

CONFIGURACIONES DE LA INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA UNA PERSPECTIVA GENEALÓGICA

María Elizabeth Guglielmino
eligu@speedy.com.ar
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco
República Argentina

La Educación Especial ingresa al nuevo siglo atravesada por multiplicidad de discursos y prácticas que operan en el orden material y simbólico. Nuestra intención es analizar cómo se han legitimando dispositivos pedagógicos cuya materialización produce, tendencias, condiciones de enunciación y efectos, a partir de determinadas relaciones sociales e históricas. La comprensión y el análisis de las lógicas de configuración de estos dispositivos nos conducen a problematizar las prácticas educativas integradoras y los imperativos actuales de prácticas educativas incluyentes, poniendo en jaque las relaciones entre la educación común y especial.

El concepto de dispositivo es utilizado desde diferentes concepciones, nos interesa plantear la perspectiva foucaultiana, que hace referencia a una red de relaciones entre elementos heterogéneos que al ponerse en juego, cambian de posición, modifican sus funciones como efecto de la recomposición de prácticas discursivas y no discursivas, que suponen relaciones de poder dominantes, de saber y producción de subjetividad. Como sujetos nos inscribimos en estas relaciones que nos atraviesan y constituyen, sin embargo, vale acotar que estas construcciones no son determinantes, estáticas ni acabadas, afortunadamente se van planteando nuevas tensiones que van modificando la interacción de sus elementos, siempre heterogéneos.

La idea es utilizar la metáfora del calidoscopio pues contribuye a agudizar nuestra mirada sobre diferentes elementos que se van ensamblando y acoplando, produciendo variedad de efectos. En este marco, creemos necesario apelar a una mirada retrospectiva haciendo referencia al movimiento integracionista de los 60'. Sin duda tuvo la osadía de interpelar y resistirse a tradiciones curriculares que justificaban y naturalizaban dispositivos pedagógicos diferenciados, creados para asistir y tutelar aquella infancia considerada desviada y anormal.

El movimiento con sus ideales y utopías logró revolucionar las relaciones entre la educación común y especial. En aquellas primeras experiencias integradoras podemos visualizar tendencias pedagógico-didácticas innovadoras, que sacudieron nuestras formas de pensar y de intervenir. En aquella época, fue significativa la polémica que puso en escena el impacto de los dispositivos diferenciados y las históricas condiciones de exclusión educativa.

Esta tendencia integracionista va a jugar un papel relevante en la modificación de los dispositivos pedagógicos -entre mandatos, conflictos y contradicciones- se van ensamblando y acoplando modalidades de actuación profesional inéditas, se movilizan las relaciones pedagógicas y las estructuras organizativas.

Estos cambios en las interacciones pedagógicas y en las relaciones de poder institucionalizadas en la escuela, tuvieron efectos sobre las infancias históricamente recluidas y silenciadas; comenzaron a tener oportunidades educativas de acceso y participación de bienes culturales y conocimientos que por derecho son esencialmente públicos y les fueron negados. Si bien, han transcurrido varias décadas, desde aquella revolución copernicana, actualmente, podemos analizar desde una mirada retrospectiva, como en el devenir curricular los principios ideológicos y filosóficos del movimiento integracionista no alcanzaron a contrarrestar los efectos de las tradiciones originarias y de las nuevas tendencias socio-históricas que están modificando sustancialmente nuestras formas de vivir y pensar.

Este planteo da lugar a los siguientes interrogantes: ¿Por qué estas prácticas educativas evolucionan entre tantas contradicciones? ¿Por qué se constituyen en un foco de interrogación y ya no pasan desapercibidas? ¿Por qué, resulta de interés analizar y comprender su génesis y su evolución? Hay múltiples razones que nos permitirían aproximarnos a reflexionar sobre estas preguntas, a los fines

de este trabajo pretendemos esbozar algunas ideas que surgen de referentes teóricos y empíricos con el propósito de contribuir al debate y a la reflexión.

En consonancia con lo que estamos analizando, es importante destacar que en nuestro país la dictadura en los 70' cercenó las posibilidades de difundir experiencias integracionistas, algunas se iniciaron desde las bases del sistema educativo sin respaldo institucional. A partir de la apertura del gobierno democrático en los 80', surge el Plan Nacional de Integración, Res. N° 396/87, comienzan a legitimarse los procesos integracionistas como política de Estado.

En el escenario de los 90' se produce un hito muy significativo en los procesos integracionistas. Se legitima a nivel internacional en las reformas educativas, la configuración de dispositivos pedagógicos diseñados para dar respuestas educativas a la integración de sujetos considerados con necesidades educativas especiales.

Un antecedente importante a tener en cuenta en estas tendencias, es el acople y ensamble de elementos, cuyo funcionamiento intenta plantear una posición radical desde la educación, confrontando supuestos del modelo médico hegemónico, basado históricamente en una narrativa terapéutica potente que fortalece la idea de debilidades constitutivas justificadas científicamente desde lo biológico.

Se pone en escena fuertemente el debate sobre la estigmatización que seguían provocando las tipologías teñidas por la mirada médico-terapéutica en los procesos de escolarización. Este debate tuvo fuerte incidencia en los procesos de re-conceptualización del campo de la educación especial y común.

El enfoque integracionista en esta década realiza una fuerte apuesta para modificar las tipologías que seguían instituidas. Es así como, el tipo subjetivo de la patología fue sustituido por el tipo subjetivo de la necesidad educativa. En la producción de subjetividades, surge: el alumno con necesidades educativas especiales. En este enunciado nos preguntamos ¿cuáles son los alcances de este acontecimiento?

En esta combinatoria de discursos dominantes resulta interesante visualizar que en las prácticas comienza a circular la tipología: el alumno integrado. No aparece convalidada en los documentos oficiales de la época; sin embargo en el imaginario social va a cobrar fuerza y sentidos, pues hablar de alumno integrado implicaba formar parte de un dispositivo pedagógico diseñado especialmente para su integración escolar.

En esta dinámica advertimos, como se fueron instaurando tendencias que configuraron un circuito que se fue replicando con determinados mecanismos dominantes que nos enfrentan a dilemas que enunciamos a continuación. Cuando la mirada del educador se desplaza del lugar de la patología al lugar de la necesidad. ¿Hasta qué punto este educador tiene posibilidades de mediar con acciones que transformen a ese sujeto en un ser competente, integrado y autónomo?

En este recorrido, creemos oportuno revisar y reflexionar sobre la concepción de sujeto de la necesidad y las connotaciones históricas vinculadas a prácticas benefactoras, caritativas, asistencialistas, provenientes de la filantropía cristiana.

En la educación especial, esta concepción ha marcado fuertemente las relaciones pedagógicas naturalizando una posición entre quien da y quien recibe, relación que históricamente ha justificado el tutelaje y la subordinación de los destinatarios. Es decir, se trata de una situación que habilita el patrocinio tutelar, donde se componen y recomponen prácticas discursivas que suponen relaciones de poder, aluden al dominio del educando y el control de su destino. Se reactiva en estas circunstancias, el mito de la fabricación planteado por Philippe Meirieu (1998) en su famoso libro *Frankenstein Educador*.

Una cuestión central es analizar cómo este proceso queda vinculado a las políticas neoliberales, caracterizadas por la globalización y su impacto en la reestructuración de la economía a nivel mundial, la centralización en las fuerzas del mercado, la descentralización del Estado, las tendencias a la privatización, que habilitaron por un lado, la promoción de un alto grado de exitismo social a través de la gestión eficiente de recursos y por otro, la legitimación de atención al sujeto necesitado.

En este escenario, el Estado asume el gerenciamiento de políticas compensatorias, que devienen de las desigualdades provocadas por las tendencias enunciadas y las nuevas condiciones de exclusión social que las mismas provocan. Resurge lo asistencialista, estrategia compatible con el control social al servicio de intereses empresariales nacionales y transnacionales. Emerge con inusitada fuerza “la necesidad de atender a la diversidad” empañando la ilusión emancipadora y transformadora de la educación.

Guillermina Tiramonti (2001: 78-79) en referencia a este tiempo histórico expresa: “la autonomía escolar se asume como un punto de partida, ignorando que en las condiciones actuales deberían ser un punto de llegada de la transformación educativa. Con este discurso de la autonomía se combina otra serie de discursos de muy distinta filiación. Nos referimos particularmente a la aparición de un nuevo sujeto discursivo, el necesitado. El necesitado refiere a un modo tutelar y jerárquico de articulación de los individuos a la sociedad que no es ajena a nuestras tradiciones políticas pero que en esta ocasión se resignifica a la luz del eficientismo tecnocrático”.

Estas condiciones de enunciación operan como fuerzas disruptoras en el sistema educativo habilitando prácticas curriculares con un fuerte componente racionalista tecnocrático y funcionalista.(esta frase la puse abajo queda mejor articulada) En esta línea de pensamiento no podemos soslayar el lugar de la Educación Especial. En el Documento Serie A N° 19 (1998), queda claramente ubicada en un continuo de prestaciones y servicios resultando significativa la gestión eficiente de recursos. Es así como, la integración escolar quedó regulada por una dinámica curricular centrada al decir de Llobet (2005), en una suerte de “canon de necesidades”, que conlleva interpretar lo que ellos y ellas necesitan en forma externalizada, silenciando sus voces.

El “alumno integrado”, queda entrampado en un circuito de actuaciones profesionales, donde la adecuación curricular pasa a ocupar un lugar central en su proceso de aprendizaje, sin una revisión de las prácticas curriculares en su conjunto. Se trata de una configuración pedagógico didáctica específicamente preparada para sus necesidades individuales y en consecuencia en estas condiciones se desdibuja la aparición de sujeto de posibilidades ¿Qué impacto tuvo y sigue teniendo esta perspectiva en las prácticas educativas?

Resulta significativo analizar la existencia de propuestas pedagógicas que desde una posición dogmática, siguen promoviendo la aplicación de una determinada programación individual, que se justifica y anticipa a partir de un diagnóstico basado en la perspectiva del déficit. Por ejemplo, cuando la adecuación curricular para los denominados TGD se transforma en una tarea estereotipada ajena al grupo, donde el docente brinda escasas explicaciones sobre su sentido y lo que se espera de ella. El niño/a queda expuesto ante los compañeros, suele operar en su subjetividad un efecto paralizante. Esta escena marca un tipo de intervención que hace referencia a un ordenamiento simbólico estigmatizante donde la incompletud y la anormalidad siguen estando presentes. Entendemos que esta situación amerita una profunda reflexión sobre lo terapéutico y su vinculación con las prácticas curriculares y la función de la escuela.

En las tendencias que estamos analizando, advertimos como suelen naturalizarse, presencias y ausencias de recursos humanos que se acoplan y desacoplan sistemáticamente al aula, hacemos referencia a los diferentes profesionales (personal del equipo interdisciplinario, docentes de apoyo, terapeutas externos) cuyas intervenciones provocan efectos en la dinámica cotidiana del aula. Estas actuaciones a nuestro criterio se materializan con acciones de fuerte contenido simbólico donde la comunicación queda obturada entre adultos y niños. El grupo áulico suele asumir un rol de espectador pasivo y en lo implícito se juegan procesos de diferencialismo. Carlos Skliar (2004: pág.) expresa al respecto: “Esto es, una actitud –sin duda racista- de separación y de disminución de algunos trazos, de algunas marcas, de algunas identidades, en relación a la vasta generalidad de diferencias”.

También, nos interesa destacar la tendencia a considerar que los recursos pedagógicos didácticos que forman parte del apoyo a la integración, son propiedad exclusiva de determinados alumnos. Consideramos que todos los recursos y propuestas deberían formar parte de procesos de enseñanza y aprendizaje para ser compartidos en el aula.

Esta situación histórica, pone en evidencia fuertes escisiones en el curriculum. En estas circunstancias se reedita un nuevo encierro que se suma históricamente a otros, en el interior del aula común los sujetos que forman parte de los procesos de integración quedan ubicados como sujetos

“de” la educación especial, posición que marca, de-marca, legitima un lugar de tutelaje, sumisión y sujeción (Guglielmino, Valente, Mendes Rosa, 2006).

Asimismo, se llega a homologar la identidad de “alumno integrado” con discapacidad y problemas en el aprendizaje. En las prácticas circula con frecuencia: “me llegó un chico discapacitado necesito urgente la maestra de apoyo”, “no me prepararon para esto, estoy esperando a la terapeuta para que me indique que debo hacer”. En el imaginario aparece con frecuencia la sospecha de educabilidad, naturalizando que un niño o niña que transita por una situación de discapacidad no es capaz de aprender como los demás.

En coincidencia con Norma Filidoro (2008), pensamos que la relación de discapacidad y problemas en el aprendizaje no tiene carácter de necesidad. Es decir, tal como señala la autora, no todos los niños con una discapacidad tienen problemas en el aprendizaje. Con frecuencia observamos que los problemas emergentes no son inherentes al estudiante sino a la incomprensión sobre la situación que transita como sujeto educativo.

Ahora bien, en la continuidad del devenir histórico, resulta significativo en el escenario del Siglo XXI, la circulación de nuevas prácticas discursivas que nos interpelan, a través de una serie de dilemas y problemas inherentes a la convivencia humana. Entonces: ¿Qué cuestiones nos atraviesan y qué acontecimientos podemos poner en tensión en estas nuevas condiciones existenciales? ¿Podemos pensar en un nuevo giro del calidoscopio?

La inclusión como concepto cobra inusitada fuerza en el imaginario social. Se transforma en un concepto polisémico, ocupa un lugar relevante en las agendas de la política nacional e internacional, se lo significa desde diferentes posiciones teóricas. En la inquietante posibilidad de pensar en una educación inclusiva recuperaremos el concepto inicial de dispositivo pedagógico para interrogar sobre: ¿Qué condiciones de enunciación han surgido? ¿Qué discursos comienzan a tener relevancia? ¿Cuál es el efecto de recomposición de prácticas discursivas? Proponemos, en base a las preguntas formuladas, pensar y desarrollar algunas líneas explicativas, que nos aproximen a ideas claves a fin de entender la multiplicidad de fenómenos que transversalizan la categoría inclusión.

En el campo de producción de discursos referidos a las políticas neoliberales, la inclusión se inscribe a modo de eslogan, en las redes productoras de riqueza, vinculadas a demandas de consumo. Ante la primacía de una ciudadanía pensada desde los valores del consumo, lo exitoso y la eficacia se circunscriben a la conquista individual de bienes materiales, se exacerban los valores del mercantilismo, y la urgencia de competir “para no quedar afuera”. Hoy, pareciera que la inclusión desde esta perspectiva representa una cuestión clave de supervivencia. Lo peculiar, es que estos discursos se acompañan de ideas y expresiones basadas en el “deber ser”, cercanas a la utopía.

Esta postura aparentemente acrítica, al no plantear la contracara de las lógicas de la exclusión, consideramos que opera como un mecanismo de control social, donde no hay un reconocimiento activo de las diferencias, ni del origen de las actitudes segregadoras, quedando en definitiva silenciados los poderosos mecanismos que legitiman las condiciones de desigualdad.

En este contexto, a escala planetaria han surgido contradicciones profundas a considerar. Allí, donde operan mecanismos excluyentes es interesante visualizar la existencia de movimientos, de redes sociales, que intentan romper con la exclusión y el individualismo, van surgiendo a través de una pluralidad de acciones, con funcionamientos no jerárquicos, intentando elaborar respuestas ante la incertidumbre y las situaciones de injusticia. Ante la existencia de inéditas formas de comunicación, observamos que se desplazan en red multiplicidad de acciones que reivindican los derechos de grupos que transitan por condiciones de profunda exclusión. Es decir, ante el efecto de fuerzas centrífugas disgregadoras, nacen otras fuerzas centripetas que destacan el valor de lo local, de lo comunitario, la defensa de los derechos humanos.

En esta era de la fluidez, lo interesante es poner de relieve que este proceso se da dentro de un marco inédito de heterogeneidad social y cultural. La participación activa de estos grupos moviliza ideas y alternativas, donde las lógicas de la inclusión-exclusión son miradas desde una perspectiva crítica. Cabe destacar entonces, que en este marco se fue gestando el movimiento de educación inclusiva. Si bien, existen diferentes posicionamientos y enfoques, más allá de los matices y las diferencias, dicho movimiento tiene en común la reivindicación de los derechos humanos y una

mirada crítica hacia los dispositivos pedagógicos que fomentan concepciones eficientistas y funcionalistas.

En esta perspectiva se hace referencia especialmente a los cambios de actitudes, a un sistema de valores y creencias que nos incita a posicionarnos desde un pensamiento situado. Se recuperan principios éticos y filosóficos del ideario de los 60', actualmente inscriptos en un espacio de importantes conquistas a nivel jurídico. El principio ético rector parte del supuesto de que no se puede segregar a ninguna persona y todos tenemos derecho a la educación, lleva implícito reflexionar críticamente, pensar y actuar sobre la situación de vulnerabilidad, injusticia, desigualdad que atraviesan muchos seres humanos, en un contexto globalizado en crisis, que sigue impactando en nuestras condiciones existenciales.

Desde la Declaración de los Derechos Humanos (1948), en estas últimas décadas se han ampliado y fortalecido notoriamente los marcos legales que promueven y nutren la posición de que todos somos sujetos de derecho y particularmente la discapacidad, hoy se plantea como una cuestión de derechos humanos.

Booth (1998) uno de los pensadores más destacados de este movimiento, señala que la noción de inclusión conlleva dos conceptos básicos: el de comunidad y el de participación. Se promueve la creación de comunidades de aprendizaje, se reivindica el sentido de pertenencia, la apropiación participativa de conocimientos, reconociendo que todos y todas contamos con competencias para aprender. Es decir, se trata de que los sujetos sean considerados miembros activos capaces de ejercer el derecho a la autonomía y puedan ser reconocidos en un dominio de saber posible.

Ahora bien, hay que comenzar a analizar los posibles cambios y dilemas que surgen en los dispositivos pedagógicos, que comienzan a poner en relación: la integración/inclusión. En Argentina, se aprecian condiciones de enunciación que revelan cambios conceptuales en el ámbito educativo, particularmente queremos hacer referencia a las relaciones entre la educación común y especial. Estos acontecimientos ameritan un debate profundo sobre posibles cambios de posición ideológica, si efectivamente se quiere dejar de replicar el modelo integracionista instituido. Por ello, pretendemos realizar aportes para intensificar este debate, intentamos ampliar la mirada entre dilemas y controversias, donde claramente se siguen perpetuando valores y prácticas que habilitan la discriminación y la exclusión de muchos seres humanos.

El desafío que se nos presenta ante los planteos realizados es: ¿Cómo interpelar la relación integración/inclusión?, ¿Qué cuestiones analizar para avanzar en la configuración de dispositivos pedagógicos incluyentes?

El binomio integración/inclusión, desplaza la mirada del sujeto necesitado hacia el sujeto con posibilidades y derechos. Se trata de una persona que transita por una situación vital de discapacidad, que forma parte de las diferencias propias de la dimensión humana. Entendemos que esta mirada habilita otras condiciones de producción de subjetividad. Si partimos del supuesto de que la subjetividad se construye en situación y que las mismas responden a construcciones socio-históricas, entendemos que no deberían existir sujetos "de" la educación especial sino sujetos "en" la educación especial, que transitan en forma contingente por ella a partir de una situación singular, nunca de manera inexorable ni pre-determinada.

En la nueva perspectiva que estamos analizando, una categoría clave que contribuye a este cambio, es la de trayectorias educativas. Flavia Terigi (2008) viene desarrollando estos últimos años un interesante encuadre conceptual sobre la misma. Nos interesa resituar dicha categoría en el campo de la educación especial, a partir de analizar las trayectorias educativas integrales vinculas a los procesos de integración/inclusión.

En el Documento del Ministerio de Educación. Orientaciones 1 (2009: 31) textualmente dice: "El concepto de trayectoria educativa integral hace referencia a múltiples formas de atravesar la experiencia educativa, ellas no implican recorridos lineales por el sistema educativo. Un conjunto de imágenes simbolizan y suponen itinerarios "normales" configurados a partir de una particular geometría escolar: escaleras, peldaños y pirámides, cúspides o vértices que prevalecen en un espacio simbólico. Hay un camino prefigurado trazado con independencia de quienes son los caminantes, donde las rectas se ubican en un lugar privilegiado. En contraste, lo sinuoso y curvo del camino se percibe como déficit, desvío o atajo del caminante".

En el desarrollo de este trabajo, lo que hemos intentado poner de manifiesto es la importancia de pensar en la posibilidad de superar tendencias dominantes que promueven recorridos curriculares a través de circuitos que responden a pautas y regulaciones como única forma de atravesar la experiencia educativa.

La ruptura de este modelo requiere repensar el significado y los alcances del concepto de trayectoria educativa integral, porque responde a una lógica diferente ya que hace referencia a las múltiples formas de transitar la escolaridad. Los recorridos singulares de cada estudiante y en este sentido vale destacar -a quienes transitan por una situación de discapacidad- se inscriben en una trama compleja que en determinadas circunstancias requiere ser mirada, analizada, historizada desde un acompañamiento interdisciplinario.

Los docentes al tomar decisiones en la práctica pedagógica ante sujetos en situaciones educativas difíciles pueden requerir la presencia de otros profesionales que desde un trabajo interdisciplinar y colaborativo, complementan y articulan la tarea pedagógica. Su presencia marca y demarca un lugar cooperativo, compartido entre estudiantes y adultos que contribuyen a procesos de integración que forman parte de prácticas educativas incluyentes.

Estamos hablando de abandonar una lógica de certezas y de pensar en itinerarios educativos en situación, tal como lo plantean Sandra Nicastro y Beatriz Greco (2009). Estas autoras enriquecen este planteo al poner de manifiesto que las trayectorias conforman paradójicamente, un común de singularidades, de historias de vida y en este punto reúnen dos significaciones claves cuando expresan: "lo común es un singular plural". En estos procesos, el acompañamiento ocupa un lugar privilegiado que requiere un trabajo de reflexión sistemática. Supone al decir de las autoras, no sólo "un espacio de pasajes de cómo", sino un "espacio de pensar con otros y pensar a otros", reconociendo lo que nos antecede y aproximándonos a comprender las condiciones existentes desde el diálogo y la participación.

Si estos supuestos los registramos y los consideramos en la construcción de nuestras prácticas, podríamos trascender las históricas construcciones curriculares estáticas y acabadas. Actualmente podemos apreciar, como se van planteando nuevas tensiones y posiciones que representan una ocasión para modificar la interacción de los elementos de los dispositivos pedagógicos que siempre ha sido y serán heterogéneos, pero por tradiciones y relaciones de poder no hemos sido capaces de redefinirlos de otra manera.

Proponemos recuperar nuevamente la metáfora del calidoscopio para poder pensar como una perspectiva incluyente, nos permite ensamblar y acoplar otros elementos -miradas, concepciones, posturas teóricas y prácticas- cuya dinámica puede producir una variedad de efectos entre los sujetos y el currículum. Por ello, ya no tendríamos que hablar del sistema de apoyo a la integración sino de constituir configuraciones de apoyo donde queda claramente implicada la relación integración/inclusión.

En este punto, vale la pena puntualizar que el concepto de configuración hace referencia a dar forma a una cosa o figura, sin la prescripción de un modelo o un esquema. Edith Litwin (1997) magistralmente impulsó esta categoría en el marco de la didáctica para explicar una manera particular de favorecer los procesos de construcción del conocimiento con la intencionalidad de romper con esquemas predeterminados de la enseñanza. Hoy este concepto podemos situarlo en las relaciones entre a educación común y especial, articulado a la idea de construir determinados apoyos.

Tomamos como referencia al hablar de configuraciones de apoyo, a lo planteado en el 39 Documento Orientaciones 1, ya mencionado donde textualmente dice: "Denominamos apoyo a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos e instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria. Estos apoyos procuran diseñar, orientar, contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y potencialidades del Sistema, las instituciones y los equipos. Acompañan con estrategias pedagógicas a las personas con discapacidades para desempeñarse en el contexto educativo y comunitario con el menor grado de dependencia y el mayor grado de autonomía posible" (:39 doc. cit)

Entendemos, que estas conceptualizaciones nos dan la posibilidad de plantear dispositivos pedagógicos desde una perspectiva interaccionista y social del aprendizaje y del desarrollo. Esto

implica un efecto de recomposición de las prácticas curriculares, donde fundamentalmente se compromete al sistema educativo y social en su conjunto.

En este enfoque, la mirada situacional resulta clave ante las barreras que operan como elementos discapacitantes en el acceso al currículum. Los dispositivos pedagógicos ya no giran en torno al alumno integrado, nos dan la oportunidad de dar un nuevo giro al calidoscopio, al pensar en sujetos que transitan por situaciones educativas difíciles, forman parte de la complejidad de situaciones institucionales y áulicas.

En el recorrido que estamos transitando, nos interesa poner en debate la producción curricular y su incidencia ante los dilemas que nos provoca un dispositivo pedagógico incluyente. Invitamos a re-visitación posiciones que pongan en cuestión convicciones y perspectivas en una búsqueda de nuevos sentidos.

En coincidencia con Silvia Grimberg y Esther Levy (2009: 86), las autoras expresan: “al definir un proyecto curricular es importante identificar los principios y convicciones que se asumen, las intenciones que se pretenden, las formas organizativas que se asumirán así como las normas institucionales y los contenidos a trabajar en el aula/ institución. En este marco, es importante considerar que estas decisiones constituyen herramientas de trabajo para producir acontecimientos curriculares así como para reflexionar sobre ellos”.

En lo que venimos analizando, una cuestión clave es identificar los principios y convicciones que se asumen institucionalmente cuando en un aula hay estudiantes con discapacidad, resulta necesario reflexionar críticamente sobre las intenciones pedagógicas y la disponibilidad de enseñar desde una lógica curricular, que habilite a este estudiante sobre lo que es capaz de hacer, con eso que puede conocer y saber en interacción con otros compañeros.

Se trata de elaborar y construir proyectos curriculares a través de itinerarios curriculares diversificados, donde una adecuación curricular si fuera necesaria, pueda ser compartida en interacción con otros. Estas estrategias suponen el principio y la convicción de que, la riqueza de educar reside en reconocer activamente que cada educando con sus diferentes capacidades constituidas legítimamente en diferencia, aporta al colectivo social y es capaz de constituirse como sujeto autónomo.

R.W. Connel (2006), pone en acción un concepto muy interesante -el de justicia curricular- que puede orientar nuestro análisis. Desde la perspectiva de este autor, el criterio de justicia curricular es la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de relaciones sociales al que está unido el sistema educativo. En estos planteos resulta importante apuntar hacia prácticas pedagógicas de cooperación basadas en el currículum común. Esta posición, nos conduce a problematizar la representatividad socio-cultural en el currículo, los orígenes de situaciones socio-históricas que provocan injusticia y segregación cómo una cuestión necesaria para elaborar juicios estratégicos y prácticas incluyentes, que den lugar a favorecer condiciones de igualdad en el currículum.

Hacemos referencia a un tema urticante que nos conduce a debatir sobre como las prácticas curriculares prescriptas siguen excluyendo producciones culturales de grupos cuyas identidades bordean el currículo. Por ejemplo, la temática de la discapacidad no suele formar parte de los procesos de enseñanza. En la mediación con el currículum al tomar decisiones deberíamos pensar críticamente: ¿Quiénes están representados? ¿Quiénes permanecen silenciados? ¿Existe una auténtica expresión de la diversidad socio-cultural en los saberes elaborados?

Jurjo Torres (2008), pone de manifiesto que muchos estudiantes pertenecientes a grupos históricamente silenciados, no se sienten reconocidos en las aulas, considera que sus experiencias sociales, culturales, lingüísticas de origen, no existen en los contenidos curriculares, ni tampoco en los recursos didácticos con los que realizan sus tareas escolares.

En este marco, un dispositivo pedagógico incluyente al poner en juego, los saberes, las modalidades y posibilidades de aprendizaje del grupo y de cada integrante en particular, habilita los principios enunciados de participación, pertenencia y comunidad de aprendizaje.

La idea en este dispositivo es tender puentes cognitivos entre los y las estudiantes y el currículum, para desarrollar estrategias que les permitan resolver problemas de la vida cotidiana y acceder progresivamente a conocimientos más elaborados en la conquista de otros mundos posibles. Se

admiten y reconocen diversas necesidades educativas en un dispositivo de aula diversificada, donde se propicia la búsqueda de la autonomía personal y social.

Sin duda, estamos transitando un tiempo de transición activa donde prevalecen múltiples discursos pregnados de retórica, con mandatos que externalizan nuestras prácticas. En esta crisis de sentidos y de profundización de la crisis global deseamos resaltar la importancia de poner en cuestión los dilemas y problemas existentes para pensar y co-pensar, tomar posición sobre estos discursos que al transversalizarnos a veces nos paralizan y nos impiden tomar iniciativas en nuestra práctica. En palabras de Hanna Arendt (1993: 200-201): “El ser humano se diferencia del animal por el discurso y la acción (...) la fusión entre acción y discurso se funda en esta esfera, que está conformada por la trama de relaciones humanas (...). Que el hombre sea capaz de acción significa que cabe esperarse de él lo inesperado, que es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable”.

Referencias

- Arendt, H. (1993) *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Booth, T., Ainscow, M. (2004) *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación*. UNESCO – CSIE.
- Connel, R.W. (1997) *Escuelas y justicia social*. Madrid: Ediciones Morata.
- Duschatzky, S. Comp. (2000) *Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Elichiry, N. Comp. (2009) *Inclusión Educativa. Investigaciones y experiencias en Psicología Educativa*. Buenos Aires: JVE Ediciones,
- Filidoro, N. (2008) La relación entre discapacidad y problemas en el aprendizaje no tiene carácter de necesidad. *Discapacidad Hoy en Actualidad Psicológica*. Año XXXIII nº 362. Mes de abril, de la página de la 22 a la 25.
- Grinberg, S. y Levy, E. (2008) *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Guglielmino, E.; Valente G.; Mendes, Rosa A. (2006) *Sujetos y Educación Especial: de la sujetación a la posibilidad de habitar las diferencias*. XV Jornadas Nacionales de la Red de Cátedras y Carreras de Educación Especial. Universidad Nacional de Córdoba. Publicada en Actas.
- Litwin, E. (1997) *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Llobet, V. (2005) *El campo de la minoridades el período 1983-2000 la CDN, la ciudadanía de la infancia y los chicos de la calle*. Tesis de Doctorado. Facultad Psicología UBA.
- Meirieu, P. (1998) *Frankenstein Educador*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Nicastro, S.; Greco, B. (2009) *Entre Trayectorias. Escenas y Pensamientos*. Rosario: HomoSapiens Ediciones.
- Vain, P. y Rosato, A. Coord. (2005). *La construcción social de la normalidad (1º ed.)*. Buenos Aires – México: Ediciones Novedades Educativas nº 59 Colección Ensayos y Experiencias.
- Sánchez Arnaiz, P. (2003) *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Terigi, F. (2008) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes en el mundo de hoy, Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Terigi, F. (1999) *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*, Buenos Aires: Editorial Santillana.
- Tiramonti, G. (2001) *Modernización educativa de los 90 ¿El fin de la ilusión emancipadora? (1º ed.)* Buenos Aires: FLACSO y Temas Grupo Editorial.
- Torres, J. (2008) *Diversidad cultural y contenidos escolares*. Revista de Educación nº 345 Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía y Didáctica. España: Universidad da Coruña de la página 83 a la 110.

Documentos:

Plan Nacional de Integración. Dirección Nacional de Educación Especial (1988). Res. nº 396/87. Argentina: Ministerio de Educación y Justicia.

Serie A. nº 19. Acuerdo Marco para la Educación Especial (1998). Consejo Federal de Educación. Argentina: Ministerio de Cultura y Educación.

Convención Internacional de Derechos de las Personas con Discapacidad. (2006) Asamblea General de Naciones Unidas.

Conferencia Internacional de Educación. La educación Inclusiva: El camino hacia el futuro. (2008) Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. ED/BIE/CONFINTED 48/3.

Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1. (2009) Argentina. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.