



# Paradojas de las escuelas inclusivas<sup>1</sup>

Gabriela Dueñas

Doctora en Psicología. Lic. en Educación. Psicopedagoga.

Integrante de *Forum Infancias* (ex *ForumAdd*). Equipo interdisciplinario de prevención de la Patologización y Medicalización de las infancias y adolescencias.

Profesora titular de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador - USAL.

## De la declaración de los derechos de los niños a la deconstrucción de sus derechos

Una escuela inspirada en la filosofía de una “pedagogía de las competencias” que proclama las más altas metas en términos de “calidad educativa” en función de estándares propuestos para su evaluación por organismos internacionales, a la que a la vez, el “mercado laboral” no deja de demandarle “capacidad de producción y eficiencia”, con frecuencia termina promoviendo condiciones bastante complicadas como para hacer de ella –al mismo tiempo– un espacio compatible con el ideal de una **escuela inclusiva para todos** (2).

Aun así, nadie duda –ni mucho menos se atreve a cuestionar– si están dadas las “condiciones mínimas” que se requieren para que las escuelas de “educación obligatoria-común”, (en todos sus niveles, tanto las de gestión pública como privadas) puedan llevar adelante, como lo vienen haciendo, proyectos de este tipo, que –tal como proclaman con insistencia– se proponen el logro de este “ideal”, por cierto muy loable y bien intencionado, de garantizar el acceso y la “igualdad de oportunidades educativas” a “todos” los niños, niñas y jóvenes, mientras que –al mismo tiempo– aún hoy conservan, en pleno Siglo XXI, condiciones y estilos de funcionamiento muy semejantes a aquellos con las que parecen haber sido “marcadas a fuego” desde los inicios mismos del Sistema Educativo en Argentina, allá por el Siglo XIX.

Tampoco resulta sencillo –por lo delicado del tema– generar espacios en los que nos dispongamos a evaluar críticamente el devenir que han tenido estos procesos en los últimos años, desde que a partir de los noventa se inicia la implementación en nuestro país de una se-

rie de políticas educativas orientadas a transformar a las escuelas en “inclusivas”, mientras que, paradójicamente, en esa misma década, la región estaba siendo impactada por la profundización de lógicas de fuerte sesgo neoliberal que promovieron procesos de fragmentación y exclusión social sin precedentes.

Al respecto, parece necesario entonces, considerar que –si bien este tipo de prácticas escolares ha sido factible, de acuerdo a un sin fin de experiencias que cotidianamente se llevaron y se llevan adelante, y que permanentemente se dan a conocer– ya es hora también que a la luz del trayecto recorrido y en atención a las complejidades inherentes a procesos de esta índole, sostengamos presente la posibilidad de pensar (aunque solo sea en términos de “sospecha”) que este tipo de experiencias escolares no han sido, ni son tan simples, como para justificar su naturalización y reproducción, así, tal como viene sucediendo, a partir de evaluaciones que –de manera generalizada– las califican rápidamente de “positivas” y hasta de sumamente “exitosas”, como consecuencia de lecturas que –en ocasiones– evidencian cierta superficialidad en la medida que, con frecuencia, solo se limitan a considerar desde ciertas perspectivas simplificadoras datos recogidos de manera descontextualizada.

Detenernos a problematizar las experiencias derivadas de la intención de hacer de las organizaciones escolares, tal como funcionan en la actualidad, **Escuelas Inclusivas**, repensando para esto –y desde una perspectiva interdisciplinaria– sus alcances e implicancias en sus distintas dimensiones, parece ser hoy un imperativo impostergable para quienes –trabajando en ellas, e involucrados en este tipo de proyectos– consideramos que es necesario evitar que por esta vía y sin demasiada conciencia al respecto, se continúe avanzando en la profundización de un modelo que

–por falta de revisión– corre el riesgo de terminar legitimando prácticas que, en ocasiones y de acuerdo a algunos observables recogidos en el cotidiano escolar, hasta puedan estar contribuyendo a desvirtuar de manera significativa las intenciones y los principios mismos a partir de los cuales se justifican y se sostienen.

Con este propósito, a continuación propongo algunos elementos que considero pueden contribuir a visibilizar algunas cuestiones que –a lo largo de estos últimos años– se observa que se han ido *naturalizando* a través de diversas prácticas pedagógicas orientadas a la “inclusión” escolar de niños con necesidades educativas especiales, algunos de cuyos efectos parecen –paradójicamente– estar promoviendo, incluso, hasta lo opuesto, es decir, auténticos procesos de **exclusión** dentro de las escuelas.

## Incluir no es lo mismo que “integrar”

Para ahondar en la cuestión, resulta conveniente comenzar por advertir que no es lo mismo hablar de “integrar” que de “incluir”. El primero de los términos viene del adjetivo latino *“integer-egra-egrum”*, y su significado es *“entero”* o *“intacto”*. Al respecto, el Diccionario de la Real Academia Española define *“integrar”* como *“constituir las partes de un todo”*, y en una segunda acepción como *“incorporarse a un grupo para formar parte de él”*. *“Íntegro”* por su parte, es aquello que *“no carece de ninguna de sus partes”*.

Las ideas que sobresalen en estas definiciones son por lo tanto, la relación que existe entre un todo entero y las partes que conforman a ese todo, equitativamente, y le dan una identidad. En cambio *“Incluir”*, del latín *“includere”* –*“encerrar un objeto dentro de algo”*– significa *“todo aquello que está agregado a un grupo”*.

Resulta interesante observar entonces, que el término *“incluir”* se aproxima más a la idea de *“asimilar”* que a la de *“integrar”*, ya que reviste el sentido de *“poner algún elemento «extraño» dentro de un grupo y hacerlo formar parte de éste”*. En este sentido, aquello acerca de lo cual se dice que está incluido, estaría –desde esta perspectiva– *“encerrado”* dentro de un grupo. Mientras que, en su lugar, aquello acerca de lo cual se dice que está *“integrado”*, formaría parte del grupo, es decir, sería una parte constitutiva del entero (Senatore, 2004).

Desde esta óptica que nos aporta la polisemia del lenguaje y en atención a los posibles deslizamientos de sentido que pueden producirse en la elección de los términos que se usan en las denominaciones, resulta oportuno preguntarnos entonces: ¿en qué condiciones y con qué lógicas se vienen llevando a la práctica, desde hace ya más de una década, estas “experiencias de Integración” de Niños con Necesidades Educativas Especiales en “escuelas comunes” en el marco de Políticas Educativas que se proponen como meta transformarlas –por esta vía– en *“Inclusivas”*?

## Problematizando algunas cuestiones vinculadas a la tan mentada “Escuela inclusiva”

Para avanzar en esta cuestión, de modo que nos permita entender cómo y por qué, algunas experiencias llevadas adelante con el propósito de transformar a las “escuelas comunes” en “inclusivas” terminaron –de acuerdo a nuestra sospecha– transfigurándose en la actualidad en un problema más emparentado con la “exclusión escolar” que con la “integración”, resulta necesario iniciar un proceso de indagación que –siguiendo con esto a Foucault– demanda por su parte de un trabajo de contextualización histórica de estos procesos

Al respecto Eduardo Pridmenik (3) acerca elementos interesantes en un trabajo no publicado, presentado para el III Simposio Internacional sobre La Patologización de la Infancia realizado en Buenos Aires en 2011 en el que refiere que –cuando se comenzó a hablar de integración– la idea que se transmitía era la de un movimiento que tendía a cuestionar la constitución de las escuelas especiales en ghettos separados del mundo “normal”.

Se comenzó a hablar entonces –aludiendo a los Derechos de la Infancia– de permitir que todos los niños contaran con la “posibilidad de insertarse” en la educación general “con respeto de sus diferencias”. Por supuesto, eso implicaba la necesidad de la Educación General de cuestionarse sus estructuras y formatos, respetando las necesidades particulares de cada alumno. Este proyecto incluía desde sus comienzos, no solo modificaciones curriculares sino también, y a modo de ejemplo, adaptaciones arquitectónicas, (accesibilidad, mobiliario, etc.). Pero también, fundamentalmente, repensar la concepción misma de lo que es educación, y qué requisitos serían los necesarios para poder acceder a ella.

Pero *“nada puede existir por fuera de la realidad de su tiempo”* advirtiéndose entonces –ya desde sus primeros momentos– que la promulgación de la ley marco para la integración creó a la vez la oportunidad para la aparición de distintos fenómenos no previstos en su espíritu.

En primer lugar, como todo producto, generó su propia demanda, y muchas familias comenzaron a reclamar para sus hijos la posibilidad de ser admitidos en escuelas de educación común, llevados de su propia ansiedad o por indicación de profesionales, (médicos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, etc.), mal informados acerca de la incumbencia del servicio o imbuidos muchas veces de la soberbia de la *“orden médica”*.

Muchas escuelas especiales comenzaron entonces a brindar el servicio de integración en una forma acrítica, basadas solo en “prescripciones médicas” o en la solicitud parental, pero sin realizar evaluaciones propias, siendo que eran las más idóneas para efectuarlas y establecer la pertinencia de tales prácticas.

## ¿La integración escolar mercantilizada?

De manera paralela e incentivada por el incremento de la demanda de integraciones de niños con necesidades educativas especiales (NNEE) a “escuelas comunes”, comenzaron a surgir entonces numerosos “equipos privados”, con frecuencia coordinados por profesionales del campo de la salud que –desde fuera del ámbito escolar– comenzaron a ofrecer como servicio la terciarización de todo lo requerido para este tipo de prestaciones, ocupándose –fundamentalmente– de la selección, contratación (temporaria) y supervisión del personal que se requería para desempeñarse como *maestras integradoras* (M.I.) de estos escolares. Esta circunstancia –como era de esperarse– derivó con frecuencia en situaciones complejas referidas al tipo de relación de dependencia, bastante confusa por cierto, que se generaba (y se genera aún hoy) entre las famosas “M. I.”: por un lado con el resto del plantel docente y el equipo directivo de la escuela donde ésta se desempeña; y por otro, con la familia del niño al que atienden y de quien, en última instancia, depende –equipo de integración particular mediante-incluso, su salario.

Pero el efecto más extendido y preocupante que puede observarse es el de una suerte de *inversión* de los procesos de la pretendida escuela inclusiva, sobre la cual resulta necesario detenerse a considerar, dado que –de manera casi imperceptible– avanza “de construyendo” a su paso con lo mucho, o lo poco, que se venía trabajando en atención a los Derechos de los niños.

## La medicalización de la educación

Se trata de un fenómeno por el cual ya no se parte de un niño con discapacidad al que se intenta incorporar a la escolaridad general, sino de un niño que estuvo desde siempre en escolaridad común, y que –a partir de la aparición de dificultades en sus avances pedagógicos– la escuela común encuentra en la solicitud de un maestro integrador un modo de derivar responsabilidades, haciendo que la *Especial* se haga cargo de todas las dificultades escolares, como si la escuela común nada tuviera que ver ni en su origen, ni en su evaluación y resolución.

Este fenómeno, estrechamente ligado a su vez al que se conoce como el de la “*patologización y medicalización de las infancias y adolescencias actuales*” avanza así, hacia una pretensión de estandarización, donde el “*alumno normal*” sería solo aquel que *no manifieste* hacia el interior de la institución escolar, *ningún tipo de dificultad o contradicción con lo esperable*, de manera tal que –lamentablemente– con frecuencia, se pierde así la posibilidad de atender a aquellas cuestiones que ha-

cen a su “*singularidad*”. Puesto que son justamente las “*singularidades*”, expresadas o no en un nivel sintomático, las que parecen producir inmediatamente la exigencia de “*maestro integrador*”.

Comienza allí todo un proceso de *des-integración*:

En primer lugar, los padres son citados y se les comunica que su hijo “*debe tener maestro integrador porque tiene dificultades*”. No se trata de conversar acerca de qué puede estar pasándole al niño; es directamente sobre él que recae el estigma. Se les solicita entonces la consulta con un equipo médico, por lo general a cargo de un neurólogo, para que “*evalúe*” al niño e indique los tratamientos necesarios para que con prontitud se solucione el “*trastorno*” que éste manifiesta en el aula, de modo de “*normalizar*” su funcionamiento en la escuela. Se parte entonces de la idea que sus conductas desadaptadas (a las expectativas escolares) remiten a “*supuestas deficiencias de carácter biológico*” portadas por el alumno, y que –por lo tanto– se requiere de una intervención médica externa a partir de la cual se *habilite* la posibilidad de ofrecerle a ese escolar la asistencia educativa que precisa de acuerdo a sus necesidades.

Todo parece indicar que en estos últimos tiempos, solo con el “*diagnóstico/evaluación*” de un correspondiente *Trastorno Mental* en mano, las “*necesidades educativas especiales*” de una llamativa cantidad de niños, derivadas de etiquetas del tipo de las que propone el DSM IV como TGD (Trastorno Generalizado del Desarrollo) - ADD-H (Trastorno por Déficit Atencional con o sin hiperactividad) - TEA (Trastorno del Espectro Autista) - TOC (Trastorno Obsesivo Compulsivo) - Dislexia, etc. pueden ser atendidas dentro del marco de la escuela común, claro que con la asistencia protésica de un programa/proyecto de integración que posibilite las adaptaciones curriculares y/u otras necesarias para cada “*caso*”.

Para esto, a continuación, se les indica a las familias que deben dirigirse a la escuela especial más cercana a requerir el servicio. Las escuelas del Estado, ya de por sí desprovistas, generalmente no cuentan con los recursos suficientes como para brindar una buena prestación; (o en todo caso así se interpreta el hecho que el servicio se preste de acuerdo a principios pedagógicos y no de acuerdo a la demanda parental o del equipo de salud interviniente).

Aparece allí, la oferta de los mencionados “*equipos particulares de integración*” y las escuelas privadas. Como pocos pueden pagarlas de su bolsillo, las cubren la Obras Sociales y las empresas de medicina prepaga. Pero, la ley establece que para recibir esa cobertura se debe contar primero con un *Certificado de Discapacidad*, cuya tramitación, parece haberse facilitado llamativamente en los últimos años como consecuencia del accionar de numerosas asociaciones de padres y profesionales que se organizaron para ocuparse de atender de manera más eficiente a niños portadores de una gran diversidad de *novedosos síndromes* y

*trastornos neuro cognitivos*. Como las ya mencionados, todos ellos, y casi como una “epidemia”, de supuesta etiología genética, por lo cual –además– se les suele indicar como tratamiento de base drogas psico activas desde muy temprana edad, complementados con Programas de Adiestramiento Conductuales que permiten, de acuerdo a estas mismas lógicas, “reordenar” rápidamente los respectivos “trastornos comportamentales” que manifiestan los chicos en las escuelas.

## La discapacidad “certificada” y los “Derechos de los niños en juego”

En el marco de este tipo de procedimientos, que de acuerdo a lo que se observa se han vuelto cada día más frecuentes, se explica entonces el incremento significativo de niños y adolescentes que llegan hoy a las escuelas comunes portando *Certificados de Discapacidad*.

De esta manera, una medida que originalmente se tomó con la intención de ejercer acciones de “discriminación positiva”, buscando que la cobertura vaya a quien realmente lo necesite, hoy parece estar siendo objeto de ciertas prácticas de carácter abusivas que reclaman ser sometidas a un examen crítico que permita evaluar si con ellas no se están –paradójicamente y como se anticipó– vulnerando los derechos de muchos niñas, niños y adolescentes. De manera particular aquel principio fundamental que sostiene que “*todo niño, por el solo hecho de ser un niño*”, tiene derecho a recibir toda la atención que precise tanto desde el campo de la salud, como desde la educación y lo social, de modo de garantizar por todos los medios su bienestar e interés superior.

## Notas finales

1. Este trabajo abrevia en otro de mi autoría oportunamente publicado en la Revista RVEDES n°4. Año 2013.
2. Los elementos /aportes aquí referidos forman parte de una serie de trabajos publicados y en vías de publicación acerca de los cuales realizaré una presentación en el “*IV Simposio La Patologización de la Infancia. Intervenciones inclusivas y subjetivantes en la clínica y en las aulas*”, organizado -con el auspicio de la Editorial Novedades Educativas, en forma conjunta por el Equipo Forum Infancias (ex ForumAdd) y la Fundación Sociedades Complejas, que tendrá lugar en Bs As entre el 6 y el 8 de Julio del corriente año y de cuyo Comité Científico formo parte.
3. Eduardo Pridmenik es un destacado psicoanalista que viene trabajando en los últimos años temáticas vinculadas con la “discapacidad” a partir de su trayectoria profesional con niños y jóvenes en zona oeste del Gran Buenos Aires y cuyos aportes, derivados

de la lectura de trabajos no publicados oportunamente compartidos con esta autora, han considerados en este trabajo como particularmente pertinentes.

## Referencias bibliográficas

- Benasayag, L.& Dueñas, G. Comps (2011). *Invencción de enfermedades. Traiciones a la salud y a la educación. La medicalización de la vida contemporánea*. Buenos Aires: Noveduc.
- Berardi, F.: (2003). *La fábrica de la infelicidad*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Cerletti, L. (2006). *Las familias, ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*. Buenos Aires: Noveduc.
- Corea, C. & Lewcowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires: Paidós.
- Cordié, A. (1998). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Dussel, I. & Southwell, M. (2010). ¿Qué y cuánto puede una escuela?. En Revista *El Monitor de la Educación*. N° 25. Editada por el Ministerio de Educación de la Nación Bs. As.
- Dueñas, G. (2007). La Patologización y Medicalización de la Infancia: ¿Nuevos dispositivos de control de la conducta?. En Revista *Novedades Educativas* n° 196. Edición Especial. Abril de 2007. Buenos Aires: Noveduc.
- Dueñas, G. Comp. (2011). *La patologización de la infancia: ¿Niños o síndromes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (2005). *El poder Psiquiátrico*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Kaplan, C. (1994). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- Rojas, M. C. (2004). Perspectiva familiar y escolar. En Janin, B. *Niños desatentos e hiperactivos ADD/ADHD*. Buenos Aires: Noveduc.
- Senatore, S. (2004). *La escuela impulsora de un nuevo modelo didáctico*. Banco de experiencias pedagógicas. Secretaria de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Taborda, A. & Leoz, G. (2012). *Extensiones clínicas en Psicología Educativa*. Capítulos en Tomo I y Tomo II. Nueva Editorial Universitaria UNSL. Universidad Nacional de San Luis. Versión Digitalizada: [www.unsl.edu.ar](http://www.unsl.edu.ar)
- Vasen, J. (2007). *Las certezas perdidas*. Buenos Aires: Paidós.
- Vasen, J. (2008). *La atención que no se presta: el “mal” llamado ADD*. Buenos Aires: Noveduc.
- Zanelli, N. P. y Carriego, C. (2007). La escuela y la atención a la familia-cliente. En Revista *Novedades Educativas* n° 201 *Familia y Escuela*. Buenos Aires: Noveduc.