

LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA COMÚN

APORTES Y REFLEXIONES DEL TERCER
SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN UEICEE

COMPILADORES

Tamara Vinacur y Juan Martín Bustos



LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA COMÚN

APORTES Y REFLEXIONES DEL TERCER
SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN UEICEE

Tamara Vinacur y Juan Martín Bustos (compiladores)

Organização
de Estados
Ibero-americanos



Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura

Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



Buenos
Aires
Ciudad

Fundación
BancoCiudad

BA
Vamos Buenos Aires

La inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en la escuela común : aportes y reflexiones del tercer seminario de investigación UEICEE / Romina Donato ... [et al.] ; compilado por Tamara Vinacur ; Juan Martín Bustos. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019.

125 p. ; 21 x 15 cm.

ISBN 978-987-549-817-4

I. Acceso a la Educación. 2. Inclusión. I. Donato, Romina II. Vinacur, Tamara, comp. III. Bustos, Juan Martín, comp.
CDD 371.9

Diseño e impresión:

Biblioteca del Congreso de la Nación

© Ministerio de Educación e Innovación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2019

Impreso en Dirección Servicios Complementarios,

Biblioteca del Congreso de la Nación

Alsina 1835, 4.º piso, CABA

Buenos Aires, noviembre de 2019

Impreso en Argentina

Queda hecho el depósito que previene la ley 11.723

ISBN 978-987-549-817-4

LA INCLUSIÓN EN TIEMPOS DE DISCURSOS CIENTIFICISTAS

Laura Kiel²¹

113

Como cada vez en los últimos años, quiero compartir con ustedes la preocupación por los efectos que las políticas y prácticas de inclusión están generando en los colectivos escolares y fundamentalmente en los niños, niñas y adolescentes bajo proyectos de inclusión. También en sus acompañantes²², externos, no docentes, quienes no pertenecen ni forman parte de la comunidad escolar y a quienes suele resultarles difícil encontrar un lugar.

En la última década, los proyectos planteados para el sostenimiento de las trayectorias escolares en escuelas comunes de niños y jóvenes con certificados de discapacidad se fueron dando *en procesos desprolijos, con intentos fallidos de regularlos a través de normativas coyunturales o de corto plazo y en la medida en que el sistema educativo fue abriendo sus puertas a estas integraciones y dando respuesta a las presiones sociales pero sin que formaran parte de las políticas educativas y sin suficientes medidas que anticiparan estos ingresos.*

Gran parte del malestar actual de las escuelas se deposita en la presencia de “los integrados” que vienen de la mano de sus acompañantes. Entonces, un poco se pone en los niños, un poco se mira a los acompañantes. Quizás esta percepción esté sesgada por mi experiencia en el campo de la inclusión escolar de niños y niñas *con diag-*

21. Laura Kiel es Psicoanalista, miembro de la Escuela de Orientación Lacaniana y de la Asociación Mundial de Psicoanálisis. Coordinadora de la Diplomatura en Inclusión Escolar con orientación en TES (modalidad presencial y virtual) Universidad Nacional de Tres de Febrero. Supervisora de Equipos Hospitalarios, de CENTES y de equipos de inclusión.

22. Según se los denomine AE –Acompañantes Externos en Provincia de Buenos Aires– o APND –Asistente Personal no Docente– en Ciudad de Buenos Aires.

nósticos de trastornos del desarrollo o patologías de la subjetividad o trastornos emocionales severos, según se decida nombrarlos. Todos ellos necesitan como requisito, por normativa, por lo menos en Ciudad de Buenos Aires, de un certificado de discapacidad tomado de un manual clasificatorio conocido como DSM²³ para contar con “su” acompañante. De hecho, el crecimiento fuera de todo control de las integraciones escolares de los últimos años está asociado al aumento de estos diagnósticos que no responden a criterios de discapacidad tradicionales ni cuentan con consenso dentro de las comunidades profesionales y científicas respecto de sus causas y tratamientos; ni siquiera de considerar estos diagnósticos como una discapacidad.

Es importante hacer estas salvedades dado que el sistema escolar cuenta con mucha experiencia con alumnos con discapacidades que podemos denominar tradicionales, sean sensoriales, motoras o mentales. Si bien esa experiencia respondía a un paradigma médico de las discapacidades (y si aún hoy se sigue discutiendo la función de la Educación Especial respecto de las trayectorias de estos alumnos), está claro que el Sistema Educativo contempla su presencia y les reconoce su condición de alumnos. No es a estos niños a los que me refiero cuando menciono el malestar asociado a sus presencias en las aulas. Ustedes se darán cuenta que a los niños a los que me refiero no los nombro como alumnos porque es precisamente eso lo que estoy poniendo en cuestión: su condición de alumnos o su pertenencia al colectivo de alumnos de tal grado o de tal sala.

Disculpen mi insistencia, tal y como se configuraron ciertas normativas en educación, la garantía para la escolaridad pasó a ser un CUD (certificado único de discapacidad) y según ciertas prácticas instaladas, la condición para la escolaridad pasó a ser que el APND (Acompañante personal no docente) permanezca toda la jornada escolar, o sea, las 20 h al lado de su integrado. Espero poder mostrarles que la inclusión y permanencia de estos niños en las escuelas comunes fue tomando la forma

23. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría.

de proyectos de integración bajo lógicas más propias de Salud que de Educación, con efectos devastadores para los escenarios escolares.

Cada niño que no responde a lo “esperable” o se aleja de los parámetros establecidos “científicamente” deviene en un “caso” a curar en lugar de un alumno a educar. Cada niño que queda bajo proyecto de integración con acompañante externo sufre los efectos de desalojo de su condición de alumno; ya que es en tanto integrado con CUD que tiene un lugar en el aula. Y habrá que verificar cada vez si conquista un lugar en el colectivo escolar, es decir, si la docente llega a decir “tengo 29 alumnos” en lugar de decir “tengo 28 y 1 integrado”.

Si la condición para la escolaridad es tener una discapacidad certificada, podemos suponer que en muchos casos ese certificado deviene como solución en vez de ser la causa de las dificultades de las escuelas para incluir a estos niños que están llegando a sus aulas: niños que efectivamente distan de los que se espera y se alejan de lo que se necesita para hacerles un lugar en los dispositivos escolares. La pregunta inquietante que me animo a plantearme a mí misma, por el momento, es la siguiente: ¿la escuela que recibe a estos niños tratando de incluirlos tiene alguna incidencia en el crecimiento del número de niños bajo proyectos de integración que habita en sus aulas?

Les adelanto mi respuesta porque intentaré mostrarles esta maquinaria en la que las escuelas no son sólo receptoras sino también parte de estos procesos de aumentos de discapacidades. Esta maquinaria funciona sola, más allá de las intenciones y de las voluntades de las personas. Todos los días nos encontramos con docentes con compromiso, que se relacionan con sus alumnos de manera afectuosa y con disponibilidad psíquica para la inclusión pero que aun así, y sin percibirlo, quedan tomados por la lógica de esta maquinaria.

El otro día, una docente de sala de 5 que me estaba contando cómo había logrado sacar a un niño de su bunker detrás de un armario donde se había refugiado por meses. Esa misma docente, que se había tomado el tiempo para hacer de este niño su alumno sin necesidad de recurrir a ningún acompañamiento y que todo lo que contaba era estrictamente pedagógico (leer un cuento sentada en el piso cerca del niño, dejarle el libro a disposición y alejarse, acercarle los lápices para

que pintara desde su rincón hasta ir corriendo de a poco el armario para que pudiera ver a sus compañeros sin ser visto, etc.); esa maestra me dice que los padres se habían resistido mucho a hacer una consulta y a llegar a un diagnóstico. Y agrega: “*yo notaba que algo no andaba bien y necesitaba saber qué era ese algo para saber cómo ayudarlo. Hasta que no conseguí que los padres tuvieran un diagnóstico no me quedé tranquila*”. Esta docente no pudo percibir que para el momento en que llegó el diagnóstico, ese niño ya se relacionaba con sus compañeros, participaba de las actividades y confiaba en ella, claro que a su manera, con sus tiempos y no siempre. Entre la apuesta sostenida por esta docente y los sentidos comunes escolares respecto de lo que le pasa a ese niño hay un desajuste que impide reconocer la potencia del vínculo educativo o los efectos subjetivantes de la inclusión al dispositivo pedagógico.

Les propongo que tomemos un poco de distancia de la escuela para vislumbrar y ponerle nombre a ese desajuste; tratemos de mirar la maquinaria desde una perspectiva más amplia; pongamos la cuestión de la inclusión bajo lógicas discursivas y coordinadas de época. Para hablar de la época voy a tomar en esta oportunidad un solo elemento por considerar que nos aporta claves de lectura y comprensión de esa maquinaria de producción de discapacidad a la que vengo haciendo referencia: la dominancia de un discurso que denominaremos científicista. Con Foucault tomaría el nombre de discurso médico hegemónico; con Lacan, el de discurso de la ciencia o, más específicamente, discurso universitario; también podría hacerse referencia al discurso de salud. Me parece que la comprensión coloquial del término “discurso científicista” nos ahorra las referencias y aclaraciones teóricas. Simplemente les propongo que entendamos *discurso* como una estructura que organiza u ordena los vínculos sociales y fabrica las tramas de la realidad compartida. En ese sentido, produce los sentidos comunes hegemónicos y nos ofrece los anteojos para mirar, sentir y actuar. Acabamos de ponerle nombre a ese desajuste al que hacía referencia: una época caracterizada por la dominancia del discurso científicista.

Este discurso científicista es muy seductor, hechiza con un canto de sirena, pero me gustaría, después de esta presentación, que aprenda-

mos a tenerle un poquito de desconfianza ya que pone en cuestión y debilita todas las estructuras sociales y está en la raíz del debilitamiento de los vínculos. Este discurso se nos cuele aun sin que nos demos cuenta, transformando nuestras sensibilidades.

117

Les doy dos ejemplos; para el día de la abuela recibo un video hermosísimo con música romántica, flores y, por supuesto, abuelos y nietos. A medida que iba leyendo el texto se me iba yendo la emoción porque detrás de un discurso supuestamente de amores y afectos, se iba filtrando información confirmada por estudios científicamente comprobados sobre los beneficios para los ancianos de estar en contacto con los niños porque entonces se generan endorfinas o se descarga dopamina. Y el otro, es también personal, mi nieto de tres años me canta una canción que aprendió en el jardín sobre...la importancia de comer vitaminas y proteínas para crecer grande y fuerte.

Necesitamos comprender por qué ese discurso cientificista seduce y atrae como un encanto de sirenas; ese discurso que reduce los encuentros afectivos y la relación a la comida en términos de neurotransmisores y vitaminas; ese discurso que deviene tan hostil para las infancias y tan desfavorable para los vínculos sociales. Es un esfuerzo reconocer la dominancia del discurso cientificista que todos “llevamos puesto” o mejor dicho que nos “lleva puestos”, porque todos estamos metidos en la época y se nos filtra al evaluar a un niño por fuera de un lazo construido o por fuera de su inclusión a un grupo. Se nos cuele a la hora de sugerir a unos padres la consulta a un neurólogo, nos llega por internet cada vez que chequeamos lo normal o esperable en el desarrollo de un niño, etc. Esas miradas cientificistas sobre los comportamientos, las tendencias diagnósticas basadas en técnicas de medición universales, los criterios de salud con patrones estandarizados y los enfoques intervencionistas propios del campo de la salud mental hegemónicos, acabaron por colonizar los vínculos escolares. Por último, creo que vale la pena hacer el esfuerzo de reconocer estas lógicas bajo las cuales funciona el discurso cientificista en la época porque quizás, solo así tengamos cierto margen para evitar al interior del sistema educativo prácticas tan fuertemente intervencionistas y recuperemos cierto respeto por las posibilidades subjetivas y las condiciones institucionales.

Comparto dos rasgos propios del cientificismo actual: el furor normalizador y las prácticas protocolizadas sin espacio para la implicación o responsabilidad subjetiva. Respecto del furor normalizador, necesito una digresión para introducir dos líneas sobre las transformaciones en esta operación de normalización. Sabemos que la historia de la escuela moderna va de la mano del ejercicio del poder normalizador. Sin embargo, esa operación de normalización de las conductas se lograba mediante dispositivos de disciplinamiento sostenidos por vínculos personales basados en el poder-dominio-amor y a través de procedimientos de fijación de pautas y regularidades en los hábitos que decantaban lo normal de lo que no y, por supuesto, en este movimiento se iban clasificando a quienes quedaban de un lado o del otro de esa irreductible línea divisoria entre los que se ajustaban y los que no. Los primeros quedaban adentro, los segundos expulsados. Hasta aquí la normalización mediante disciplinamiento, pero ¿qué pasa con la normalización cuando la sociedad decide que ya no necesita recurrir al disciplinamiento como mecanismo de poder? ¿Qué pasa con la normalización cuando las escuelas ya no cuentan con el poder de trazar esa línea divisoria invisible?

Es muy compleja esta temática pero en confianza, me atrevo a dejar planteadas estas preguntas para las cuales por supuesto no tengo respuestas. ¿Cuáles son las transformaciones en las operaciones de normalización en un sistema educativo que adoptó, del discurso cientificista, la creencia en expansión del universal sin límites del “all inclusive”? ¿Cómo se articula la inclusión plena de los sujetos con miradas evaluadoras bajo parámetros de normalidad científicos tan estrictos y universales? ¿A qué nos lleva esta confianza en la ampliación del campo de lo posible, “todos normales”, vía las soluciones de la ciencia: tratamientos, reeducación, terapia, medicación, más terapia, más tratamiento, más medicación? Estas preguntas bordean la necesidad de comprender en profundidad este rasgo de época que algunos autores denominan como *furor normalizador*, ya no de la mano del disciplinamiento sino bajo la lógica del discurso cientificista.

“Todos normales” sería el mandato implícito y paradójico de las políticas de inclusiones escolares en la medida en que trabajan sostenidas

por ese universal abstracto que propone la ciencia. Bajo ese mandato salimos todos con una lupa a mirar, a detectar, a observar, a derivar cualquier rasgo de los niños que sale un poquitito de esos patrones de normalidad. Los proyectos de inclusión no pueden pensarse por fuera de este empuje feroz a mediciones cada vez más ajustadas a una norma. Una aclaración que a esta altura espero que resulte una obviedad: si seguimos mirando a los niños con esta lupa de parámetros científicos cada vez serán más los que van a ir quedando afuera, y en este sentido, las políticas de inclusión vienen como una respuesta fallida que nos hace entrar en una escalada sin freno ni salida: segregaciones cada vez más severas con prácticas de integración intentando compensar los efectos de la segregación. Vengo insistiendo porque si no ponemos en cuestión este furor normalizador no van a alcanzar ejércitos de acompañantes, ni equipos interdisciplinarios, ni brigadas de terapeutas.

El segundo rasgo del cientificismo de la época que nombré como prácticas protocolizadas nos pone en alerta respecto de un sistema escolar que apela a la singularidad y levanta las banderas de la heterogeneidad, la diversidad, las diferencias, etc.; pero que paradójicamente se rige por normas protocolizadas, estandarizadas, con cierto grado de burocracia y apelación desimplicada a la normativa. Lo propio de la época, al igual que lo propio de las integraciones escolares, es que cada vez más nos amparamos en la norma. Esta perspectiva le va muy bien a la ciencia, pero no tanto a los sujetos.

A modo de ejemplo, Andrés es un niño dulce, tranquilo pero muy angustiado. Fue arrebatado de su grupo de preescolar para ser pasado a una escuela considerada “inclusiva” por ser pequeña. Ciertos problemas de salud le vienen complicando su crecimiento y fundamentalmente su posición respecto de los aprendizajes pero hasta el cambio, con entusiasmo intentaba participar de las actividades escolares propuestas y disfrutaba los tiempos compartidos con sus compañeros. Ingres a esta nueva escuela con despliegues de angustia que rápidamente sorprenden al Equipo de Orientación y al Equipo de Conducción. Se cita a los padres y se pone como condición la presencia de un APND. Los padres recién están elaborando las demandas de la escuela

cuando vuelven a ser citados para acordar una adecuación horario, ya no está permitido hablar de reducción. En una reunión con el Equipo de Orientación y los directivos del colegio, ponen como condición que el APND acompañe a Andrés las 20 h apelando a una normativa vigente de dudosa interpretación. La justificación de tal condición fue la siguiente: *“todos sabemos que estos chicos necesitan un cuerpo a cuerpo”*. Me fui de la reunión sin saber a qué diagnóstico universal había ido a parar Andrés y de dónde habían sacado esa convicción de que algún niño necesite “un cuerpo a cuerpo”. Por supuesto, no me animé a preguntar quiénes eran los “todos” que sabían qué necesitan estos niños. Seguramente si hubiera habido lugar para la pregunta podríamos haber encontrado qué necesitaba Andrés para sentirse bienvenido.

Bajo la aparente perspectiva del sujeto, las prácticas de integración están comandadas por el universal de las categorías diagnósticas y los casos individuales son pensados en función del conocimiento que se tiene de un universal. Propuse este recorrido para llegar a plantear que otra orientación es posible. No se trata de venir a denunciar la época sino de proponer una perspectiva sostenida en otra ética en la que las dificultades para la inclusión en el colectivo escolar no tome necesariamente el nombre de una patología ni se solucione con las intervenciones que propone el saber cientificista.

De estos niños y jóvenes que resisten a los criterios de normalidad podríamos aprender a armar otros colectivos. Si en lugar de pretender curarlos, solo pretendiéramos enseñarles, seguramente la presencia de los niños que no se ajustan a lo “esperable” en las aulas sería un desafío productivo para los profesionales de la educación. Las dificultades de tantos niños para incluirse en la escena escolar podrían ser la oportunidad de recordarnos que la escuela cuenta con los aprendizajes para armar ese espacio de lo común, siempre y cuando decida reorientar los esfuerzos a la conformación de la escena colectiva... pero no del todo.

Llegado a este punto y para mi sorpresa, trabajando en inclusión escolar, coordinando una diplomatura en inclusión escolar y diciendo hace años de mi compromiso en hacer de la inclusión escolar un campo disciplinar, creo que el problema es pensar los colectivos en

términos de inclusión y no como dice Alfredo Zenoni, con la intención de *“promover una cierta ‘atmósfera’ de vida en común, que haga la estancia más vivible para todos”* (2006). Pero para hacerlo es necesario, antes que nada, “devolver su justa dignidad a la figura del límite. Ese límite que podemos entender como una decisión ética, el límite como aquello que queda por fuera de nuestro propio campo disciplinar y por lo tanto, nada nos autoriza a meternos con eso.

121

Les dejo una pregunta, ¿podríamos soñar con una Educación que no empuje a la normalidad y sea respetuosa con los recursos y posibilidades de cada uno?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

122

ALEMÁN, J. (2012), *Soledad: Común*, Clave Intelectual, Buenos Aires.

CARBONELL CAMÓS, N. Y RUIZ ACERO, I. (2013), *No todo sobre el autismo*, Gredos, Madrid.

CARBONELL NEUS (2016), El autista, ¿un sujeto fuera de la norma? Consultado en: <https://www.pipol8.eu/2016/11/14/el-autista-un-sujeto-fuera-de-la-norma/?lang=es>

KIEL, L. (2017), *Educación-Salud, una relación que no hay*. Actas del 4.º Coloquio Los desafíos de la educación inclusiva, Buenos Aires, UNIPE.

LACAN, J. (2009), *El Seminario de Jacques Lacan: Libro 17: “El reverso del psicoanálisis”*, Paidós, Buenos Aires

_____ (1969) *Proposición del 9 de octubre de 1967* en Scilicet, 1

LAURENT, E. (2012), “El reverso de la vida contemporánea y las locuras del lazo social”, Conferencia dictada en la Facultad de Psicología de la UBA, inédito.

MALEVAL, J. C. (2011), *El autista y su voz*, Gredos, Madrid.

MILLER, J. (2012), “Autismo y Psicoanálisis”, en *El Caldero de la Escuela*, 17, Buenos Aires.

PAL PELBART, P. (2009), *La filosofía de la deserción*, Tinta Limón Ediciones, Buenos Aires.

RECALCATI, M. (2016), *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*, Anagrama, Barcelona.

ZENONI, A. (2006), "Orientación analítica en la institución psiquiátrica" en *Bitácora Lacaniana* N.º 1, Revista virtual de psicoanálisis, mayo.