

## **Un psicólogo entre dos escuelas: construyendo un lugar para los psicólogos educacionales frente a la inclusión educativa**

**Lic. Prof Vanesa Casal , Lic Silvina Lofeudo**

### **Presentando el problema**

*“siempre se llega a alguna parte si se camina lo bastante”  
(Lewis Carrol : Alicia en el país de la maravillas)*

Este trabajo se desarrolla en el marco del proyecto de investigación: "Los psicólogos y la fragmentación de la experiencia educativa: modelos mentales y sistemas de actividad para el análisis y la intervención en problemas situados en contextos" y en base a la experiencia en la gestión en políticas públicas sobre Educación Especial e integración escolar<sup>1</sup>. Nuestra tarea como docentes e investigadoras se despliega también en la formación de psicólogos en el área de Psicología Educacional en la Práctica de Investigación "Psicología y Educación: los Psicólogos y su Participación en Comunidades de Práctica de Aprendizaje Situado"<sup>2</sup> en el particular ámbito de la Educación Especial.

En este trabajo; en nuestra triple vinculación con el área de Educación Especial, la formación de psicólogos y el desarrollo profesional de los mismos en dicha área; intentaremos **poner en tensión los modelos de integración-inclusión y el lugar que ocupa la Educación Especial** así como los discursos de los profesionales y agentes del campo psicoeducativo en este nuevo paradigma. Pensamos desde la psicología y la educación, dos disciplinas que nos permiten reconocer experiencias escolares, se trata de resituar la pregunta por el alcance de lo educativo en nuestro contexto y en nuestro tiempo entendiendo la importancia del entrecruzamiento entre las mismas. En el contexto de la formación de psicólogos los modos de acercarse a este problema son sumamente productivos de experiencias y posicionamientos frente a la futura tarea.

---

<sup>1</sup> El proyecto mencionado está aprobado y subsidiado por la Secretaria de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT) siendo su directora la Mgter Cristina Erausquin (2008-2011)

<sup>2</sup> Titular Cristina Erausquin. Una de las autoras es Tutora coordinadora del práctico vinculado con Educación Especial y sus nuevas formas.

### **Sobre el campo psicoeducativo y la Educación Especial. Algunas reflexiones**

La psicología educacional se constituye como disciplina estratégica en el entrecruce de la psicología y la educación (GUILLAIN, A; 1990). Esto conlleva, entre otras cosas, un campo de riesgos que de algún modo bordean la tarea de los psicólogos en las escuelas y que para el tema que nos ocupa, el particular ámbito de la educación especial, nos permitimos plantear un conjunto de riesgos que podríamos definir siguiendo a Cristina Erausquin (2006):

- Riesgo por la **naturalización** de nuestra mirada sobre la escuela común y la escuela especial y sobre los niños y jóvenes con discapacidad en tanto alumnos
- Lo anterior deviene en el riesgo por los **reduccionismos y aplicacionismos** en la comprensión e intervención de/sobre los procesos educativos de integración e inclusión escolar.
- Riesgo por los **efectos de los usos de ciertas herramientas conceptuales y materiales** para la evaluación, orientación y derivación de alumnos y la prefiguración de trayectorias escolares fragmentadas.
- Riesgo por el uso de **unidades de análisis** poco complejas que no ponderan el contexto como inherente al desarrollo y por lo tanto con efectos de gobierno de desarrollo, valorándolo en cambio, como factor meramente incidente.

Los psicólogos que se insertan en el campo psicoeducativo de la educación especial, se encuentran con estos y otros riesgos. Se trata entonces de construir desde la formación modelos y modalidades de intervención que superen las lógicas descriptivas y se orienten hacia nuevas lógicas que permitan que “formen parte siendo parte”. Así, las intervenciones de psicólogos orientadas hacia la integración/inclusión escolar<sup>3</sup> serán aquellas que más que “integrar al otro” busquen “entrar en relación con el otro” y más aun que ello, “ocuparse con y del otro” (JACOBO CUPICH, 2009). Para una mejor comprensión de estos conceptos, avanzaremos con un recorrido por la construcción histórica de la Educación Especial como campo para comprender los posicionamientos actuales.

Desde hace varios años el enfoque que orienta las intervenciones en Educación Especial ha variado. La variación obedece a numerosas indicaciones desde la

---

<sup>3</sup> Más adelante desarrollaremos las diferencias entre ambos conceptos: integración-inclusión. A los efectos de estas primeras reflexiones podemos usarlos como pares

legislación internacional, nacional y jurisdiccional y desde los constructos teóricos que apuntan a valorizar el papel de la inclusión social y la integración escolar. Las mismas se entienden como prácticas que favorecen a los/as niños/as, jóvenes y adultos con discapacidad y/o algún tipo de restricción que le impide participar y aprender del mismo modo que los demás alumnos.

**Analizaremos entonces, discursos y prácticas** que se despliegan en las escuelas y otros espacios educativos de la Ciudad de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires<sup>4</sup>. Focalizaremos allí, sobre el lugar de docentes y profesionales y sus miradas sobre los sujetos en situaciones de aprendizaje, cuando las "condiciones de educabilidad" per se pareciera que no están dadas. La indagación será, también sobre las posibilidades de producción de estas condiciones: escuelas, docentes, alumnos, dispositivo escolar y configuraciones de apoyo.

### **Formando psicólogos para intervenir en Educación Especial**

Creemos importante hacer mención al modelo por el cual entendemos es posible asumir el desafío de formar psicólogos. Desde nuestra mirada entendemos tal abordaje organizado bajo la modalidad de "comunidades de práctica". Según Lave y Wenger (1991), la perspectiva de comunidades de práctica se desarrolló a partir de la metáfora de "ser aprendiz", es decir, de la idea de que el aprendizaje podía verse como un proceso en que un novato era guiado por una persona más experta en la realización de una actividad sociocultural (ROGOFF, 1990). El aprendizaje como participación en las prácticas de una comunidad tiene lugar a través del compromiso en la acción y la interacción, pero incluida en la historia y la cultura<sup>5</sup>.

La experiencia de la práctica de investigación acerca a los estudiantes a un escenario de trabajo posible para el futuro psicólogo.

Desde la perspectiva que es abordada en este trabajo, la Educación Especial se entiende como el conjunto de prácticas y dispositivos de *habilitación de oportunidades*<sup>6</sup> para los sujetos que de algún modo han quedado o sido excluidos del sistema común. Estamos hablando de sujetos que por sus diferencias deben ser

---

<sup>4</sup> Los datos los obtuvimos a partir de los trabajos de campo de los alumnos de la Cátedra Psicología Educacional II de la Facultad de Psicología de la UBA, y entrevistas que se desarrollan en el ámbito del proyecto de investigación y de la práctica de investigación mencionados al comienzo

<sup>5</sup> Casal, Vanesa. "Estudiantes de psicología-psicólogos en formación: entre la práctica de investigar y el escenario de la práctica. Facultad de Psicología, 2009

<sup>6</sup> Habilitar, en tanto hacer algo que devenga posible cuando todo parece indicar lo contrario (Diker, 2004)

“atendidos”, “enseñados”, “acompañados”, “integrados” o “incluidos” bajo sospecha sobre sus “capacidades”. Investigaciones en relación a las intervenciones de los psicólogos en educación tales como las de Erausquin y otros dan cuenta de que esta sospecha –que casi siempre recae sobre los sujetos- debería resituarse en términos de los *sistemas de interacción*, en términos de *participación*, profundizando la mirada, evitando la simplificación o la reducción del problema al sujeto. Esto sería expandir la mirada y ubicarla en unidades de análisis más complejas. Unidades que incluyen el contexto, la actividad y la situación. Desde allí se partirá de miradas de las nombradas “necesidades educativas especiales” (NEE) más como “barreras para el aprendizaje y la participación”, (BOOTH & AINSCOW, 2008) situadas en la interacción y no exclusivamente en el sujeto<sup>7</sup>. Entonces, el quehacer profesional en ese campo exige/demanda aproximaciones y procesos de ajuste progresivos a las características de la organización escolar, de los sujetos, de los instrumentos, de las reglas, de relaciones. Transposiciones de un saber psicológico a un saber estratégico, el de la Psicología Educacional, (re)construyendo categorías complejas como unidades de análisis.

Con esto queremos reforzar la idea que orienta este trabajo: aun en el rescate de la subjetividad, estudiantes-psicólogos en formación encuentran en la tarea de investigar en el escenario educativo un campo de formación profesional para aprender y operar. En palabras de la Directora del Proyecto y de la Práctica de Investigación: *“Si el psicólogo pudiese seleccionar y decidir sobre cursos de acción prioritarios, si pudiese diseñar, planificar, y evaluar programas de acción, haciendo visible también su papel e intenciones, participando, por ejemplo en investigaciones,*

---

<sup>7</sup> Estos autores en el “Índice para la inclusión” plantean el sentido del uso de esta nominación, diferenciándola del concepto de Necesidades Educativas Especiales y del de discapacidad: El término “barreras para el aprendizaje y la participación” se adopta en el Índice en lugar del de necesidades educativas especiales para hacer referencia a las dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. El término “alumnos con necesidades educativas especiales” se refiere a aquellos que hayan sido identificados como tales en función de los criterios y normativas establecidas en cada país. En muchos países, este concepto se utiliza como sinónimo de discapacidad, en otros se considera también a aquellos alumnos que sin tener una discapacidad presentan dificultades de aprendizaje que requieren recursos y ayudas adicionales. En general, este término no se utiliza en el Índice ya que se adopta el de barreras al aprendizaje y la participación. Tan sólo se alude a este concepto en algunas ocasiones, ya que los autores reconocen que es un concepto ampliamente utilizado en los países, pero consideran que el hecho de centrarse en las dificultades del colectivo de alumnos con necesidades educativas especiales puede desviar la atención de las dificultades experimentadas por otros alumnos y alumnas. El término “discapacidad”, proviene del ámbito de la salud, y en este texto alude a las barreras a la participación del alumnado con deficiencias o enfermedades crónicas. Las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas. En muchos países, no todos los estudiantes identificados como con discapacidad son también identificados como con necesidades educativas especiales o viceversa.

*que posibiliten ampliar su –y de la de los otros- bases de conocimientos específicos, el psicólogo podría quizá construir categorías nuevas ante el derrumbe de las categorías de la modernidad” (ERAUSQUIN, 2001).*

### **Tiempo de definiciones: Sobre la integración y la inclusión**

La Educación Especial, se constituyó, en el ideal comeniano<sup>8</sup> de educar a todos, como una respuesta para aquellos “ineducables” que requerían de un dispositivo diferente al habitual, sin resignar la necesidad de "gobernar el desarrollo"<sup>9</sup> por parte de la escuela como institución de la Modernidad<sup>10</sup>

Al decir de María Laura Méndez<sup>11</sup> ya la denominación Educación Especial nos sitúa en un problema, que ha variado a lo largo de la historia, supone en principio diferenciarla de la educación común y en sus palabras “Lo que pone en evidencia esta oposición es que la segunda denominación encubre una concepción de la educación que presupone la abstracción y la homogeneidad, para lo cual necesita de una operación teórico-política que borre toda diferencia y privilegie una abstracta y cómoda generalización; entonces todo lo que escapa de esos parámetros prefijados va a formar parte de lo anormal, que a su vez se dividirá según sofisticadas clasificaciones”

De la “extinción”, al “encierro” y del encierro a la Escuela especial<sup>12</sup>, así transitaron las personas con discapacidad. Estas escuelas -las especiales- **atienden** las diferencias a la vez que las **producen**. Los educadores que las habitan son profesionales especialmente formados y los sujetos que las transitan son niños y jóvenes confusamente identificados como “diversos” ” diferentes”, “retrasados”,

---

<sup>8</sup> "Se trata de construir un instrumento capaz de " enseñar todo a todos" de la mejor manera posible, un ideal pansófico." (NARODOWSKI, 1993)

<sup>9</sup> "En torno a la "dirección" de los procesos de desarrollo -esto es acerca del rumbo de su "progreso", como clásicamente se plantea: la marcha de menor a mayor adaptación, de una regulación heterónoma a una autónoma, etc. - cobran un sentido más complejo y, en cierta forma, desafiante" (BAQUERO; 2002).

<sup>10</sup> "La ampliación de la empresa de la escuela en la formación de los individuos, la modernidad del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX, asumió una forma escolar y un modelo de socialización que yo caracterizo como un programa institucional" (DUBET; 2003)

Para ampliar información sobre la historia de la discapacidad y la Educación Especial ver en: Identidad, diferencia y diversidad, en Políticas y poéticas de la diferencia, Jorge Larrosa y Carlos Skliar (comps.), Barcelona, Laertes, 2002.

<sup>11</sup> María Laura Méndez, antropóloga. Titular de cátedra Problemas antropológicos en Psicología, Facultad de psicología, UBA

<sup>12</sup> Para ampliar información sobre la historia de la discapacidad y la Educación Especial ver en: Identidad, diferencia y diversidad, en Políticas y poéticas de la diferencia, Jorge Larrosa y Carlos Skliar (comps.), Barcelona, Laertes, 2002.

“anormales”, “incompletos”, “con capacidades diferentes”, “con necesidades educativas especiales”, “con barreras para el aprendizaje y la participación”.

La “integración escolar” viene a interpelar el sentido de la diferencia, primero desde la necesidad de normalizar<sup>13</sup>, después desde la necesidad de adaptar o adecuar<sup>14</sup> y lentamente en el camino de valorar la diferencia como posibilidad de pensar en intervenciones pedagógicas y psicoeducativas plurales con sentido inclusivo.<sup>15</sup>

Este sentido de la inclusión hace base en una mirada contextualista que no reduce el hecho educativo a una de sus variables ni la educabilidad a un rasgo del sujeto.

*“Podemos encontrar infinidad de libros o apartados dentro de ellos, siempre obra de especialistas, que rezan en sus títulos algo así como “La psicología de la sordera”, “Características psicológicas del niño ciego” o del “Síndrome de Down” o de la “Deficiencia muscular progresiva....” de modo que en ellos quedan definidas características atribuidas a la enfermedad o deficiencia entre las que encontramos aquellas tan conocidas como la de que ser un deficiente psíquico es ser muy cariñoso, espontáneo y carente de las inhibiciones propias de la vida adulta y, en ocasiones, muy testarudo”. (NURIA PÉREZ de LARA, 2001).*

La integración como práctica abrió camino hacia el pensar la escuela común como un contexto inclusivo que haga lugar para todos y todas, camino que se transita en forma permanente. ¿Por qué? Porque no existe per se, de manera cristalizada una escuela inclusiva, requiere sí de políticas, culturas y prácticas (BOOTH & AINSCOW, 2008) en construcción permanente, atentas a la novedad. Si algún día, por un momento y de algún modo diseñáramos una (esa) escuela que sea inclusiva,

---

<sup>13</sup> En 1978 se publicó el Informe Warnock, elaborado por el Comité de Educación liderado por Mary Warnock, para Inglaterra, Escocia y Gales. En él se mencionan algunas concepciones generales como las siguientes: - la educación es un bien al que todos tienen derecho. - los fines de la educación son los mismos para todos. - las necesidades educativas son comunes a todos los niños.

<sup>14</sup> “Reafirmando el derecho que todas las personas tienen a la educación, según recoge la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948; y renovando el empeño de la comunidad mundial en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 de garantizar ese derecho a todos, independientemente de sus diferencias particulares.” (SALAMANCA, 1994)

<sup>15</sup> Los Estados deben asegurar la igualdad de acceso a la educación primaria y secundaria, la formación profesional, la enseñanza de adultos y el aprendizaje permanente. La educación debe emplear los materiales, las técnicas educacionales y las formas de comunicación adecuadas. Los alumnos que las necesiten deben recibir las medidas de apoyo pertinentes, y los alumnos ciegos o sordos deben recibir su educación en las formas más apropiadas de comunicación, de maestros con fluidez en el lenguaje por señas y el Braille. La educación de las personas con discapacidad debe promover su participación en la sociedad, su sentido de dignidad y valor personal y el desarrollo de todo su potencial en lo que se refiere a la personalidad, los talentos y la creatividad (CONVENCIÓN INTERNACIONAL SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD (2007) ; Artículo 24).

seguramente este proyecto sería modificado de inmediato puesto que si bien la escuela inclusiva se basa en las posibilidades del contexto, se constituye también en base a la singularidad de cada uno de los sujetos que la habitan y la hacen día a día (alumnos, docentes, comunidad en general)

En nuestra indagación encontramos que los psicólogos, cualquiera sea su formación de base,- pensemos en las situaciones más comunes en Educación Especial, que es el del marco formativo del psicoanálisis o de las teorías cognitivo-conductuales-, tienden a acercarse a la educación especial desde una mirada clínica. La mirada clínica tiene como fortaleza fundamental el posicionamiento en el lugar subjetivo, el lugar único, el lugar del otro en la institución; pero encontramos que si esa mirada clínica no se sitúa en lo educativo, la riqueza de ésta se desvanece en una intervención exclusivamente individual. En este sentido los modos de intervención son predominantemente directas, reactivas, individuales y centradas en la Salud o la emergencia de la subjetividad<sup>16</sup>, centrándose en un rasgo específico del sujeto que puede ser su "trastorno emocional severo" o su "trastorno del espectro autismo" o su "trastorno generalizado del desarrollo" para nombrar de diferentes formas de diagnosticar a un sujeto con manifestaciones similares. Cabe recordar que cualquier diagnóstico no se constituye per se centrado en un rasgo único sino que se trata de una descripción de síntomas que no hablan del sujeto sino de "cuadros". Así, al hablar de déficit que se manifiestan de manera similar en distintos niño/as y jóvenes; estos discursos sesgan la mirada, provocando efectos en las propuestas psicoeducativas tendientes a reducir la intervención sobre el sujeto y sobre una parte de él. Al decir de Baquero: *"Cuando se suelen señalar reducciones al interior del propio sujeto, esto es, reducciones del sujeto mismo, se remite al hecho de que suele escindirse lo corporal de lo mental, los procesos cognitivos de las situaciones vitales de las que hacen parte y afectan a los sujetos, de la posibilidad de capturar, aún en términos cognitivos, la lógica o sentido que ordena la propia experiencia de aprendizaje, que demanda un esfuerzo de trabajo, el privilegio de ciertos valores, el atenerse a ciertos procedimientos, ritmos y estándares, etc., aún la motivación parece mutilada si se la despoja de los procesos que llevan o no a los sujetos a apropiarse de los motivos que las culturas y prácticas sociales específicas poseen"*

---

<sup>16</sup> ERAUSQUIN, 2007 "Modelos de Intervención Psicoeducativa Sobre modelos, estrategias y modalidades de Intervención Psicoeducativas"

*para el desarrollo de ciertas actividades y la producción de ciertos saberes."*  
(BAQUERO, 2006)

*"El saber psicológico y sus prácticas constitutivas suelen abordar al sujeto desde una perspectiva individual escindida, es decir, lo individual no aparece como un nivel de análisis de un constructo mayor sino como la unidad última y autosuficiente de análisis y, por consiguiente, de explicación e intervención psicológica"*  
(CASTORINA, BAQUERO, 2005).

Ciertas teorías plasmadas en los discursos, reducen también los modos de intervenir educativamente sobre ese sujeto, por ejemplo, en palabras de los actores/agentes:

*"...Particularmente me manejo bastante con un test que se llama Inventario de Espectro Autista (IDEA)...evalúa la comunicación, la vinculación, el área cognitiva, el área emocional...y a partir de ahí, junto con el directivo decidimos si se lo puede ingresar a la institución o no y en qué sala, en qué grupo incluirlo...Las áreas te dan el nivel de desarrollo"(psicólogo de escuela privada de Pcia. de Bs. As.)*

*"...Niños con severos trastornos emocionales, clínicamente se puede leer como una psicosis infantil, o como un autismo, neurosis muy graves. Pero en general son niños con trastornos emocionales muy severos, generalmente no hay nada orgánico, no hay ninguna cuestión orgánica de base. Y los que si tienen dificultades orgánicas, prima muchísimo más la cuestión emocional que la orgánica..."(psicóloga de escuela especial estatal, CABA)*

*"...Los psicólogos de los gabinetes realizamos diagnósticos estructurales para definir modalidad educativa" (psicóloga de gabinete central de la CABA)*

Nos preguntamos, para pensar el lugar del niño en la escuela, cabe cristalizar un diagnóstico estructural o cognitivo? Un niño no es acaso un ser en construcción? La escuela como dispositivo productor de subjetividad ¿no puede hacer posible que algo acontezca más allá de los dictámenes del diagnóstico? Y en términos éticos, ¿no conviene pensar en que algo justo acontezca en pos de una no-inexorable desigualdad? (FRIGERIO; 2004). Los diagnósticos, ¿facilitan la intervención o son imágenes fatales de una parte de un niño/a imposibles de dinamizar, de volverlas vivas?... ¿Qué hace la educación si no es posible una transformación?



### Intervenciones necesarias.

-¿Quién eres tú?

-Ya no lo sé, señor, he cambiado tantas veces que ya no lo sé.

(Carrol, Lewis: Alicia en el país de las maravillas)

Como ya se ha señalado, en la genealogía de la Educación Especial el tránsito del destino único para las personas con discapacidad hacia la integración escolar constituyó un hito fundante que debemos retomar para pensar en la escuela inclusiva. Sin embargo es importante entender que el paradigma de la integración escolar centrado en la Necesidad Educativa Especial (en adelante NEE) del/a estudiante es diferente del modelo de inclusión centrado en la reducción de las barreras que le ofrece el contexto a todos /as los alumnos/as.

Cabe aclarar que el concepto de "barreras (del contexto) para el aprendizaje y la participación"<sup>17</sup>, se sustenta en la perspectiva contextualista que pondera al mismo como inherente al desarrollo (BAQUERO, 2002).

Comparemos ambas perspectivas: En el **Modelo de la INTEGRACIÓN**: El alumno "integrado" porta el déficit (tiene NEE), requiere adaptaciones para "lograr integrarse", para ello se rescriben adaptaciones curriculares en la escuela. La alteridad en este caso es entendida como una desviación de la normalidad, por lo que la diferencia se acepta, se tolera, se comprende. Se sobreentiende que el marco de referencia de esta postura posee una base normalizadora, el objeto de estudio es el de la educación especial, su alcance son los alumnos con NEE, y su finalidad es "la mejora" de los alumnos con NEE.

El cambio de paradigma obedece a la necesidad de entender la educabilidad como una relación entre el desarrollo del sujeto y el dispositivo escolar que se revela de diversos modos de acuerdo a cómo se articulan ambas en contextos y escenarios reales. La integración como paradigma no ha cuestionado la (in)eficacia del

---

<sup>17</sup> "De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de una interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas" Booth, Ainscow: Índice para la inclusión

dispositivo escolar, ni su inherencia como contexto productor de la (dis)capacidad. Si no más bien se ha centrado en la necesidad educativa especial del estudiante y en la adaptación de los currículos a su necesidad. Revisar este paradigma nos permite retomar la concepción de la integración captando estas relaciones, expandiendo la mirada hacia ellas, fortaleciendo las condiciones de contexto como productoras del éxito y del fracaso escolar.(PERRENOUD, 1990)

**En el Modelo de la INCLUSION** el contexto áulico abre el juego a todos/as y se entienden las barreras como límites a la integración. Se trata de minimizar las barreras, aumentar los apoyos. La alteridad es entendida en sentido fuerte, como un concepto culturalmente relativo, por lo que la diferencia es entendida como **posibilidad de intervención**. Toda definición de (a)normalidad es entendida como declaración política.

Entonces y a diferencia del modelo de la integración, en el este enfoque el marco de referencia tiene como base los Derechos Humanos, su objeto es la Educación General, su alcance son todos los alumnos, la finalidad la mejora de todos los alumnos con y sin NEE<sup>18</sup>.

Tal como lo anticipáramos, esta mirada hace posible pensar en términos de una ética de la responsabilidad:

*"Desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él sin ni siquiera tener que tomar responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago"(.....)"el rostro del otro significa para mí una responsabilidad irrecusable que antecede a todo consentimiento libre, a todo pacto, a todo contrato" (LEVINAS, 2000)*

De acuerdo con Lévinas, el punto de partida del pensamiento filosófico no ha de ser el conocimiento, sino el reconocimiento, pues *"a través de los otros me veo a mí mismo."*

**Responsabilidad**, al fin, sobre las intervenciones para producir condiciones de educabilidad. Intervenciones que requieren entrar en un campo que es del otro y que se construye con el otro. Desde un saber que es del psicólogo y también desde un no

---

<sup>18</sup> Stainback y Jackson (1999) Hacia aulas inclusivas

saber que implica construirlo junto con los otros para hacer posible un terreno de inclusión de “la diferencia” como posibilidad de intervención y no aquel de la “diversidad adversus tolerancia” (BARBAGELATA, 2005).

En el discurso de psicólogos y docentes de escuelas especiales pareciera -cuando se trata de niños con discapacidad- debilitarse esta responsabilidad. Y es entonces que en los discursos de ciertos agentes psicoeducativos se entiende como “imposible enseñar” (o sea garantizar el derecho a la educación) a niños con trastornos, con discapacidad, ya sea por “incompletos” o por “incapaces”, es decir, siempre por la imposibilidad de aprender.

*"Todo esto es ver cuáles pueden ser las intervenciones adecuadas teniendo en cuenta los contenidos que manda el Ministerio, por ejemplo, se sube la bandera. Esos contenidos están. A nosotros nos viene muy bien porque nos ayuda a hacer un inicio y un cierre de una actividad cuando por ahí estos niños permanecen bajo una misma cuestión (.....). Entonces todo esto lo ponemos desde el armado de la escuela. Yo digo que se arma como una ficción del maestro que trabaja a pintar, a dibujar el osito. Es como **el armado de una escena** por que por ahí a uno le gusta pintar, pero no sabe lo que está pintando y quizás otro sabe lo que está pintando, le interesa la imagen del osito y no le interesa la pintura o tienen problemas en tocar los materiales...." (Maestra de una escuela especial, CABA)*

### **Armar una escena**

¿No es acaso la escuela un dispositivo artificial donde cada día y una por una se van armando escenas? Escenas y escenarios poblados de efectos por supuesto. Sin embargo... ¿qué es lo que diferencia a una escuela especial?. Finalmente los sujetos que las transitan... ¿son quienes hacen o actúan personajes en la escuela especial? Nos preguntamos. ¿Por qué la escuela común no puede armar escenas, y cuál es la escena que debería armar la escuela inclusiva? Tal vez el universal que hace a la escuela común, se representa sin personajes asemejándose a la metáfora de en “Un ladrillo más en la pared” (Pink Floyd)<sup>19</sup> o “La máquina de la escuela” de Tonucci<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> Se trata de una canción de Pink Floyd del álbum The Wall, lanzado el 30 de noviembre de 1979

<sup>20</sup> En Francesco Tonucci: Con ojos de niño, recopilación de viñetas- 1970

En la búsqueda de un lugar para la Educación Especial en el paradigma de la escuela inclusiva, los profesionales que provienen de ese campo, han buscado lugares, algunos de ellos “fuera de sí” (GRECO, 2009). Fuera de sus paredes, fuera de sus objetivos asociados a la rehabilitación, fuera de su modelo “infantilizante”, fuera de lógica centrada en sujetos con déficit a corregir-andamiar-ajustar, curar, remediar...

Del análisis de los discursos y pensando en propuestas hemos sistematizado algunos, a saber:

- Mostrar modelos de abordaje didáctico superadores a los usuales en educación “común”

*“¿Común? Los otros niños siguen esto. Estos niños requieren de alguien especial, que atienda la singularidad, un docente con 30 alumnos no lo puede hacer. Hay otros chicos que responden como respondimos todos...Por grupos. Si hay un ciclo primaria y un ciclo jardín, y esta 1A, 2A. Se arman en relación a los intereses del niño, las edades, los grupos y a que más o menos puedan compartir algo. ALGO... de los contenidos”* (Director de una escuela especial CABA)

*“La escuela común básicamente tiene una estructura rígida cualquier de las cuestiones que se corra de esa línea queda por fuera. La crítica que hago digamos es esta cuestión generacional, la modalidad mis docentes cuando yo era chico es la misma que la de ahora, y hay un abismo generacional bastante grande. A veces escucho cuestiones como que tal chico no puede estar en determinado ciclo, es el chico el que no puede. Para mi deberían pensar en vez de eso desde una forma un poco más abierta y decir bueno que estamos dando, que estamos enseñando y cómo para que ese chico teóricamente no pueda estar en tal o cual lugar. Se ve como una práctica que pone en el alumno la dificultad, o sea si son tantos alumnos con dificultad: ¿Por qué no cambiamos nosotros? Esto es lo que critico de todas las escuela”.* (Director de una escuela especial CABA)

- Compartir la trayectoria de acompañamiento de niños/as jóvenes y adultos con dificultades/discapacidades/necesidades

*“Yo antes iba a una escuela por un pibe con dificultades, y hay 5 o 6, que son pibes que no tienen que ir a una escuela especial de ninguna manera, son pibes que*

*pueden circular perfectamente en una escuela común, pero no cumplen, no cubren los parámetros que se esperan.*" (Psicóloga de una escuela especial, CABA)

- Alojamiento transitorio a niños/as jóvenes y adultos que requieran abordajes específicos

*"...La idea de esta escuela es que sea una escuela pasajera, que sea un pasaje"*

Tal vez el desafío consista en encontrar lo común de la educación y lo especial de la educación. Modos genuinos de hacer posible la transmisión. Esta responsabilidad alcanza a quienes arman la escena educativa: educadores y agentes psicoeducativos haciendo posible que la escuela para todos sea de todos y con todos.

Sin embargo...

**¿Hay niños que necesitan de la escuela especial (o la escuela especial necesita de ellos)?**

*"Desde que me caí por esa madriguera me han dicho qué tengo hacer y quién debo ser. Me han encogido, aumentado, arañado y metido en una tetera, me han acusado de ser Alicia y de no ser Alicia, pero éste es mi sueño, y yo decidiré cómo continúa"*

*(Lewis Carroll: Alicia en el país de las maravillas)*

*"...hay niños muy perturbados en escuela común que les haría mucho mejor ir a una escuela especial..."* (Supervisora de una escuela especial, CABA)

Una concepción fuertemente arraigada en los discursos de profesionales de Educación Especial es la defensa de la integración escolar (esto no es tan habitual entre los profesionales de la escuela común). Sin embargo, la integración se hace bajo ciertas condiciones y en general estas condiciones están atrapadas en la lógica del individuo reducido a un rasgo que es el "ser alumno": es el que *"puede ser integrado"*, el que *"la familia acompaña"*. Es el que, finalmente, responde a un nuevo perfil: el del *NEE que puede estar en la escuela común, es el que puede estar integrado*. En su artículo "Nuevas formas de exclusión" Norma Filidoro plantea que la

categoría de integrado es una nueva forma de nombrar a los diferentes, otrora excluidos, integrados pero en al "superficie de emergencia" (CASTEL, 1999).

*"...Hay que integrar al niño que puede ser integrado porque sino estás discriminando porque no puede con la situación. Por ejemplo la chica que está en 4º grado de común pero con conocimientos de 1º, se queda sola..." (Directora escuela especial)*

*"...La integración es cuando un niño con NEE está en otro ámbito con situación e aprendizaje diferente a las que viene, pero posible. Sino, hay presión al chico y es contraproducente. No todo niño con NEE tiene que ir a especial. Pero no se puede trabajar con el engaño, sino no puede...sino, hago como que está integrado..." (Docente escuela especial)*

Estar integrado entonces depende del niño, no del contexto escolar; esta idea entonces es solidaria con aquella: la de entender que el éxito y el fracaso son propiedades del sujeto que aprende (o que no aprende) y no de la situación. La integración escolar es entendida como **la otra situación** para el niño o la niña con discapacidad, puesto que la situación habitual, y posible es la de estar en la escuela especial. Mientras estén integrados, entonces, no lo estarán.

*"...acá siempre hubo integración escolar, yo soy partidaria de que no todos los chicos pueden ser integrados, pero no es por una cuestión de discriminación. Sino porque no todas las escuelas están preparadas para todos los tipos de integración. Este nene con TGD no era para una escuela común, no había forma de integrarlo si antes no se hacía una escolarización en una escuela especial. Las maestras no tienen una preparación para un chico con problemas severos..."(Directora escuela privada especial)*

Otra variable que aparece aquí es que la escuela común la que no puede, no solamente el niño, pero tiene ciertos límites, hay niños que necesitan de la escuela especial, al decir de los docentes. Entonces ¿qué sería de ciertos niños sin la escuela especial? y que será de la escuela especial sin ellos?

Esta pregunta que parece actuar de sentencia, abre una posible grieta que le daría otro sentido a la escuela especial, al decir de la Ley Nacional de Educación (2006): *"...La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, (...)* La

*Educación Especial brinda atención educativa en **todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.**(.....)Se garantizará **la integración** de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades **según las posibilidades de cada persona...**"<sup>21</sup>. La educación especial está allí donde la educación común "no puede" pero también el Estado debe garantizar la integración escolar de los alumnos con discapacidad, aunque de acuerdo a las **posibilidades** de cada persona.*

Nuevamente la pregunta nos insta a pensar en el terreno de lo posible: ¿cómo se construye lo posible? ¿Qué (nos) hace la diferencia en la escuela? Y ¿qué puede la escuela común? ¿O acaso lo que (no) puede está en los determinantes duros del propio dispositivo?

A partir del giro contextualista que nos propone la comprensión vigotskiana del desarrollo los límites y las posibilidades no son propiedad de los sujetos ni están atrapados en él. Se hace necesario pensar en psicólogos que puedan comprender la complejidad de estos fenómenos y diseñar las intervenciones en esta línea de pensamiento.

Otro aspecto a considerar y no de menor importancia es acerca de los mecanismos y los engranajes que hacen que un niño/a o joven transiten la escuela común o la escuela especial o ambos circuitos, definitivamente esta decisión es absolutamente política y los discursos psicoeducativos legitiman y sostienen "científicamente" estas sentencias cuyos efectos son posiblemente impensados. Una ética de responsabilidad sobre el otro debe sostener estas decisiones y son la Universidad y los ámbitos de formación espacios centrales para hacer lugar a estas preguntas y a estas responsabilidades

**Psicólogos en formación: construir un saber posible para intervenir en la Educación Especial.**

*"la discapacidad estaba allí, antes de que él naciera"(reflexión de una estudiante de psicología en el marco del trabajo de campo)*

---

<sup>21</sup> Art. 42 Ley Nacion de Educación Nro. 26206, artículo 42.El subrayado es nuestro

La Educación Especial como un área dentro de la Educación es un territorio fértil para la intervención de los psicólogos educacionales.

La formación de éstos debería contemplar la indagación de ese campo, puesto que en la práctica encontramos muchos psicólogos trabajando en el área. Si este territorio no se recorre durante la formación y/o si no brindamos herramientas conceptuales apropiadas, -en general y tal como leemos en los testimonios-, se tiende a reproducir en la tarea, prácticas asociadas a la clínica individual. Recordemos que la educación tiene por objeto un “universal”, no así la clínica. La particularidad de la Educación Especial recorta un aspecto de ese “universal” tentando a los profesionales que allí operan a reducir la intervención a lo individual y hasta a ciertos aspectos de lo individual. Es bien sabido y ya se ha investigado a partir de indagaciones específicas que las prácticas de los psicólogos en educación en nuestra Ciudad de Bs As y nuestra Pcia de Bs As, son predominantemente de corte individual y con una fuerte tendencia a la derivación por fuera de la institución. Sin embargo y por las propias características de lo escolar lo universal insiste. El giro contextualista nos obliga a revisar las intervenciones de los psicólogos en el campo educativo. Por un lado y desde los abordajes conceptuales insistiendo sobre unidades de análisis que permitan comprender a los alumnos que “la discapacidad estaba allí, antes de que el niño naciera” Y, por el otro, y desde los enfoques metodológicos en la didáctica universitaria, asumiendo el desafío de generar espacios en la Universidad para la formación de psicólogos comprometidos con su época y con problemáticas contemporáneas participando en el campo y en la construcción de herramientas conceptuales

Para cerrar elegimos las palabras de un grupo de estudiantes de la Práctica de Investigación:

*“...Como psicólogos en formación, esta práctica nos permitió sensibilizarnos ante la diversidad, apropiarnos de ciertos modelos de actuación profesional en el área de la educación especial. Asimismo, nos permitió ampliar los conocimientos individuales a partir del trabajo en equipo, lo cual implicó descentrarnos de nuestra única posición, acrecentando nuestro perspectivismo en referencia los problemas situados en contextos. (...) Los psicólogos en formación poseen pocos espacios para reflexionar sobre el actuar específico de la disciplina en una situación determinada.*



*Por tal motivo, consideramos de gran valor, la existencia de estos espacios de reflexión, de descubrimiento, construcción y de enriquecimiento para el desarrollo profesional del psicólogo...”<sup>22</sup>*

## **BIBLIOGRAFIA GENERAL**

- Baquero R.** (2001) “La Educabilidad bajo sospecha”, en Cuadernos de Pedagogía. N° 9 Rosario.
  
- Baquero, R.** (2006) “Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación” en Revista Espacios en Blanco. Serie indagaciones Nro. 16. NEES/UNCPBA
  
- Barbagelata; Norma** (2000): Las figuras del extranjero en Educación y Alteridad, Novedades Educativas-Textos interdisciplinarios nro 48,
  
- **Booth, Tony; Ainscow, Mel:** Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. (Index for inclusion), Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas.2008
  
- Casal, V** (2009) “Estudiantes de psicología-psicólogos en formación: entre la práctica de investigar y el escenario de la práctica”
  
- Casal V. & Lofeudo S.** (2009): “Integración escolar: una tarea en colaboración” en Identidad y diferencia. Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
  
- Daniels, Harry:** Vigotski and inclusión en Hick P, Kershneer R y otro(2009) Psychology and inclusive education. New direction in theory and practice. Routledge, London.
  
- Dubet, F.** (2003) ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo?” Ficha CEP
  
- Erausquin, C, Bur R. y Ródenas A..** (2001) “Tensiones que atraviesan la inserción de los psicólogos en las instituciones educativas”. 28° Congreso Interamericano de Psicología (SIP) Santiago de Chile. Ficha CEP.

---

<sup>22</sup> Del trabajo final de Romina Zambrano, Gabriela Gambetta, Román Bertaccini correspondiente a las 5ta cohorte de la práctica de investigación “Los Psicólogos y su participación en Comunidades de Práctica y Aprendizaje Situado”

**-Erausquin C., Btsh E., Bur R., Cameán S., Sulle A., Ródenas A.** (2001) “Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas” IX Anuario de Investigaciones Facultad Psicología. Ficha CEP.

**-Farrell P. & Venables K.** (2009) “Can educational psychologists be inclusive?” in Hick P., Kershner R. & Farrel P. (eds) *Psychology for Inclusive Education: new directions in theory and practice*. London and New York: Routledge. ISBN 0-203-89147-3

**-Frigerio, G.** (2004) “La (no) inexorable desigualdad”, Revista Ciudadanos.

**-Jacobo Cupich Zardel Blanca Estela:** Hacia una ética de la fraternidad- Conferencia magistral, en Valoren políticas practicas para una educación inclusiva, Bs As, octubre 2008

**-Narodowski, M.** (1993) Infancia y Poder. Bs. As. Aique.

**-Ley nacional de Educación N° 26206.**

-Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina, Orientaciones 1, Octubre 2009

**-Larrosa Jorge y Skliar, Carlos** (2002): Identidad, diferencia y diversidad, en Políticas y poéticas de la diferencia, Jorge (comps.), Barcelona, Laertes .

**-Perrenoud Ph** (2008): La construcción del éxito y del fracaso escolar, Morata, Madrid

**-Rogoff B.** (1997) Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje, en: Wertsch, Del Río y Alvarez A. (Eds.) La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.

**-Stainback, S., Stainback, W. y Jackson, H.J.** (1999). “Hacia aulas inclusivas, Madrid, Narcea.