticas Públicas, Grupo Artículo 24, Buenos Aires. 2014.
15. Palacios Agustina. El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Madrid, CERMI - Ediciones Cinca. 2008.
16. Skliar, Carlos. “De la razón jurídica a la pasión ética”, en El desafío de la educación especial hoy. Buenos Aires: El Escriba. 2010.
17. Skliar, Carlos. Pedagogía de las diferencias. Buenos Aires: Noveduc.2017.
18. Terigi, Flavia. “Trayectorias escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa”. Filidoro y otros (comps.) Miradas hacia la educación inclusiva: II Jornada de Educación y Psicopedagogía. Buenos Aires: Editorial de la FFyL Universidad de Buenos Aires. 2018.
19. Tumburú, Carlos “Diez notas sobre las paradojas de la inclusión/exclusión escolar y la cuestión de la diferencia”. En Aprendizaje hoy N° 89. Buenos Aires. 2014.
20. Szyber, Graciela. “De la integración a la inclusión, de la inclusión a la escuela para todos”. Wettengel, L.; Untoiglich, G. y Szyber, G., Patologías actuales en la infancia. Buenos Aires, Noveduc. 2009.