

Encrucijadas **de la inclusión**

Eduardo de la Vega



UEPC

Unión de
Educadores
de la Provincia
de Córdoba

ICIEC

Instituto de Capacitación
e Investigación de los
Educadores de Córdoba

En este documento recuperamos la conferencia que Eduardo de la Vega realizó en el "1º Encuentro de Educación Especial: Escolarización, Integración e Inclusión", en la ciudad de Carlos Paz el 28 de junio de 2016; organizado por el Instituto de Capacitación e Investigación de UEPC.

Eduardo de la Vega es doctor en Psicología y psicólogo (UNR). Investiga problemáticas vinculadas con la educación. Es profesor en la Facultad de Psicología (UNR) y asesor en el área de Educación Especial del Ministerio de Educación de Santa Fe (Región VII). Algunas de sus publicaciones son: Las trampas de la escuela "integradora" (2008); Identidad, multiculturalismo y globalización (2008); Infancia, pobreza y diversidad (2006); Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares, junto a N. Boggino (2006), entre otros títulos.



Encrucijadas de la inclusión

Eduardo de la Vega

Gracias a UEPC, gracias a la presencia de todos ustedes, por estar aquí, por invitarnos. Había pensado aportar algunas ideas para que podamos debatir sobre cuál ha sido el impacto de las políticas de integración y de inclusión en la transformación de la escuela pública, desde que fueron formuladas, hacia fines de los 80, principios de los 90; pero hacerlo focalizando en ese escenario que se caracterizó en lo político y en lo económico por la instalación a nivel global del modelo neoliberal, y en lo social por el avance inexorable de esas fábricas de desechos humanos que significó la exclusión de miles de personas. Luego de hacer este recorrido quisiera finalizar, planteando ciertos desafíos que actualmente se le presentan a la escuela especial, pero que, en realidad, son comunes a las problemáticas de la escuela en general.

Para hacer este análisis, se me ocurría tomar como eje el recorrido que va de la *integración* a la *inclusión*; y hacernos esta pregunta: "¿Por qué siempre empezamos hablando de *integración* y terminamos hablando de *inclusión*?". Como ustedes saben luego del default, del corralito, de la devaluación, etcétera, en agosto de 2002, el índice de población en situación de pobreza llegó casi al 60%. Sin embargo, empezamos en los no-

venta, incluso antes, con el gobierno de Alfonsín, con quien la que era entonces directora nacional de Educación Especial, Estela Cañiza de Páez, quien formuló el primer plan de integración. O sea que en el 85 se comenzó a hablar de integración en la Argentina, pero podemos remontarnos incluso a algunas décadas atrás, a los 50, en Europa, en los países nórdicos, cuando se comenzó a hablar de normalización, no de integración. En Inglaterra, por ejemplo con la convención Warnock, se avanzó en estas ideas de integración; en Estados Unidos también, hasta que en el 94 la integración sacaría carta de ciudadanía con la Conferencia de Salamanca, a partir de ahí podemos decir que la mayoría de los sistemas educativos de la región tomarán a la integración como política educativa de Estado.

A ver, integración, ¿qué conjunto de categorías y de nociones habilita el nuevo paradigma? ¿Y qué significa? Lo primero que se me ocurre es que el nuevo modelo significa, sin dudas, una impugnación a la escuela tradicional, es decir, a esta cultura homogeneizante, normalizadora, que concibe un sujeto ideal de la educación. El *sujeto ideal* es el sujeto normal soñado por una escuela que segmenta: buenos alumnos por un lado, malos por el otro. "*Buenos y malos alumnos*", un texto de Carina Kaplan que es muy lindo, habla justamente de eso:

escuela para normales y escuelas para anormales, o especial y común.

Cuando se inició la educación especial, a principios del Siglo XX, se hablaba de escuela para *anormales*. Tengo en casa los manuales pedagógicos de 1900 cuyos nombres eran ejemplares: "*Enseñanza de normales, enseñanza de niños anormales*". Digamos, el paradigma tradicional segmenta, ¿para qué? Para homogeneizar, para normalizar, para disciplinar, para corregir, para construir sujetos normales.

En este sentido, el paradigma de la integración significa una impugnación a este ideario fundacional de la escuela que es el que tuvo lugar con el *normalismo*, que podemos criticar, pero del cual también debemos valorar algunas cosas. Entonces aparecen esta serie de nociones. En primer término la idea de una "Escuela para todos". En segundo lugar, la posibilidad de una "Educación integradora". ¿Educación integradora? ¿Qué significa? Bueno, que todos los chicos puedan aprender y que la escuela debe crear dispositivos que les permita a ellos educarse. En aquel momento se hablaba de *diversidad* más que de *diferencia*; se promovió también una noción que yo he criticado mucho, la de las *necesidades educativas especiales*, que ayudó a que ocurran cosas que van en contra del sentido del modelo integrador o del modelo de la inclusión. ▶▶▶





Bien, integración, educación para todos, necesidades educativas especiales, diversidad, todas estas nociones están presentes si ustedes leen atentamente la Declaración de Salamanca, un relato multicultural, que no solamente pregona por el reconocimiento de los niños con discapacidad, sino también por el reconocimiento de otros grupos estigmatizados, sometidos, postergados, olvidados, como los afroamericanos, las mujeres y los indígenas.

Por otra parte, hay algo importante para destacar. Fue la UNESCO quien comenzó a promover todo esto, incluso la Conferencia de Salamanca fue organizada conjuntamente con el Ministerio de Educación de España, durante el Gobierno socialista de Felipe González, y participó muchísima gente, muchísimos países, muchísimos organismos, y fue a partir de dicho evento que la mayoría de los países de la región comenzaron a tomar la *integración* como política educativa.

Luego de esto, tal vez, a principios del Siglo XXI, comenzamos a hablar de inclusión, la pregunta que surge entonces será otra. Y por qué ese cambio. ¿Por qué dejamos de hablar de integración y comenzamos a hablar de inclusión? ¿Se han hecho esa pregunta ustedes? ¿No? ¿Sí? Bueno, a ver, antes de venir y mientras buscaba material encontré este librito que es de Gerardo Echeita, un español, que escribió junto con Mel Ainscow, quien, digamos, representa el oficialismo en la UNESCO en cuanto a inclusión o a integración se trata, es un profesor de Manchester, creador del famoso índice de *inclusión*. Cuando se habla de cómo medir la inclusión, Ainscow tiene un índice de inclusión.

Al libro de Echeita, que se llama "Educación para la inclusión o Educación sin exclusiones", lo prologa Ainscow, quien dice que conoció a Echeita en la década del noventa, cuando estaban preparando para la UNESCO todo lo que tenía que ver con las políticas de integración en ese momento.

En este libro ya no se habla de *integración*, sino de *inclusión* y se introducen otras nociones, como por ejemplo, se habla de *diferencia* y no tanto de *diversidad*, se abandona lo de las necesidades educativas especiales, que fue bastante criticado, y aparece mucho más fuerte

el paradigma multicultural del que yo les hablaba antes.

Y leo en la página 76 la respuesta a esta pregunta que les hice recién: ¿por qué dejamos de hablar de *integración* y empezamos a hablar de *inclusión*? Y si nos fijamos bien veremos que la respuesta está en quiénes promueven esto, por eso me pareció interesante leerles estos párrafos.

Dice Echeita: "¿Cuál es el fondo de la cuestión que nos ocupa? La respuesta más sencilla y directa sería que si nos motiva la tarea de construir un sistema educativo más inclusivo, lo hacemos con el objetivo de intentar frenar y cambiar la orientación de unas sociedades en las que los procesos de exclusión social son cada vez más fuertes".

Es decir, ¿qué dice Echeita? Que si planteamos la inclusión es porque ha habido exclusión. ¿No? Pienso lo siguiente, en estos escenarios trágicos de los noventa, de principios del siglo en curso, en la Argentina y en general en la región, se le hacen dos pedidos a la escuela: uno que creo es legítimo, y el otro no.

El pedido que se le plantea a la escuela, el pedido legítimo es que es necesario cambiar el aula. Si nosotros pretendemos dejar de homogeneizar, de normalizar, de pensar en corregir lo que es defectuoso para construir un sujeto ideal, blanco, disciplinado, bueno tenemos que cambiar el aula.

Hay una necesidad de construir una escuela que no piense que las diferencias de sujetos, de contextos, de saberes, de formas de aprender son obstáculos, sino una escuela que piense que todas esas características, de alguna manera, son una riqueza.

"Hay una necesidad de construir una escuela que no piense que las diferencias de sujetos, de contextos, de saberes, de formas de aprender son obstáculos, sino una escuela que piense que todas esas características, de alguna manera, son una riqueza".



Creo que la escuela no debe renunciar a esto, a enseñar en estos nuevos contextos. Ahora también creo ilegítimo el pedido a la escuela de que incluya, porque la escuela siempre incluyó. En todo caso, la escuela segregó, segmentó, construyó circuitos diferenciales, pero, al menos, la voluntad de la escuela, y me estoy refiriendo más que nada a la escuela primaria, siempre fue incluir e integrar a todos, este, de alguna manera, ha sido el espíritu de la modernidad, es lo que nos dice Foucault, ¿Foucault qué dice? Que el capitalismo del Siglo XVIII/XIX integró o quiso integrar a todos los sujetos, a todos los cuerpos. ¿Para qué? Para disciplinarlos, especializarlos, volverlos productivos, a la vez que los vuelve dóciles, y aquí juega un papel clave la biopolítica, es decir, que nadie queda afuera.

Marx no denunció la exclusión. ¿Qué denunció Marx? denunció la explotación, no la exclusión. Digamos, la exclusión no es fenómeno moderno, es un fenómeno posmoderno, que se instala en un momento reciente de la historia. Por lo menos, en el de las grandes masas, allí donde millones de niños y de niñas se quedan sin familias, sin escuelas, sin Estado. Esto ocurrió recientemente, y a partir de ahí empezamos a hablar de inclusión.

Entonces, creo que hay una trampa cuando se le pide a la escuela que incluya, pero el mundo no está dispuesto a incluir. Y creo que esa trampa es responsable de muchas prácticas de ficción que hemos visto en estos escenarios que estamos analizando. No digo que no haya experiencias, con las cuales haya que sacarse el sombrero, las hay, pero siempre las ha habido en la escuela. Uno va a la escuela y encuentra en el do-

cente del común o especial, realmente una sensibilidad, una ética, una preocupación por el chico, por la familia. He visto docentes que van a la casa a buscar a los chicos, hacen cosas increíbles, siempre ha habido y las hay.

Seguramente, los nuevos relatos han enriquecido esto, pero también lo que tenemos que decir, o por lo menos, lo que vemos nosotros o lo que hemos visto en el sur de Santa Fe, en relación al impacto de los nuevos paradigmas, son muchas prácticas de ficción, es decir, prácticas de “como si”, hacemos “como si” enseñamos, pero realmente no integramos ni enseñamos nada.

Encuentro mucho, y no solamente en Argentina, sino en otros lados, docentes que me dicen: “Bueno, hay chicos que llegan a segundo, tercer año del secundario y no saben leer ni escribir, que no están alfabetizados”. Ahí hay una renuncia a enseñar. Y, la integración no significa renunciar a enseñar. Es decir, me gustó lo que dijo el compañero, Secretario General Juan Monserrat, es necesario que haya una distribución justa de los saberes, eso es lo que tiene que hacer la escuela. La escuela no puede renunciar a enseñar: si tenemos chicos que no aprenden, si entendemos la inclusión o la integración -como quieran llamarle- como que los chicos estén, sin importarnos si aprenden o no aprenden, eso es olvidarlos al interior de la escuela.

Por otro lado, tenemos prácticas del “Cómo si” de la integración. Hemos visto y seguro que acá en Córdoba también ocurre, escuelas en que ponemos a todos los chicos con problemas en un mismo curso ¿Lo han visto acá? ¿Y cómo les llaman a esos cursos? Integradores, son cursos integradores, entonces lo que hemos visto en este periodo que estoy analizando es cómo, en realidad, la escuela se ha fragmentado. La aparición de estos segmentos, también lo vemos en las escuelas de campo que, digamos, que como se han quedado sin alumnos por la despoblación, van los chicos de las poblaciones cercanas, sobre los cuales la escuela se lava las manos, no los quiere. Y si nosotros analizamos, vamos a ver que el circuito que más nos puede mostrar esta situación de la segmentación, de la creación o de la recreación de circuitos diferenciales, se da en la





educación especial. En todo este periodo que estoy analizando del '97 al 2005, periodo en el que hablamos de integración y de inclusión, si ustedes analizan la población de la educación especial, la cual debería haber disminuido, creció más de un 20 %, mientras que la matrícula de integración creció más del 100 %. ¿Se entiende lo que digo? Si la matrícula de integración creció más del 100 % en ese periodo, la población de la Escuela Especial debería haber bajado. Sin embargo, se incrementó. ¿Por qué ocurre esto? Porque muchos de los chicos que están en la matrícula de integración no son chicos discapacitados, y esto se lo escuché decir a la directora de Educación Especial hace un par de años, la ex directora, Ana Moyano, en Concepción del Uruguay, dijo textualmente en un Congreso ante mil personas: "Estamos integrando a chicos que no son discapacitados".

Bien, entonces qué planteo: en paralelo con la fractura social, hemos asistido a una fractura de la escuela, la construcción de nuevos segmentos, de nuevos circuitos diferenciales, escuelas para pobres, escuelas para ricos, escuelas urbanas, escuelas rurales, escuela especial, escuela común, de integración, grados integradores.

Entonces, nosotros podemos preguntar: ¿más de lo mismo? Yo diría no, no es más de lo mismo, es más complicado. ¿Saben por qué? Porque estos circuitos que aparecen, estos nuevos circuitos, los invisibilizamos, es decir, los disfrazamos con el eufemismo políticamente correcto.

Y esto es peligroso, es complicado y complejo.

¿Por qué? Porque desorienta, confunde, extravía.

Bien, primera cuestión entonces, no quiero ser absolutista; creo que h a y

experiencias que hay que valorizar. No obstante, yendo a escenarios actuales, es decir los neoliberales y pos neoliberales con inflexión en 2001/2002, me gustaría que pensemos: ¿cuáles son los desafíos actuales? ¿Aquellos que tienen que ver con este panorama que acabo de relatarles con la escuela especial y que impacta en la escuela común? En primer lugar, creo que hay una demanda específica que es necesario que la escuela especial dé respuesta, es decir, creo que no todos los chicos son integrables, creo que no todos los chicos pueden ir hoy a la escuela común, creo que hay muchos chicos que necesitan una intervención sobre la subjetividad antes que una intervención educativa.

Este ámbito de la discapacidad, que es un poco confuso, no es un ámbito absolutamente transparente, sino uno en el cual hay muchas problemáticas y que son, alguna de ellas, absolutamente diferentes. Entonces, nosotros decimos que hay ciertas problemáticas que, al menos en principio, no pueden ir a la escuela común, es decir, a ver, seamos concretos: una chiquita o un chiquito de cinco años con un Síndrome de Rett, totalmente desconectado, que convulsiona, con estereotipia, sin lenguaje, sin pensamiento simbólico, me parece que la intervención en este caso, como en otros similares, antes que nada debe hacerse en una institución de tipo, en todo caso terapéutico educativa.

Otro gran problema que tenemos, tiene que ver con aquellas situaciones en donde lo que está en juego es la construcción de la subjetividad, ¿no? Por ejemplo, ciertas psicosis o autismos infantiles. En donde ustedes saben que la bibliografía está dividida, pero hay muchas experiencias también con instituciones, hablo de Bonneuil, por ejemplo, o las experiencias de Bruno Bettelheim o Frances Tustin, en Inglaterra, en donde el anclaje institucional, el dispositivo de intervenciones es terapéutico pedagógico.

Con un formato escolar, en algún aspecto, pero donde el eje esté fundamentalmente puesto en una intervención de tipo terapéutica en principio, o sea, entonces, creo que hay una especificidad de la escuela especial, aunque también ella necesita transformarse para dar respuesta a las distintas problemáticas que tenemos.

En Santa Fe, esto que estoy planteando, se resolvió de una forma un tanto problemática, no sé qué pasó en Córdoba. En relación a estas cuestiones vinculadas con la subjetividad o con ciertas problemáticas de este tipo, surgieron centros pedagógicos terapéuticos o terapéuticos educativos privados, ¿no? Que por otra parte los paga el Estado.

Bueno, cuando estas cosas se privatizan, tenemos problemas que tienen que ver con la lógica que impera, ya que cuando esto pasa a manos privadas predomina una lógica comercial y no una lógica que tiene que ver con la salud de los chicos o su educación. No sé si se entiende esto, ¿me explico? Creo que allí no tenemos que abandonar lugares que corresponden a la escuela especial. Allí hubo una vacancia que la tomó el ámbito de lo privado, que es el ámbito del mercado.



Encrucijadas de la inclusión



Por otra parte, no vamos a hablar, porque no es el tema y no tenemos tiempo, de todos los procesos de patologización, de medicalización de la infancia, etcétera, que también están atravesados por la lógica de la ganancia y del mercado. Entonces, primera cuestión, primer desafío de los escenarios actuales, creo que es pensar las especificidades de la escuela especial, pensar en la transformación de la escuela especial identificando cuáles son las distintas problemáticas a las cuales necesitaríamos dar respuesta, que son muchas y muy distintas.

La segunda cuestión, y que me parece muy rica también, tiene que ver con que ha habido, en las últimas décadas, una elaboración en el interior de la escuela especial de un saber interdisciplinario que se está compartiendo con la escuela común. Creo que debemos precisarlo también en el sentido de pensar dispositivos de intervención interdisciplinarios, para trabajar todos estos temas, y que así más que hablar de inclusión, hablaría más de una escuela justa, una escuela en la cual estemos todos.

Porque, digo, lo que queremos es un país que no excluya. Porque si tenemos un país que no excluye, ya no tengo que hablar de inclusión, ¿no? Una economía que no deje por fuera a nadie, o por lo menos que no tengamos índices de pobreza por las nubes, ahí ya no será necesario hablar de inclusión. En cuanto dejemos de segmentar, de construir circuitos diferenciales, allí podremos en serio pensar en cambiar el aula y construir formatos distintos de la escuela.

Lo cierto es que este saber interdisciplinario que se cocinó en la escuela especial, que históricamente ha sido donde convivieron otras disciplinas, otros especialistas, y digo otros porque tenemos al docente que es el especialista, y tenemos otros especialistas que muchas veces hemos visto que han actuado y que han construido la interdisciplinaridad. Y que esa característica pasó a la escuela recién en los últimos años, construyendo ahí experiencias muy ricas. Esa riqueza tenemos que reconocerla y también ir a más fondo aún, en el sentido que les decía de construir dispositivos de intervención inexistentes en la actualidad. Es decir, no digo que no los haya, puede haberlos. Lo que digo que no hay son políticas de intervención. A ver, en Santa Fe, un equipo de una escuela especial no tiene un organismo de orientación, por ejemplo

y tampoco hay un encuadre de la intervención. Es decir, a los profesionales que fuimos formados dentro de coordinadas clínicas, nos ha costado salir de la clínica, esto es, diagnosticar y derivar para construir instrumentos de intervención que no sean clínicos, sino que sean educativos o institucionales, pedagógicos. Creo que allí hay un gran trabajo que debemos hacer, y que tiene que ver con pensar encuadres de intervención, encuadres técnicos, teóricos y también políticos. Y con esto cierro, ¿políticos por qué? Porque creo que, en la coyuntura en la que vivimos, o la encrucijada, tenemos que estar alertas y contar con los instrumentos necesarios para desarmar esta trampa, o estas trampas que tienen que ver con esta comedia de la alteridad que les hablaba al comienzo.

Creo que hemos asistido a una comedia de la alteridad, acompañada también por un drama y una tragedia de la alteridad. Es decir, la comedia es el “como si”; la ficción y el drama son las epidemias del sujeto, el drama son todas estas epidemias que hemos asistido las últimas dos décadas de TGD, de TEA, de ADD, es decir, el *niño sigla*, ¿no? El niño sigla que siguió al niño síndrome, por un lado, y la epidemia que tiene que ver también con las nuevas violencias, el Bullying, entre ellas. Entonces, tenemos que estar atentos y tener claridad para desactivar estas trampas. La escuela especial ha aportado mucho en este sentido y puede aportar más. ¿Por qué? Porque a lo que apunta el poder no es tanto a castigar, a vigilar, a normalizar. Hoy todo el

mundo, en cambio, políticos incluidos, hablan de diferencia, de inclusión. Hoy el poder apunta a desorientarnos, a extrañarnos, a confundirnos. En este sentido, debemos tener claro y estamos en condiciones de elaborar nuestras herramientas de intervención, pensando en la formación.

Para terminar, ¿qué ha pasado con la formación? Hace 20 años que estamos hablando de integración, inclusión, diversidad, ¿no? Es hora de interrogar a la formación, hay que evaluar a la formación, pero, fundamentalmente, esta posibilidad de pensar. Que es también la posibilidad de pensar la libertad, y en esto, siguiendo a Jacotot, el maestro ignorante de Rancière, entender que la libertad no es algo que nos dan, no es algo que recibimos, sino algo que se toma, una elección del sujeto, un acto del sujeto. Nada más, gracias. ◀

“En cuanto dejemos de segmentar, de construir circuitos diferenciales, allí podremos en serio pensar en cambiar el aula y construir formatos distintos de la escuela”.



Unión de
Educadores
de la Provincia
de Córdoba



Instituto de Capacitación
e Investigación de los
Educadores de Córdoba



Hacia
un Movimiento
Pedagógico
Latinoamericano

