

DISPOSITIVOS DE INCLUSIÓN

Cita: KIEL, L. Comp. (2019) Dispositivos de Inclusión. En *Coordenadas de lo posible*. Material sobre Inclusión Escolar I, Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES, UNTREF, Buenos Aires

Mariano
Feldman

DISPOSITIVOS DE INCLUSIÓN

Por Mariano Feldman¹

Este texto pretende aportar una perspectiva para analizar las prácticas de inclusión escolar superadora de las lecturas personalistas y los forzamientos voluntaristas en los que solemos quedar atrapados.

Los caminos de la inclusión se van abriendo con las buenas intenciones de directivos, padres presentes, docentes comprometidos, tiempos institucionales dedicados al trabajo en articulación, reuniones, multitudinarias a veces, con docentes, orientadores, acompañantes, padres, profesionales externos. Sin embargo, nada de ello garantiza que se den las condiciones para una inclusión. La experiencia nos enseña que no alcanza con el amor, los ideales, la voluntad personal y la decisión política de una institución para lograr la inclusión de un niño a la escena escolar. Quizás sean elementos necesarios, pero sin dudas insuficientes.

Es por ello que les proponemos pensar la tarea educativa, y especialmente los procesos de inclusión escolar, mediante un concepto operativo tomado en préstamo de la filosofía contemporánea: el concepto de dispositivo.

Definido por Michel Foucault como 'una red que se tiende entre elementos heterogéneos', el concepto de dispositivo resulta una valiosa herramienta de lectura e intervención en los procesos de inclusión escolar. Ese conjunto de elementos comprende desde instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, discursos, en resumen los elementos del dispositivo pertenecen tanto al registro de lo dicho como de lo no-dicho. "Lo que queda claro es que el requisito excluyente es la relación, asociación, interrelación o articulación de los elementos". (FANLO, 2011). Sumamos a la definición de dispositivo los aportes de Agamben (2011), quien los concibe como máquinas productoras de subjetivación. En ese sentido, sólo en esa articulación de los elementos, los dispositivos producen subjetividad, inscribiendo en los cuerpos un modo de ser y una forma de estar.

En las próximas páginas intentaremos argumentar que son los diversos dispositivos

¹ Mariano Feldman. Psicoanalista. Docente UBA y UNTREF. Miembro del equipo de orientación institucional Instituto Lasalle. Miembro de Entreenir.

que operan en las escuelas (más que los estilos de los docentes, las particularidades del grupo de pares o el compromiso de los padres) los verdaderos agentes -los agentes secretos- de los procesos de inclusión escolar.

EL DISPOSITIVO ESCOLAR

Los niños no son alumnos per se. No hay alumnos jugando en una plaza, ni siendo despertados por los padres, ni siendo atendidos por un pediatra. El niño se "transforma" en alumno en la escuela, mediante la puesta en marcha de un dispositivo escolar y en un doble movimiento; si esta lo aloja como tal y si este niño presta su consentimiento. Este "juego de ingenio" no es más ni menos que el proceso de escolarización de todos los niños y de cada niño.

Conviene introducir de entrada la siguiente distinción: el dispositivo escolar no es la escuela. Aunque parezcan idénticos, lo primero es esa red de elementos articulados y lo segundo puede ser un edificio con aulas, pizarrones, bancos, patios, guardapolvos, timbres del recreo, actos de fin de año, etc. pero sin que opere como dispositivo escolar, por lo menos, no para algunos niños. El dispositivo escolar entonces se verifica por los efectos sobre los sujetos que habitan las escuelas.

TRANSFORMARSE EN ALUMNO

Un niño no se transforma en alumno por estar en la escuela (entrar en un edificio, tener un guardapolvo y estar en una lista), sino por ocupar el lugar que se inaugura para él/ella cuando todos esos elementos se anudan de una manera especial, en un tiempo y espacio que no es cualquiera. Ese anudamiento es una de las formas de entender al dispositivo escolar, que es lo único que permite que un niño se convierta en alumno de una escuela.

Transformarse en alumno de una escuela (como así también en directivo o en docente, podemos agregar) es consentir a encarnar un lugar. Pero ese lugar, insistimos, debe ser ofrecido por un dispositivo. El delantal del primer día es una buena metáfora. Siempre sobra o siempre falta un poco, demasiado blanco y rígido, todavía es un poco ajeno. Hasta que se hace carne, o sea se encarna, se mancha, se marca, con la marca de esa escuela y con la marca de ese alumno.

No alcanza con la voluntad de una persona para encarnar un lugar en la escuela, porque esa persona, por ejemplo un docente, puede ocuparlo si el lugar está disponible, si cumple determinadas condiciones y si hay consentimiento de otros actores que ocupan distintos lugares en el dispositivo escolar. O sea, no depende exclusivamente de las voluntades. Cada escuela produce una oferta singular de lugares, de espacios vacantes a ser ocupados por las personas. Ocupado ese lugar, entonces sí, cada persona lo encarnara con su estilo,

su forma, su compromiso; pero sabemos que un docente, aún con su estilo, trabaja distinto en distintas instituciones y que un niño "encuentra" lugar en una escuela y no en otra, en un grupo y no en otro.

FELIPE VA A LA ESCUELA



Felipe, por ejemplo, el entrañable amigo de Mafalda, no encontraba su lugar en la escuela. Tenía un sueño recurrente: que la escuela se incendiaba, que estaban los bomberos, que había una emergencia y por ese tipo de cosas se suspendían las clases. Pero ese alivio duraba poco porque no hay viñeta que no termine con Felipe despertando a la realidad del encuentro con su escuela.

Corrámonos por un momento de pensar que no quería ir a la escuela porque no quería estudiar o no hizo la tarea. Pareciera que, para él, su lugar en la escuela se tenía que construir cada día, que una vez afuera de la escuela, ese lugar de alumno al cual retornar se desvanecía y era todo un trabajo reconstruirlo. Lo que nos enseña Felipe es que no hay lugar "natural" en las escuelas para los alumnos, esos lugares siempre son a construir. La mayoría de las veces ese proceso de inclusión escolar sucede sin mayores inconvenientes, pero algunas veces se complica y habrá que entender por qué.

Desde la orientación de lectura que propone este trabajo, lo central no es investigar qué le pasa a Felipe, qué problema tiene el niño que no encuentra o no encarna su lugar en la escuela, sino volver la mirada sobre la escuela misma, sobre el dispositivo escolar que distribuye los lugares. Porque sucede que el dispositivo escolar no siempre ofrece lugares a todas las personas que transitan la escuela. Por lo tanto, para pensar la inclusión escolar de un niño, la orientación tendrá que ver con incidir en los dispositivos para que esos lugares se construyan.

DISPOSITIVOS DE INCLUSIÓN ESCOLAR

La inercia de las escuelas conduce a personalizar los procesos educativos, invisibilizando los dispositivos (redes de elementos heterogéneos: normativas, edificios, principios, etc.)

que, aunque de manera incompleta, los determinan. Hay distintos niveles de comprensión de lo que acontece en la vida de una escuela, desde los más explícitos hasta aquellos que necesitan de una lectura para traducirlos y operar allí.

Por lo tanto, a la hora de pensar la inclusión de un niño emocionalmente muy comprometido, con menos y distintos recursos respecto de aquellos que fueron “pensados” desde el sistema escolar, sería de mucha utilidad hacer una buena lectura de aquellos dispositivos que están puestos en juego en *esa* escuela y de hacernos una idea de cuáles otros harían falta para construir un lugar para *ese* niño.

Una viñeta...

Alan (nombre de ficción) tiene cuatro años, serias dificultades en el lenguaje, en el contacto físico con sus compañeritos (corre “desenfrenado”, se choca, les saca juguetes a sus compañeros), las maestras dicen que no distingue sus cosas de las de los otros, su sala de otras. Participa poco de la propuesta colectiva. Sus demostraciones afectivas son “intensas”, tanto cuando se enoja como cuando se encariña. Eso pone incómodos a algunos niños...y a algunos docentes. Concorre en jornada reducida a un pequeño Jardín de Infantes de la provincia de Buenos Aires acompañado por una acompañante externa (AE).

La apuesta del jardín es hacerle un lugar.

En una reunión, los docentes y los directivos plantean un “problema”. Alan en un momento de la mañana empieza a correr por todo el jardín, entrando a todas las salas, “interrumpiendo” las actividades y buscando los juguetes que a él le gustaban, en general cochecitos. Los agarraba y se ponía a jugar afuera o adentro de la sala. En realidad, para Alan, como decía su maestra no había ni adentro ni afuera.

Un par de maestras, “para ordenarlo”, propusieron poner pasadores en las puertas para que Alan no pueda entrar en cualquier momento, y que al final no le quede otra que “desembocar” en su sala. La demanda sobre la AE era fuerte: controlarlo.

Pero pesaron otras lecturas, distintas a la lógica del control. Se propuso el armado de distintos lugares para Alan. En cada aula, una por sección, crearon “el rinconcito de Alan”. Un lugar donde Alan podría estar por unos momentos, donde iba a encontrar cochecitos y donde los docentes se autorizaban a incorporarlo un rato o dejar que otros niños jueguen con él. Se le ofertaron lugares, la apuesta en un principio fue que lostome para poder más adelante ofertarle otros. Esos lugares, enlazados por una lógica y por un consenso, esos cochecitos, el espacio habilitado para entender un poco más entre todos qué es lo posible para Alan, todo eso anudado es un dispositivo de inclusión.

PARA IR CERRANDO...

A veces la tarea de la inclusión queda muy sobre los hombros de una persona. La escuela y

los padres depositan fuertemente la mirada en ese docente o maestro integrador, tornando a la tarea muy solitaria y estresante. En esas situaciones a veces se evidencia la ausencia de un dispositivo pensado para la inclusión, consensuado, que incluya al resto de los actores, y que opere en la escena escolar, no directamente sobre el niño a incluir.

Tal como adelantamos en la introducción, consideramos que esta orientación de lectura e intervención, que les proponemos para abordar los avatares de los proyectos de inclusión, constituye una herramienta privilegiada para sacar las miradas puestas sobre las personas y reconducirlas a la esfera de los dispositivos institucionales. Sólo así estaremos en condiciones de construir colectivamente estrategias de incidencia en las realidades de las escuelas, que parecieran vivaces y a la vez coaguladas.

Cita: KIEL, L. Comp. (2019) Dispositivos de Inclusión. En *Coordenadas de lo posible*. Material sobre Inclusión Escolar I, Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES, UNTREF, Buenos Aires