

LA INDIVIDUACIÓN COMO UN MODO DE GESTIÓN TECNOCRÁTICO DE LAS DIFERENCIAS INTERINDIVIDUALES

Silvia Dubrovsky ¹

Resumen

A partir de las normativas nacionales y documentos internacionales sobre inclusión educativa, se analizan las condiciones que se construyeron en los ámbitos escolares para hacer lugar a los estudiantes con discapacidad. Las políticas públicas implementadas dan cuenta de que muchas veces la respuesta para hacer lugar a la heterogeneidad está en la implementación de respuestas individualizadas que instalan una suerte de lógica de salud en el aula (niño/a paciente). Se trata de pensar cómo dar respuesta a las condiciones de aprendizaje en los espacios colectivos escolares a partir del análisis de los obstáculos que impiden hacer lugar a lo colectivo y a lo individual en las prácticas cotidianas escolares.

Palabras clave: inclusión educativa, políticas públicas, prácticas pedagógicas, discapacidad.

Las políticas inclusivas vinculadas a los niños y niñas con discapacidad constituyeron y constituyen una

verdadera revolución, en tanto requieren reformular el sentido del acto pedagógico sobre nuevas bases.

La promulgación de documentos nacionales e internacionales constituyó un avance significativo en cuanto a los procesos de inclusión de las personas con discapacidad en los sistemas educativos. Sin embargo, ese reconocimiento jurídico formal no se tradujo en acciones efectivas que garantizaran una educación digna y de calidad para los niños/as y jóvenes. Muchos alumnos con discapacidad ingresaron en las escuelas, pero ello no supuso necesariamente una renovación organizativa, curricular y pedagógica.

Se trataría, entonces, de pensar las condiciones que se construyen en el espacio del aula para posibilitar el aprendizaje de todos/as. A partir de la Ley Nacional de Educación y de la sanción con rango constitucional de la Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad, es necesario articular la letra de la norma con el acontecer cotidiano en las aulas. A partir de la Convención, se establece que el Estado debe garantizar un sistema educativo inclusivo a las personas con discapacidad, quienes tienen derecho a cursar sus estudios en los niveles Primario y Secundario.

Dar una respuesta a la heterogeneidad -y no individualizar a los estudiantes en contextos heterogéneos- requiere de estrategias específicas que deben estar presentes desde la formación de los docentes, sobre todo si tenemos en cuenta que para ellos implica la adopción de actitudes, disposiciones y estrategias que no se parecen a las que experimentaron durante su propia escolaridad.

Las prácticas sostenidas en el modelo de “integración” se relacionan con la posibilidad que se le ofrece al estudiante de escuela especial de cursar su escolaridad en el ámbito de la escuela común. De este modo se despliegan estrategias fundamentadas en los supuestos de sus condiciones para el aprendizaje (DUBROVSKY, NAVARRO & ROSEMBAUM, 2005), sus adecuaciones curriculares, etc. La transformación, entonces, supone que todos los niños/as pueden aprender. Por esta razón, la pregunta por las condiciones que garantizan una educación inclusiva es la pregunta por las condiciones de la enseñanza.

El niño, niña y joven con discapacidad en el ámbito de la escuela común introduce la posibilidad de un diálogo entre lo colectivo y lo singular. La entrada de ese sujeto extraño, extranjero, históricamente segregado, entra por la puerta (o la ventana a veces) de la inclusión en las escuelas comunes. Por lo tanto, todas las certezas de *lo común* se interpelan a partir de esta inclusión.

Llevamos ya muchos años atravesando estas prácticas: diez años de implementación de la Convención Internacional por los Derechos de las Personas con Discapacidad. Sin embargo, seguimos con muchas dificultades para construir prácticas en las aulas que hagan lugar a lo común y a lo individual de la experiencia educativa.

Describiremos al menos dos factores que generan obstáculo para una construcción que haga lugar a lo colectivo y a lo singular en las prácticas cotidianas.

La implementación de las políticas públicas de inclusión

El primer obstáculo es el modo en que se implementaron las políticas públicas. Las políticas públicas inclusivas en la actualidad se han convertido más en una cuestión de presencias, de personas, que de transformación institucional. Es posible observar que la posibilidad de contar con los recursos necesarios para la inclusión es a costa, muchas veces, de “construir” un niño/a con discapacidad.

La posibilidad para los padres de contar con un apoyo permanente en el aula (que es más la demanda de la escuela que la necesidad de los propios alumnos/as) requiere de la intervención y acuerdo de profesionales médicos (neurólogos, psiquiatras infantiles), a partir de lo cual, la familia tiene la posibilidad de tramitar un certificado de discapacidad, puntapié inicial de un posible *proyecto de inclusión*.

En la práctica cotidiana podemos observar, entonces, que hay un médico que en su receta escribe un “diagnóstico” y recomendaciones: escuela común “con maestro de apoyo a la integración durante toda la jornada escolar”. Se recetan los maestros integradores. Y, si media un certificado de discapacidad, el Estado debe garantizar que eso se cumpla. Y en el marco de las políticas públicas, el sistema educativo público a veces no puede garantizar todo lo que el médico recetó, porque cuando se receta un maestro integrador toda la jornada, el sistema de educación pública, a veces, no acuerda -y con criterio- con que haya alguien parado/sentado toda la jornada al lado del niño, cual sombra, para garantizar su escolaridad inclusiva. Y entonces, surgen estas paradojas; por ejemplo, la necesidad del Estado de generar un cargo que no pertenece al sistema público (en la Ciudad de Buenos Aires se lo denomina Acompañante Personal No Docente). Esto significa que es privado, es un profesional externo a la escuela... pero que lo paga el Estado, y que va a una escuela pública. Que lo eligen los padres, no la escuela (ni ingresa por estatuto); que puede ser docente o no, pero que, en definitiva, es el responsable de la inclusión de ese niño/a en una escuela. Alguien “de afuera” es la condición de posibilidad de la inclusión, de estar adentro. Y en esta nueva presencia en la escuela, entonces, en ocasiones, en vez de que se generen vínculos solidarios en relación al niño/a (que puede haberlos, por supuesto) se establece en la aplicación de estas políticas de infancia una especie de vínculo “técnico”: “¿De quién es el alumno integrado? ¿Tuyo? Bueno, entonces, si es tuyo, vos planificás para él, vos lo evaluás”. Entonces, el maestro del aula no sabe si es o no es su alumno. “Tengo

20 alumnos y 2 integrados”. *“Hay que hacer el PPI ¡en febrero!! [Es decir, casi sin conocer al alumno/a]”*.

Por otra parte, el que cumple la función de integrador/a tampoco sabe si puede estar o no en el aula, o sentado junto al alumno/a, si lo puede sacar del aula, o le puede decir algo a otro niño/a que está en el aula. ¡Hay escuelas que no dejan entrar a los acompañantes a la sala de maestros! En este sentido, vemos que, más allá de la normativa, las cuestiones vinculadas a la vida cotidiana del aula se desarrollan de acuerdo a las características de los docentes que participan, a los vínculos que se establecen o se obstaculizan dentro de la escuela (Dubrovsky, 2012).

En una lectura política, no es otra cosa que un modelo de mercantilización de la inclusión, de privatización de los servicios, de desarticulación de prácticas, de precarización laboral en nombre de la inclusión; de proliferación de diagnósticos, de etiquetamientos y medicalización como no se había visto hasta ahora.

La formación docente

El segundo factor que considero obstaculizante tiene que ver con la formación docente. En muchos encuentros de capacitación sobre inclusión los/as docentes plantean que vienen buscando “herramientas”, que no fueron formados para trabajar con “estos chicos”. Las expresiones “No tenemos herramientas” y “No fuimos preparados para esto” dan cuenta de que el modo tradicional de relación docente-alumno en el aula tiene que dar lugar a nuevas posiciones en la relación, en las relaciones, en ocasiones, mediadas por terceros, que facilitan, pero que muchas veces también obturan el vínculo.

Si bien en la formación docente cada vez se observan más espacios de definición institucional (EDI) vinculados con inclusión -lo cual es muy valorable-, no se los ha introducido de modo institucionalizado en los trayectos de las prácticas. El/la futuro/a profesor/a de inicial y/o primaria continúa formándose en la planificación bajo el supuesto de un aula homogénea, fundamentalmente en primaria, privilegiando la focalización en el contenido. Por otro lado, el/la futuro/a profesor/a de educación especial no realiza ningún tipo de prácticas en el ámbito de la escuela común durante su formación, y, sin embargo, esa es una de sus principales salidas laborales.

Un posible modo de superar este obstáculo de la sensación de no tener herramientas, de no estar preparados, es desarrollar durante la formación espacios compartidos, de trabajo colaborativo. En este sentido, tuve la posibilidad de diseñar un proyecto de prácticas en pareja pedagógica entre el Instituto del Profesorado en Educación Especial ISPEE y el Normal Nro 3. Una especie de proyecto piloto que se desarrolló durante tres cuatrimestres, y en el que fue posible observar, en el terreno, las fortalezas de cada formación, pero también las dificultades para construir un trabajo colaborativo más allá de las propias características personales.

Resulta muy representativo el análisis de una observación realizada por la profesora de Enseñanza de matemática del Normal 3:

“Al observar la clase percibí a nuestros alumnos [los del normal] dando su clase, relacionándose con el contenido, con el enfoque didáctico y con el grupo total. Es decir, el vínculo lo percibí desde el contenido al grupo.

(...) A los alumnos del ISPEE los observé vincularse con el alumno individual, con el ser humano individual, y a ese ser humano individual acercarle el contenido que les ofrecía el residente del PEP. Los observé muy atentos a las necesidades de los niños. El vínculo lo percibí del niño al contenido”.

Este relato, unido a las tensiones que se producen en la aplicación de las políticas públicas, parece hacer lugar a las posiciones que sostienen que la educación inclusiva pareciera ser la educación de siempre a la que se le han sumado los servicios de la educación especial.

Cuando la respuesta a la inclusión es solo la individuación de los objetivos de la enseñanza, cobra relevancia la preocupación por *su* diagnóstico, *su* situación personal, los tratamientos que realiza, etc. Y en esa lógica, se pone en un lugar central al MAI -Maestro de Apoyo a la Inclusión-, al APND, etc., quien desde una posición más propia de la clínica que de la educación se hace cargo de ese/a alumno/a.

¿Cómo superar el modelo individualizador de la inclusión? Como dijimos, instalar como eje central la pregunta por la enseñanza. También, desarmar la lógica de los tiempos escolares en donde lo colectivo y lo singular muchas veces nos implica simplemente dar tiempo. Dar(nos) tiempo, en esta era de la inmediatez. Aquí la escuela tiene una gran oportunidad de construir tiempos, demoras que hagan emerger eso que el diagnóstico, a veces rápidamente, oculta. Como dice Roland Barthes (2003), la sutileza del poder se manifiesta por la domesticación de los tiempos. Se necesita tiempo para armar una convivencia. Señala Nuria Pérez de Lara (1998):

Más allá de los tecnicismos de las prácticas inclusivas en la actualidad, resaltamos que el eje fundamental de la educación, de la socialización, de la inclusión, de la integración, está en la relación amorosa de aceptación de los otros y de las otras junto a nosotras, única que puede mediar entre saber y convivencia, conocimiento y vida.

Referencias bibliográficas:

Barthes, Roland (2003). *Cómo vivir juntos: simulaciones novelescas de algunos espacios cotidianos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Dubrovsky, S. (2012). Inclusión: de individuos “colocados” a espacios colectivos favorecedores del desarrollo individual. *Revista Espacios de crítica y producción* (49) 71-78.

Dubrovsky, S.; Navarro, A.; Rosembaum, Z. (2005) *Ilusiones y Verdades acerca de la Integración en la Escuela Común*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Investigación.

Ley de Educación Nacional N°26.206. Boletín oficial de la República Argentina, Buenos Aires, 28 de diciembre de 2006.

Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

Pérez de Lara, Nuria (1998). *La capacidad de ser sujeto*. Barcelona: Editorial Laertes.

Cómo citar este trabajo:

Dubrovsky, S. (2020). La individuación como un modo de gestión tecnocrático de las diferencias interindividuales. En: Zelmanovich, P. y Minnicelli, M. (coords). *Resistidas y desafiadas. Las prácticas en las instituciones entre demandas, legalidades y discursos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO.