

**Ponencia:** "La inclusión escolar en Argentina y Latinoamérica: pasado, situación actual y retos de futuro"

**Norberto Boggino.** Universidad Nacional de Rosario

## **1. Aproximación histórica de las políticas de inclusión-exclusión en América Latina. Marco Jurídico y políticas públicas.**

### **1.1. Diversidad, inclusión e integración: conceptos que interpelan a la escuela en Argentina.**

#### I

Los conceptos de *diversidad, inclusión e integración* constituyen tres pilares fundamentales que sostienen muchos de los postulados de un nuevo paradigma educativo.

En Argentina, partir de 1993, tras la sanción de la nueva Ley de Educación, se iniciaron una serie de cambios en el sistema educativo, en muchos puntos inspirados en las transformaciones realizadas en España décadas antes. Algo similar irá a ocurrir en la mayor parte de Latinoamérica.

Las transformaciones en Argentina, como en España, incorporan la noción de diversidad como uno de los ejes por donde debía transitar el cambio educativo. La pluralidad y heterogeneidad de la población española, acentuada en los últimos años por los flujos de inmigrantes que llegan a España, determinó la urgencia de la transformación de la escuela y el reconocimiento de la problemática de la diversidad y la multiculturalidad.

En Argentina, en cambio, la urgencia fue otra. La agudización de las diferencias sociales y de los procesos de marginación y exclusión determinó la necesidad de preparar a la escuela para desempeñarse en escenarios sociales muy diferentes, y con sujetos inmersos en contextos de empobrecimiento, carencias extremas y

creciente marginalidad; situación que, lamentablemente, es común a todo Latinoamérica.

En dicho contexto fue introducido el concepto de *diversidad*. Este concepto, que en su versión original proviene de la pedagogía crítica norteamericana vinculada a la etnografía multiculturalista, ha permeado nuestra escuela produciendo efectos diversos.

Por su parte, los conceptos de *inclusión e integración*, presentes también en las transformaciones españolas, fueron retomados en Argentina durante la década del ochenta, luego del advenimiento democrático y con los primeros intentos de transformación de la educación especial.

## II

En este marco, la pedagogía crítica enfoca las relaciones entre la escuela y los ámbitos sociales y políticos. Indaga las relaciones entre los diferentes grupos que forman las sociedades modernas y denuncia como los grupos hegemónicos hacen prevalecer sus marcas de identidad (raza, género, condición social, religión, capital cultural, sexualidad, etc.). Las relaciones sociales de poder no se articulan sólo al nivel de lo económico sino también en el ámbito de aquellas marcas subjetivas, culturales e identitarias.

Desde esta perspectiva se coloca en primer lugar la cuestión del poder, sus mecanismos y operaciones. A través de la cultura, del saber, del género, del cuerpo, se despliegan relaciones de poder en la medida en que la sociedad impone siempre, a través de sus grupos hegemónicos e instituciones canónicas, un saber, un determinado color de piel o de procedencia, una religión; en suma, todo un conjunto de rasgos, lugares y funciones que fijan una identidad.

Todas estas relaciones que vinculan a los sujetos, que definen su lugar con respecto a los otros, las encontramos, sin duda, también en la escuela (Especial y Común). Y es allí donde la pedagogía crítica sitúa algunos ejes fundamentales, indispensables para la transformación del lazo social.

*La problemática de la diversidad implica un cambio radical de la escuela y, a través de ella se busca democratizar las relaciones sociales en un contexto sumamente complejo y con altos coeficiente de marginalidad.*

El respeto por la diversidad deberá ser, según el nuevo discurso transformador, el paradigma de una auténtica escuela democrática. La escuela debe asegurar la producción y reproducción de las distintas culturas que integran la sociedad, sin excluir, someter o negar.

En oposición a la voluntad homogeneizante y disciplinadora de nuestra tradicional cultura escolar, el discurso de la diversidad propone desarmar los mecanismos ocultos de la segmentación y la selección escolar.

Para ello se define a un nuevo sujeto y a una nueva institución. El primero, siguiendo las nuevas teorías del aprendizaje, aparece como un sujeto cuya identidad se modela en los procesos culturales, sociales e históricos, atravesados ellos mismos por el conflicto y las relaciones de poder. La escuela, a su vez, será concebida como una institución abierta, democrática, flexible, capaz de promover estrategias institucionales que permitan el aprendizaje de acuerdo a las características, ritmos y necesidades de los distintos grupos sociales, así como también, asegure su plena inclusión social.

### III

Las problemáticas de la *inclusión* y la *integración* han sido planteadas, en cambio, por el discurso de la Educación Especial. La Escuela Especial se ha encontrado, tanto en Argentina como en toda Latinoamérica, con las nociones de inclusión e integración a partir de la necesidad de redefinir sus contornos, sus políticas, sus estrategias, y sus modos de funcionamiento.

En la base de estas redefiniciones se destaca la necesidad de situar nuevas bases para definir la identidad de los sujetos que reciben educación especial.

Sujetos, estrategias y políticas han sido objeto de discursos que intentan modificar la situación sumamente compleja que desde hace mucho tiempo presenta la educación especial.

Esta situación se caracterizaba (y se caracteriza) por un doble problema. En primer lugar, fue necesario reconocer que la población de la educación especial (en Argentina) estaba en gran medida conformada por sujetos que habían sido objeto de una discriminación social y escolar. Determinadas estadísticas hablan de cifras cercanas al 40% de su matrícula, pero algunos especialistas consignan cifras muy superiores. En segundo lugar, fue necesario también repensar las categorías

con que la escuela interpeló e incorporó a aquellos niños y niñas que estaban afectados por algún tipo de déficit orgánico. La escuela especial, desde siempre, puso en juego estrategias que estigmatizaron al niño/a a partir del déficit y lo arrojaron hacia un espacio de exclusión.

*Las nociones de diversidad, inclusión e integración, posibilitan una forma de designación de los sujetos que elude la estigmatización a partir del déficit, a la vez que subrayan sus posibilidades de existencia y permiten poner en visibilidad y condenar los ámbitos cerrados de segregación y exclusión.*

El concepto de *integración* es más bien antiguo. Nace con la educación especial misma, por lo menos en Argentina, hacia mediados del siglo XX. En sus orígenes representó el pretexto formal que permitía fundamentar la creación del circuito especial, en tanto situaba los objetivos que perseguía en sus fundamentos y el lugar al que el alumno debería finalmente acceder.

*No obstante, la integración no pasó de ser una declaración de principios y la escuela especial se constituyó como un ámbito cerrado y como un inexorable destino de segregación.*

El nuevo discurso de la integración nace junto con las transformaciones del antiguo paradigma diferencial. Dichas transformaciones se iniciaron a partir de los cambios que surgieron, hacia la década del sesenta, en los sistemas educativos de los países nórdicos, retomados más tarde por los Estados Unidos, y que alcanzarían luego un gran impulso debido a la acción de las asociaciones de “discapacitados”.

Las novedades en materia de educación especial alcanzaron, luego de aquel primer desarrollo, a los organismos internacionales y desde allí fueron proclamadas a nivel mundial.

El nuevo discurso de la escuela especial pudo en poco tiempo imponer cambios fundamentales en las significaciones colectivas y en los sistemas escolares de numerosos países centrales.

El primero de estos cambios estuvo vinculado con un vigoroso despliegue ideológico que logró desplazar las antiguas designaciones estigmatizantes en la construcción de un imaginario inclusivo. El término "*discapacitado*", que sustituyó al que designaba al *niño diferencial*, significó un primer paso en ese sentido, reemplazado más tarde por el actual "*niño con necesidades educativas especiales*" (*NEE*).

Las designaciones y las significaciones fueron acompañadas además con acciones y programas en varios ámbitos: legislación, educación, asistencia, etc. El denominador común de estas estrategias fue (y es) la lucha por la eliminación de los espacios segregados y la inclusión e integración al tejido social.

#### IV

Esta transformación de la educación especial, que surgió y se consolidó en los países centrales, se inició en Argentina a partir de 1983 y alcanzó su expresión más elaborada, tras la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993. No obstante, las transformaciones fueron, fundamentalmente, en el plano del reconocimiento jurídico y en lo discursivo.

El nuevo paradigma que busca articular el sistema especial con la escuela en su totalidad, otorga un lugar privilegiado a los equipos interdisciplinarios. El Acuerdo Marco para la Educación Especial<sup>1</sup>, firmado en 1999 por los Ministros Provinciales y el Ministro de Educación Nacional en Argentina, define el nuevo perfil de los equipos interdisciplinario en los siguientes términos. Los equipos interdisciplinarios deberán:

- *"Contribuir a la transformación de las prácticas profesionales de los equipos docentes (...)"*.
- *"Aplicar estrategias para la prevención e identificación de las necesidades educativas especiales de todos los alumnos, su evaluación, intervención y seguimiento (...) a lo largo de todos los niveles del sistema educativo y del sistema no formal."*
- *"Garantizar la retención de todos los alumnos en los establecimientos comunes (...)"*.
- *"Realizar diagnósticos que permitan identificar zonas o regiones de riesgo socio-pedagógico y programar acciones de intervención selectiva en estas áreas, para optimizar el uso de los recursos."*

---

<sup>1</sup> Acuerdo Marco para la Educación Especial. Documento para la Concertación, Serie A, N° 19. 1998. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Argentina.

- *"Disponer de recursos humanos calificados y suficientes para atender las complejas necesidades que plantea la heterogeneidad de la población y sus necesidades especiales."*

Para la realización de los objetivos citados se procederá:

- *"al fortalecimiento de los equipos interdisciplinarios", y*
- *a "redistribuir los recursos humanos especializados para el apoyo a la educación general, con políticas de asignación de puestos de trabajo en las zonas o regiones que más lo necesitan."*

Se trata de propuestas formales que tienden a introducir a los profesionales de la escuela especial, esta vez en un ámbito más amplio, trascendiendo el espacio cerrado que caracterizaba hasta entonces su inserción.

Los nuevos espacios y los nuevos roles de estos profesionales responden a la necesidad de un ordenamiento del aparato escolar que incorpore las nuevas propuestas de gestión institucional, de trabajo interdisciplinario, de enseñanza, de evaluación, etcétera.

El nuevo ordenamiento apunta a introducir en la escuela, con espíritu racionalizador y la mayor eficiencia posible, a los especialistas de la escuela especial: psicólogos, psicomotricistas, psicopedagogos, estimuladores tempranos. De esta forma, se programa el trabajo interdisciplinario y en equipo para asegurar la atención a la diversidad. Pero la interdisciplina no es una tarea sencilla y existe una gran cantidad de obstáculos que impiden su desarrollo en el ámbito escolar. Y, por su parte, no se trató de una propuesta que logró implementarse en todas las jurisdicciones de Argentina. No obstante, en la provincia de Buenos Aires hubo avances significativos, al menos desde el punto de vista de la constitución de los equipos multidisciplinarios.

## V

El concepto de *necesidades educativas especiales (NEE)* ha permitido ampliar las fronteras de la educación especial así como también fundamentar las nuevas formas de su intervención en la escuela común.

Este concepto permite distinguir dos tipos de problemáticas. La primera de ellas se relaciona con la población paradigmática de la escuela especial. Preferimos referirnos a ella utilizando la noción de *problemas del desarrollo infantil*, acuñada por A. Jerusalinsky (1988), que alude a un conjunto amplio de cuadros genéticos, neurológicos, psicológicos, motores, metabólicos, etc. La segunda, se refiere a los problemas *transitorios* en el aprendizaje, que por razones institucionales, pedagógicas, psicológicas, sociales, culturales, etc., puede presentar un alumno a lo largo de su historia escolar.

Las necesidades educativas especiales encuentran su especificidad en el nuevo mapa que dibuja la propuesta de transformación educativa. Allí los pilares de la escuela tradicional: la homogeneización, la segmentación, el disciplinamiento rígido, han sido sustituidos en el plano discursivo, por los nuevos principios del mandato democratizador. La segregación hacia ámbitos separados es reemplazada por la integración en el medio común; el enfoque médico por el abordaje psico-pedagógico-escolar del alumno con problemas escolares; el trabajo aislado del docente por el trabajo en equipo junto a otros profesionales. Las intervenciones preventivas, asimismo, ocupan su lugar junto a la asistencia, ya sea ésta: escolar, médica o social.

La escuela especial está llamada a intervenir a propósito de la inclusión de niños y niñas con problemas del desarrollo infantil que se encuentren en condiciones de ser integrados en la escuela común.

*La relación entre la escuela especial y la común cambia radicalmente, siendo el pivot de la nueva articulación, el concepto mismo de necesidades educativas especiales, en la medida en que regula los flujos e intercambios entre ambos sistemas.*

## **1.2. Cumplimiento efectivo de las políticas públicas de inclusión e integración en América Latina.**

### I

En América Latina, en general, las reformas constitucionales realizadas durante los últimos cincuenta años, han incluido el derecho a la educación para todos,

explicitando particularmente, el derecho a la educación para las personas “discapacitadas”, siendo los documentos fundantes de la inclusión, al menos en términos formales, los siguientes: la *Conferencia mundial sobre educación para todos* (Jomtien, 1990. UNESCO); la *Convención sobre los derechos del niño* (1990), y la *Declaración de Salamanca* (1994). No obstante, como quedará señalado, en la mayoría de los países no superó lo meramente formal y/o el plano de lo discursivo, con acciones efectivas aisladas, insuficientes y contradictorias.

“El papel jurídico-regulatorio y de los programas y política públicas impulsadas por los gobiernos parece resultar, en gran parte de los países, poco relevante. La escasez de financiamiento y de recursos disponibles y la falta de voluntad política de las instancias locales de gobierno, en el caso de los países que cuentan con administraciones descentralizadas, aparecen como los principales factores que condicionan una implementación parcial o inadecuada de las políticas y disposiciones tendientes a garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad” (Skliar, Gentili y Stubrin, 2008: 5).

En este sentido, cuando el marco jurídico pasa a ser la única expresión de la necesidad de una educación para todos y de una educación inclusiva, las consecuencias efectivas no dejan de generar formas de *inclusión excluyentes*<sup>2</sup>, ya que la inclusión y la integración pasan a ser visualizadas como un esfuerzo indeseable o impropio, o imposible de realizar para los agentes educativos de la escuela común.

De hecho no se realizaron cambios sustanciales y, en el mejor de los casos, el mismo sistema que excluye toma la posta de la inclusión pero continuando con políticas de orden, de disciplinamiento y de control.

Por lo general, las experiencias realizadas obedecen a una estructura mixta entre Escuela Especial y Escuela Común. Los docentes de educación especial offician de auxiliares de los docentes de grado de la Escuela común; siendo el ámbito de trabajo por excelencia, el grado de esta última. Todo lo cual fue generando un imaginario escolar y social de integración de niños y niñas con “discapacidad” a la escuela común.

A diferencia de muchas experiencias realizadas en Europa occidental, las acciones efectivas en América Latina no tienen un carácter estructural ni son sistemáticas,

---

<sup>2</sup> Cfr. (Skliar, Gentili y Stubrin, 2008: 6).

sino que se trata de acciones aisladas, muchas veces precarias e insuficientes, así como son insuficientes los programas y las políticas gubernamentales. Estas últimas, por lo general, se reducen a obras de infraestructura que facilitan el acceso físico y la circulación de niños/as y jóvenes con alguna dificultad motora, auditiva o visual,

Lo que no parece comprenderse es el concepto de educación inclusiva que, de hecho, se reduce a la “integración” de alumnos con “discapacidad” a la escuela común. Pero una integración entre comillas, ya que no siempre se logra por el mero hecho de que dichos alumnos concurren a la escuela común. La diferencia refiere siempre al otro y está asociada al hándicap, a la falta, al déficit. Por ello es común escuchar a docentes que comentan que tiene algunos “alumnos diferentes”. La equivalencia diferencia = déficit sigue constituyendo uno de los obstáculos fundamentales para comprender esta problemática y, específicamente, la educación inclusiva.

La accesibilidad, la permanencia y la diferencia no constituyen pilares básicos que sostengan las acciones efectivas de las políticas educativas en América Latina.

## II

En el marco de lo expresado y para facilitar la comprensión de las políticas públicas de cumplimiento efectivo del derecho a la educación de niños/as y jóvenes con “discapacidad” en países de Latinoamérica, presentamos el siguiente “cuadro” elaborado por Carlos Skliar, Pablo Gentili y Florencia Stubrin (2008: 9). A saber:

### ***a) Papel de los marcos jurídicos y políticas públicas en su cumplimiento efectivo.***

- ***Argentina:*** Poco relevante. Las políticas pertinentes no se ejecutan, o se implementan de forma incompleta.
- ***Brasil:*** Oscila entre políticas irrelevantes, poco relevante y relevante (Programa “De Maos Dadas”).
- ***Costa Rica:*** poco relevante (en general), y relevante en cuanto al aumento de presupuesto de la educación especial.

- **Cuba:** Relevante.
- **Ecuador:** Poco relevante (en general) y relevante en cuanto a los mecanismos de igualdad de acceso. Aunque existe incumplimiento de las disposiciones legales por falta de presupuesto, y los docentes de las escuelas regulares no se sienten capacitados.
- **El Salvador:** poco relevante.
- **Honduras:** relevante, aunque no se explica qué sucede efectivamente.
- **México:** relevante en cuanto a las disposiciones legales, e irrelevante en cuanto no existen controles presupuestarios o de calidad para la educación en general. Las zonas rurales son las más afectadas.
- **Panamá:** relevante.
- **Perú:** relevante.

**b) Mecanismos de igualdad de acceso.**

- **Argentina:** Insuficientes. Programas de becas para los alumnos más necesitados.
- **Brasil:** Existen pero resulta muy escaso el presupuesto con que cuentan. El Programa “De Maos Dadas” persigue: accesibilidad, arquitectónica, actitudinal, metodológica, instrumental, comunicacional y programática; equiparación de oportunidades en el ejercicio de la ciudadanía; capacitación docente; red de apoyo para asistir a la Red Municipal de Enseñanza.
- **Costa Rica:** Existe pero cada institución lo implementa a su modo y ritmo. El Comité de apoyo educativo define las adecuaciones curriculares (integrado por directivos, docentes especiales, docentes y padres); los equipos regionales itinerantes brindan soporte a los comité de apoyo; hay docentes de apoyo fijo e itinerante en centros educativos regulares.
- **Cuba:** Plan de Acción nacional para atención de personas con discapacidad incluye el área educativa. Cohesiona esfuerzos de organismos estatales, organizaciones sociales (de personas con/sin discapacidad). Maestros ambulantes para niños con discapacidades severas o que viven en lugares de difícil acceso, que se mantienen

*vinculados a las escuelas más cercanas para realizar actividades de socialización. Centro de orientación y Diagnóstico con especialistas que orientan la conducta educativa de los niños que lo requieren.*

- **Ecuador:** *Inexistentes. Base legal muy amplia. La División de educación especial elabora instrumentos técnicos para procesos de sensibilización y capacitación. El Plan Decenal de Educación prevé un Sistema Educativo Inclusivo.*
- **El Salvador:** *Existentes. Unidad de Educación Inclusiva del Ministerio de Educación.*
- **Honduras:** *Inexistentes.*
- **México:** *Inexistentes. Ley Estatal para las personas con discapacidad, Ley General de Educación, y Ley de Protección de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes del Estado de San Luís de Potosí. Ley General de Educación, Art. 41.*
- **Panamá:** *Plan Nacional de Educación Inclusiva. Existen deficiencias en el proceso de supervisión y control para dar seguimiento a los procesos de inclusión.*
- **Perú:** *Existen en algunos sectores. No todos los colegios especiales son inclusivos.*

**c) Cociente de deserción (niños/as con/sin “discapacidad”).**

- **Argentina:** *Sin información.*
- **Brasil:** *Sin información en “Programa Maos Dadas”. Los niños con discapacidades duplican las posibilidades de quedar fuera del Sistema Educativo. 0,5 % d alumnos con NEE.*
- **Costa Rica:** *Sin información.*
- **Cuba:** *Sin información.*
- **Ecuador:** *Sin información. La discapacidad es uno de los motivos de deserción en la Educación Regular.*
- **El Salvador:** *Sin información.*

- **Honduras:** *El índice de deserción en general es del 21%. Ascende a 25% para niños con deficiencia sensorial, a 35% a niños con discapacidad física, y a 40% para niños con deficiencia mental.*
- **México:** *Sin información.*
- **Panamá:** *Sin información.*
- **Perú:** *Sin información.*

## **2.- Retos del futuro. Inclusión escolar y nuevos mecanismos de exclusión.**

### **2.1. Circuitos diferenciales y nuevo ordenamiento global.**

En la actualidad, las nociones de diversidad, integración e inclusión contrastan fuertemente con la voluntad homogeneizante y segregadora de los tiempos fundacionales y, seguramente, han contribuido y contribuyen a democratizar la escuela y sus estrategias de promoción.

No obstante, es necesario señalar algunas contradicciones, que surgen tras la irrupción del nuevo paradigma de la diversidad.

Resulta paradójico constatar que dicho paradigma se instaló en la Escuela Argentina al mismo tiempo que triunfaba prácticamente en todo el mundo el modelo económico neoliberal. Mientras se pedía a la escuela que integre, que incluya a los niños/as de rasgos, identidades y contextos diversos, que transforme sus prácticas expulsivas y segregadoras, desde las políticas económicas y sociales se sentían cada vez más los efectos devastadores de la más terrible exclusión. La falta de trabajo, la desocupación, la recesión destruía a muchas familias argentinas, impactando en la fisonomía de la escuela y transformando su funcionamiento habitual.

En el escenario de esta salvaje exclusión se interpeló a la escuela para que integre, incluya, atienda las diferencias y eduque democráticamente a todos los sujetos respetando sus rasgos de identidad.

En este contexto, la noción de diversidad ha tenido efectos concretos, que no son siempre los de la promoción de la pluralidad subjetiva y social en la escuela sino, en muchos casos, de tolerancia cuando no de despreocupación y abandono, hacia los sectores escolares tradicionalmente estigmatizados y marginados por los mecanismos de selección escolar.

Adriana Puiggrós escribía hace algunos años (1999), tal vez en el punto mismo en que el drama social alcanzaba su expresión más aguda, sobre esta estrategia del abandono: *“Hoy hay cada vez más gente que no sabe leer, cada vez más chicos que están matriculados en las escuelas pero concurren algunos días por mes o se quedan en el patio o repiten o están por debajo del 50% en los niveles de aprobación de las evaluaciones. Hoy el fracaso escolar es una vergüenza nacional. (...) La tendencia institucional es a excluir y a ocultar los mecanismos de exclusión. Un gesto muy fuerte es que el Estado abandona a los niños y a los docentes adentro de las escuelas como si fueran aguantaderos de seres a los cuales no hay donde poner.”*<sup>3</sup>

*En este sentido, el discurso de la diversidad, de origen noble, sin duda, puede ser funcionalizado para inaugurar nuevas formas de selección y exclusión escolar.*

*La exclusión, que antes desplazaba al niño/a hacia afuera de la escuela (escuela y grados de anormales, escuela diferencial, escuela especial, grados radiales, etc.), puede emplazarse ahora hacia el interior de la misma, creando circuitos diferenciales que contengan a los sobrantes del nuevo ordenamiento global.*

## **2.2.- Necesidades Educativas Especiales: ¿un nuevo eufemismo?**

Desde distintos lugares han sido formuladas críticas al discurso oficial sobre la diversidad y la integración escolar.

En una investigación reciente, hemos señalado la posibilidad de que la noción de *necesidades educativas especiales* permita introducir en la escuela, nuevas formas de segregación.<sup>4</sup> Ubicábamos dicho punto de fuga, en la equiparación que esta

---

<sup>3</sup> Puiggrós, A. (1999) *Las zonas donde el alfabeto no entra*. En Zona. Clarín, 10 de Enero de 1999.

<sup>4</sup> Boggino, N. y de la Vega, E. (2006) *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares*, Ediciones Homo Sapiens, Rosario, Argentina.

noción hace entre problemas del desarrollo infantil y problemas de aprendizaje. Estos últimos, la mayoría de las veces son el producto de una cultura escolar homogeneizante, disciplinadora y con una fuerte tendencia hacia la selección social.

Según el paradigma de la diversidad, todos los recursos escolares deben estar diseñados de forma flexible, plural, equitativa y abierta a la interrogación permanente sobre sus formas de procesar la educación. Cabe preguntar entonces: si la escuela debe ser lo suficientemente flexible en sus estrategias, abierta a la heterogeneidad y contenedora de la diversidad de su población: ¿qué es lo *especial* que necesitan estos niños y niñas más allá de aquella apertura, flexibilidad, equidad y pluralidad?

Y, por otra parte, los niños y niñas que “fracasan en la escuela” ¿tienen necesidades educativas especiales o tienen otro tipo de necesidades? La pobreza, el desamparo social, la falta de trabajo, ¿no quedan ocultos o elegantemente disimulados por esta nueva categoría de la educación integradora?

*La atribución de necesidades educativas especiales a niños que fracasan en el escuela común, podría psicologizar o pedagogizar una problemática social. La ambigüedad que se introduce cuando esta noción se aplica al fracaso escolar, parece invisibilizar problemáticas sociales que van más allá de la realidad escolar.*

Es posible, a partir de esta contradicción, imaginar un nuevo escenario constituido por nuevos circuitos diferenciales, cuyos destinatarios sería los niños y niñas estigmatizados por el fracaso escolar, contenidos ahora por la nueva escuela integradora con el apoyo de la educación especial.

Ésta podrá recibir en sus nuevos sistemas de “apoyo”, sustitutos modernos de los ya devaluados grados de recuperación o radiales, a los niños y niñas en cuestión, para ejercitar en un espacio segregado los problemas que no logran resolver con su docente y sus compañeros del aula común.

En esta escena, no es descabellado imaginar, que los espacios segregados se mantengan y refuercen por la intervención “altamente especializada”<sup>5</sup> de los docentes especiales y de los profesionales que integran los equipos multidisciplinares de la escuela especial. La ciencia, integrada ella también en el

---

<sup>5</sup> Documento Materiales de Trabajo para la Elaboración de un Acuerdo Marco para la Educación Especial. Op. cit. Anexo 3.

seno de estos equipos, otorgaría el sello de garantía al nuevo ordenamiento institucional.

### **2.3.- Inclusión-exclusión y mecanismos de la medicalización.**

Paradójicamente, los dispositivos clínicos que contribuyen en el progreso de muchos niños/as con problemáticas complejas que afectan su escolarización pueden transformarse en instancias de selección y control que convalidan (más que remuevan), las causas del fracaso escolar.

La medicalización es un mecanismo históricamente utilizado en el ámbito de la escuela y de mucha eficacia, aunque no se haya insistido suficientemente sobre sus efectos y sus modos de operar.

Medicalizar un ámbito determinado consiste en intervenir con instrumentos médicos (tratamientos, medicación, etc.) sobre una problemática que no es médica y que responde a una lógica institucional/social y a sus articulaciones con el campo de la subjetividad.

*Medicalizar ante un problema escolar, implica cerrar el campo de interrogaciones tras proponer un tratamiento clínico o una medicación.*

Tratar con ritalina (para dar un ejemplo bastante conocido en el ámbito de la escuela) a un niño llamado “hiperactivo” y que “no presta atención” puede obturar el reconocimiento de una peligrosa depresión que se esconde tras la fachada de los síntomas.

Desde la psicología también operan este tipo de mecanismos pero con una lógica distinta. El psicoanálisis, especialmente, pero también otras corrientes de la psicología, muchas veces despliegan formas de intervención que permiten invisibilizar las determinaciones contextuales (culturales, económicos, institucionales, etc.) en la producción del fracaso escolar.

En el ámbito de las intervenciones psicoanalíticas, frecuentemente se sobredimensionan las instancias familiares en la producción de los síntomas, y se desconoce o neutraliza la eficacia de las otras instancias que también participan de dicha producción. Para la escuela, una fórmula eficaz de eludir el cuestionamiento de las cristalizaciones ficcionales en sus estrategias didácticas, institucionales, etc. puede ser mandar al alumno con “problemas” en el aprendizaje al consultorio de

un psicólogo, de un psicopedagogo, etcétera, y circunscribir la intervención solamente a dicha derivación.

La escuela especial también utiliza estos mecanismos para definir la lógica de su intervención. Hay que señalar que la educación especial nació bajo el signo de una profunda medicalización de la pobreza, la miseria y la marginalidad.<sup>6</sup>

El hecho de que algunas estadísticas señalen que el 42,17% de la matrícula primaria de la Escuela Especial estaba representada por niños/as que tenían un diagnóstico de Discapacidad Mental Leve, es el resultado de aquellas estrategias de intervención. Actualmente, tras la irrupción del paradigma de la integración, la educación especial lucha, y no siempre triunfa, por transformar el modelo médico que presidió su nacimiento y acompañó su desarrollo, consolidación y generalización.

#### **2.4.- Equivalencia entre diferencia y déficit.**

Finalmente, un obstáculo fundamental que debe ser superado para trabajar en los escenarios complejos que supone la diversidad subjetiva, cultural y social, lo constituye la *equivalencia entre diferencia y déficit*, prácticamente generalizada y de mucha pregnancia en el imaginario escolar y social.

Es posible que un niño/a perteneciente a un sector marginado y con fuertes carencias económicas en su medio familiar-social no aprenda a leer y escribir a los 5 ó 6 años, como lo logran los niños/as de la clase media urbana. Pero ello no supone necesariamente un déficit en términos absolutos, puesto que ese niño/a desarrolla otras estrategias cognitivas, tiene otros tiempos (psico)lógicos, otros

---

<sup>6</sup> “Desde la década del veinte había comenzado a tomar forma un discurso que trazaría los límites de la escuela pública y dibujaría los rostros que poblarían la educación especial. Problemáticas tan distintas como la pobreza, el retardo mental, el atraso y la marginalidad fueron unificadas por el discurso médico-psiquiátrico para ser objeto de ordenamiento y control escolar. De este magma inicial surgió la figura del débil mental.

La promoción al primer plano de la noción de debilidad mental permitió condensar en ella esa serie tan diversa de figuras de la niñez, que va del abandono a la delincuencia, pasando por el analfabetismo, la miseria y el déficit orgánico. Por otra parte, esta noción comenzó a confluír con las otras categorías del retardo elaboradas varios siglos antes, las del idiota y el imbecil, para constituir la célebre trinidad del discurso psiquiátrico sobre la infancia anormal.” de la Vega E. Tesis doctoral: Genealogía de la Educación Especial en la Argentina. (Op. cit.: 150).

conocimientos, que deben ser valoradas en su positividad. Es frecuente, por ejemplo, que desde muy pequeños operen matemáticamente en su vida cotidiana (restando, sumando, dividiendo o multiplicando), aunque no conozcan los algoritmos que permiten graficar esas operaciones básicas; o, también ocurre a menudo que desarrollen una inteligencia motriz más avanzada que la de los niños/as de otros medios debido a las actividades que realizan en sus medios comunitarios de socialización (fútbol, carreras, juegos y destrezas motrices en contextos naturales, etc.).

*Por ello, las diferencias que existen son siempre relativas y no deben ser marcadas con el estigma negativo del déficit. La positividad de las diferencias que se establecen en la escuela según la heterogeneidad de sujetos y contextos, debe ser recuperada por una escuela que se pretende democrática y respetuosa de la diversidad.*

En el ámbito de los *problemas del desarrollo* ha sido planteado también la necesidad de una ruptura con este paradigma que identifica diferencia con déficit, falta o negatividad.

Algunos autores han propuesto concebir a la “discapacidad” como una posibilidad de existencia y no como una falta de existencia.

Carlos Skliar se aparta radicalmente de todas las significaciones instituidas sobre la sordera cuando define a la misma como una experiencia visual. Los sujetos sordos, afirma Skliar, han construido históricamente una cultura, con un lenguaje propio, una literatura propia, chistes, poesía, etc. y, por lo tanto, desconocer la positividad de este capital simbólico implica desconocer la identidad más esencial de las comunidades sordas.<sup>7</sup>

Desde esta perspectiva se abre una serie de cuestiones nuevas vinculadas a las relaciones que se establecen con aquellos grupos que portan marcas de identidad distinta.

A partir de considerar la discapacidad desde la positividad de estos planteos, es posible pensar otros destinos del cuerpo y del sujeto. Dichos destinos promueven la experiencia de la discapacidad, lejos del estigma, como modos singulares de existencia, como posibilidad (podemos pensar en los sujetos ciegos, pero también en aquellos con Síndrome de Down, parálisis cerebral, etc.).

---

<sup>7</sup> Skliar, C. (1998) *Os Estudos Surdos em Educação. Problematizando a Normalidades*, en “Alternativas. Debates Actuales en Educación Especial”. L. A. E. San Luis. Pp. 265-290.

## **2.5.- La escuela como espacio para la constitución de equipos interdisciplinarios.**

En párrafos anteriores hemos subrayado que el trabajo interdisciplinario en el abordaje de los problemas escolares presenta una serie compleja de obstáculos. Muchos de estos obstáculos están constituidos por *ficciones* que impregnan el imaginario y la cultura escolar, mientras que otros, son obstáculos teórico-epistemológicos, que provienen de la formación profesional.

Las ficciones que integran el imaginario de la escuela son narrativas ideológicas construidas durante el despliegue genealógico de la misma.

La primera de estas ficciones es la del *especialista "psi"*. Nuestra cultura en general, y la cultura de la escuela en particular, han colocado en un lugar de privilegio al psicólogo (y otros profesionales con fuertes atravesamientos "*psi*"), y desde allí se le otorga las prerrogativas de una jerarquía y los resortes de un poder. Esta ficción ubica al docente en una posición de imposibilidad: "el docente no sabe ni tiene posibilidad de saber por qué el niño/a no aprende, ni de qué forma solucionar los problemas de su práctica". El que sabe y deberá solucionar los problemas de aprendizaje es el especialista: el profesional *psi* ocupa cada vez más en el imaginario escolar el lugar jerárquico que van dejando vacante las formas más tradicionales de la autoridad en la escuela (directores, supervisores, etc.).

El segundo guión imaginario está constituido por la *ficción del individuo*. Según esta ficción el problema está siempre en el niño. La escuela queda totalmente excluida del enfoque del problema: la subjetividad del docente, los fenómenos grupales, la cultura institucional, las estrategias didácticas no son interpeladas ni por la escuela ni por el profesional que se encarga de "tratar" al niño/a. La ficción del individuo borra las relaciones sociales y la historia.

La *ficción cuantitativa*, finalmente, cierra la mitología escolar. Según esta fórmula el déficit en el aprendizaje se soluciona con una mayor cantidad de trabajo. Los dispositivos privados que se constituyen sobre esta cristalización ficcional son también ampliamente conocidos en el ámbito de la escuela: la maestra particular, algunos abordajes psicopedagógicos, etc. articulada con la ficción del individuo y la ficción de la cantidad, da nacimiento a este particular dispositivo privado que

envía al niño/a al domicilio de una maestra o un profesional a trabajar más tiempo y en soledad; es decir, apartado de su grupo escolar.

El trabajo interdisciplinario para el abordaje de los problemas escolares o de integración supone no sólo desarmar estas ficciones, sino también construir una base epistemológica que permita abandonar estos y otros mitos de la cultura escolar.

Sobre ellos fueron edificadas las formas tradicionales de abordaje, las cuales estuvieron atravesadas por una *racionalidad clínica* que medicalizó y/o psicologizó los problemas escolares y su contexto social.

*El trabajo interdisciplinario supone una interdiscursividad que se constituye a partir del abordaje de un objeto de conocimiento o de una intervención, con el aporte de distintas perspectivas disciplinares que buscan articularse para definir las formas de tal intervención.*

En primer lugar es necesario que se borren las jerarquías disciplinares. El psicólogo, el psicopedagogo, el fonoaudiólogo, son especialistas que puede intervenir en el abordaje de los problemas escolares desde su lugar, el cual no significa una jerarquía.

*El docente posee (también) una formación profesional, una práctica y un saber que lo habilitan plenamente para trabajar en dicho abordaje, en un plano de igualdad con los otros especialistas. Él también es un especialista, y es entre todos el que tiene mayor especificidad con el ámbito de intervención.*

El trabajo en interdisciplina supone una trama de relaciones distintas entre los profesionales que integran el equipo y otra concepción sobre sus formas de intervención.

El docente, el psicólogo, el psicopedagogo, el fonoaudiólogo, el pedagogo, podrán construir una herramienta eficaz para intervenir sobre los problemas escolares si comprenden que dichos problemas presentan siempre articulaciones lingüísticas, psicológicas, pedagógicas, sociales, etc., sobre las que deberán operar.

El objeto de conocimiento en este ámbito, como en cualquier ámbito atravesado por las relaciones sociales e históricas, supone un encuadre epistemológico específico.

Las ciencias sociales y humanísticas han precisado la forma de acceso a sus objetos de conocimiento, afirmando, en primer lugar, la necesidad de relativizar las fronteras disciplinares y flexibilizar la rigidez de las mismas. Desde esta

perspectiva, un objeto de conocimiento puede ser abordado desde múltiples campos disciplinares, cuyos conceptos funcionarán como herramientas teóricas que permitirán la construcción de un saber sobre el mismo y el diseño de formas apropiadas de intervención.

Además de modificar la trama de relaciones y el suelo epistemológico en que se mueve la cultura de la escuela, es necesario, también, cambiar las estrategias clínicas que medicalizan la vida escolar por formas de intervención que prioricen el medio escolar-social en el abordaje de los problemas escolares.

*Creemos que para construir estas nuevas formas interdisciplinarias, socio-educativas de intervención, es necesario partir de tres axiomas fundamentales:*

- *Para trabajar los problemas escolares el educador debe, en primer lugar, interrogarse sobre las ficciones que estructuran su práctica y transformar, a partir de dicha interrogación, la relación asimétrica que mantiene con el saber.*
- *El abordaje de los problemas escolares no deben interpelar únicamente al niño/a sino también a la escuela y a su contexto social-comunitario (al docente, al grupo, a la institución, a la cultura escolar, a la dimensión social, etc.).*
- *Los problemas escolares deben ser abordados, en principio, en la escuela misma y por la misma escuela. El niño/a no debe ser apartado y reconducido a circuitos externos o desconectados de la escuela.*

## **Bibliografía**

**Acuerdo Marco para la Educación Especial** (1998). *Documento para la Concertación, Serie A, N° 19*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Argentina.

**Puiggrós, A.** (1999) *Las zonas donde el alfabeto no entra*. En Zona. Clarín, 10 de Enero de 1999.

**Boggino, N.** (2003) *Los valores y las normas sociales en la escuela*, Ediciones Homo Sapiens, Rosario, Argentina.

**Boggino, N. y de la Vega, E.** (2006) *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares*, Ediciones Homo Sapiens, Rosario, Argentina.

**de la Vega E.** (2005) *Tesis doctoral: Genealogía de la Educación Especial en la Argentina*. Facultad de Psicología, Universidad nacional de Rosario: Rosario.

**Jerusalinsky, A.** Comp. (1988) *Psicoanálisis en problemas del desarrollo infantil*, Nueva Visión: Buenos Aires.

**Skiar, C., Gentili, P. y Stubrin, F.** (2008) *El derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad*, Revista Novedades Educativas N° 210. Junio de 2008. Buenos Aires: Novedades Educativas

**Skiar, C.** (1998) *Os Estudos Surdos em Educação. Problematizando a Normalidades*, en “Alternativas. Debates Actuales en Educación Especial”. L. A. E. San Luis. Pp. 265-290.