

LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA COMO GENERADORA DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS

THEY PSYCOPEDAGOYGC INTERVENTION AS GENERATOR OF INCLUSIVE PRACTICES

Carlos Tumburú¹

Universidad Católica de Salta

Instituto Jean Piaget

Recibido: 13-04-21

Aceptado: 20-11-21

Resumen

El ensayo plantea ciertas cuestiones en relación a la práctica psicopedagógica en el ámbito de la inclusión escolar y la educación especial. Busca plantear preguntas desde las intervenciones psicopedagógicas como promotoras de prácticas inclusivas en los procesos de inclusión/exclusión escolar. Se analizan diversos conceptos que tensionan la idea de inclusión en el ámbito escolar, como son los de Educación inclusiva, Inclusión educativa y Prácticas inclusivas, para detenernos en este último que nos permite construir un modo de mirar y entender las intervenciones psicopedagógicas como una configuración de apoyo que acompaña a las instituciones educativas en el marco de un espacio común.

Palabras clave: Psicopedagogía – prácticas inclusivas – discapacidad – educación

Abstract

The essay presents certain issues related to the psycho pedagogic practice in the area of inclusive education and special education. It seeks to put forth questions from the psycho pedagogic interventions point of view, as developers of inclusive practices during the processes of inclusiveness and exclusion in schools. Several aspects are analyzed in this essay. These aspects add further tension to the idea of inclusion in the educational area. Aspects such as inclusive education, educational inclusion and inclusive practices allow us to build a different form of looking and understanding psycho pedagogic interventions in education. For instance, certain adaptations or configurations of institutional support that accompany the educational institution while sharing a common space.

Key words : Psychopedagogy - Inclusive Practices – Disability - Education

INTRODUCCIÓN

En el trabajo plantearemos un desarrollo en el cual se parte del concepto de Educación Especial para articularlo con el de Psicopedagogía en el marco de la Inclusión Escolar y desde el Modelo Social de la Discapacidad. Nos proponemos desde allí generar un posicionamiento profesional como modo de entender la intervención psicopedagógica en el marco del desarrollo de prácticas inclusivas.

Para ello se realizará un recorrido por los conceptos de Educación inclusiva, Inclusión educativa y Prácticas inclusivas, diferenciándolos y deteniéndonos en este último, el cual nos permite construir un modo de mirar y entender las intervenciones psicopedagógicas como una configuración de apoyo que acompaña a las instituciones educativas en el marco de un espacio común en el día a día de la escuela.

1 - Educación Especial y Discapacidad

La Educación Especial (EE) es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad (Ley de Educación Nacional N° 26.206, art. 42). Es transversal a todos los niveles y todas las modalidades del sistema educativo.

Es entendida como una modalidad que brinda un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyos educativos especializados y complementarios, orientados a la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para quienes presentan discapacidad. La misma busca hacer posibles trayectorias educativas integrales para las personas con discapacidad a través de configuraciones de apoyo (Ministerio de Educación, 2009).

La Educación Especial (EE) se rige por el principio de inclusión educativa, el cual implica aceptación y valoración de las diferencias en una escuela que es de todos y para cada uno.

La inclusión educativa busca responder a las diferentes necesidades de los estudiantes a través de la identificación y remoción de barreras al aprendizaje y la participación - entendiéndolas como los obstáculos que los estudiantes encuentran y que aparecen a través de la interacción entre los estudiantes y sus contextos-, con la mira en que todos los estudiantes aprendan juntos en ámbitos lo menos restrictivos posibles.

Centra su preocupación en el contexto educativo y en cómo mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje; ya que se entiende que las necesidades de los estudiantes son necesidades de la institución. En este sentido, la inclusión contribuye a mejorar las condiciones de los entornos para acoger a todos.

En este marco, el sujeto de la EE es el estudiante con discapacidad. Tal como lo plantea el Artículo 1 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006, p. 4): “Las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan

deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con distintas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás”

La discapacidad, en este sentido, es el resultado de la interacción entre las características de una persona y el entorno en el que vive, es decir, la sociedad. Si bien la conceptualización actual de la discapacidad implica un cambio rotundo de paradigma, es necesario recordar que el tratamiento de la misma a lo largo de la historia fue atravesando diferentes miradas, modelos y modos de representar y conceptualizar a la misma.

Tal como plantea Agustina Palacios (2008) es posible distinguir tres modelos de trato, que a lo largo del tiempo se ha dispensado a las personas con discapacidad, y que, en algunos ámbitos coexisten (en mayor o menor medida) en el presente:

- el modelo de prescindencia;
- el modelo médico rehabilitador;
- el modelo social.

El modelo de *prescindencia* supone que las personas con discapacidad son innecesarias por diferentes razones: porque se estima que no contribuyen a las necesidades de la comunidad, que albergan mensajes diabólicos, que son la consecuencia del enojo de los dioses, o que —por lo desgraciadas—, sus vidas no merecen la pena ser vividas. Como consecuencia, la sociedad decide prescindir de las personas con discapacidad, ya sea a través de la aplicación de políticas eugenésicas, o ya sea situándolas en el espacio destinado para los *anormales*.

Para modelo *rehabilitador* las personas con discapacidad ya no son consideradas inútiles o innecesarias, pero siempre en la medida en que sean *rehabilitadas*. Es por ello que el fin

primordial que se persigue desde este modelo es *normalizar* a las personas con discapacidad, aunque ello implique forjar a la desaparición o el ocultamiento de la diferencia que la misma discapacidad representa. Desde este modelo, el problema cardinal pasa a ser la persona, con sus diversidades y dificultades, a quien es imprescindible rehabilitar psíquica, física, mental o sensorialmente.

Finalmente, el modelo *social*, considera que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de personas —sin discapacidad—, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia.

Este modelo

parte de la premisa de que la discapacidad es en parte una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad. Asimismo, apunta a la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades (Palacio, 2008, p. 27).

Se trata de un modelo que cambia el eje de caracterización del “fenómeno” de la discapacidad; ya que esta deja de explicarse a partir de la “deficiencia” de la persona, para pasar a expresarse a partir de las “deficiencias” de la sociedad, que se traducen en barreras discapacitantes.

No son las limitaciones individuales las raíces del fenómeno, sino las limitaciones de la sociedad para prestar servicios apropiados y para asegurar adecuadamente que las necesidades de las personas con discapacidad sean tenidas en cuenta dentro de la organización social (Palacio, 2008).

El modelo social, entonces, requiere de otra mirada. Si se considera que las causas que originan la discapacidad son sociales, las soluciones no deben orientarse individualmente a la persona, sino dirigirse a la sociedad.

Partiendo del modelo social diremos que la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social. Desde este enfoque, la mirada deja de centrarse en el déficit y se enfoca en las necesidades. No importa tanto la deficiencia del individuo como sus potencialidades y lo que pueda llegar a hacer mediante la eliminación de barreras contextuales y el apoyo necesario.

La discapacidad queda configurada o determinada no sólo por la particularidad biológica o de conducta de un sujeto sino por otros dos elementos: la organización económica y política, por un lado, y la cultura y normatividad de las sociedades en la que el sujeto vive (Brogná, 2009)

2 - Inclusión Escolar

En este marco surge la noción de inclusión escolar. Diremos primero que hablar de inclusión implica tener presente la exclusión.

El hecho de hablar de una escuela para *todos*, de una escuela que incluye, que trabaja con la diversidad, implica que en otros tiempos había (hay) una escuela para *algunos*, para *pocos*, que *excluye*, que *apunta a la homogeneidad*..

Es necesario recordar, como plantea Magdalena Orlando (2014) diferentes modelos que han dado respuesta a la cuestión de la discapacidad desde el sistema educativo:

La *exclusión educativa* se observa en distintos grados: desde la falta total de acceso al sistema educativo, hasta numerosas situaciones de exclusión que se viven a diario, aún dentro del sistema educativo. Al parecer, lo que no se somete al espíritu homogeneizador no tiene lugar, queda excluido (Borsani, 2018)

La *segregación*, por su parte, es un proceso que se basa en la separación de personas o grupos sociales dándoles respuesta desde otros ámbitos o dispositivos a los establecidos para todos. De esta manera y con esta acción se produce y reproduce una segmentación social. En el caso de las personas con discapacidad, la segregación puede describirse como el proceso de separación de los ámbitos sociales propios de la comunidad en la que se vive, y esa separación está asociada con un disvalor, por el hecho de tener características diferentes a las consideradas por el grupo mayoritario como “valiosas”; en principio, por no responder a una idea de “normalidad” construida socialmente.

La *integración* se basó en el concepto de “Normalización” que implica utilizar los medios culturalmente normativos para permitir que las condiciones de vida de una persona sean tan buenas como las de un ciudadano medio (Orlando, 2014).

El principio de integración coloca el peso central en la persona, quien es la que tiene que adecuarse, con los apoyos necesarios, al medio. Esto comienza a dejar en evidencia la necesidad de un paso más: la flexibilización de los sistemas a las personas que lo conforman, lo cual tiene, entre otras consecuencias el desplazamiento del peso puesto en la persona hacia el entorno. Es el entorno el que puede modificarse para alojar, dando lugar al principio de inclusión.

La integración exige que el alumno, aunque con apoyos, responda al sistema tal como este está propuesto. Si el estudiante, por el motivo que fuera, no alcanza “lo esperado por el sistema”, la propia lógica del concepto hará que: pase a otra escuela integrado,

comenzando otra vez a intentar “dar con la talla” o se lo segregue en una escuela especial. Estas son las soluciones previstas por el sistema.

Con la inclusión ya no se busca que todos hagan lo mismo de la misma manera, sino que, partiendo de que todos son diferentes, se cambia la lógica. No se espera menos de ningún alumno sino todo lo contrario: se procura lo máximo de cada uno y se le dan todos los medios y apoyos para que transiten sus caminos.

Booth y Ainscow (2000) consideran a la inclusión como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Desde esta perspectiva, la inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados.

Implica transformar la cultura, la organización y las prácticas de las escuelas para atender a la diversidad de necesidades educativas de todo el alumnado. La enseñanza se adapta a los alumnos y no estos a la enseñanza. Las acciones van dirigidas principalmente a eliminar o minimizar las barreras físicas, personales o institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje, el pleno acceso y la participación de todos los estudiantes en las actividades educativas.

Por otra parte, es necesario diferenciar tres conceptos a la hora de pensar en términos de inclusión dentro del sistema educativo: Educación inclusiva – Inclusión educativa – Prácticas inclusivas.

Educación inclusiva: hace referencia a que el sistema común atiende las necesidades de todos los alumnos en el mismo espacio, con equiparación de oportunidades, respetando la diversidad y sin exclusiones de ningún tipo, independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales. (Borsani, 2018)

El modelo social de la discapacidad es asumido por la educación inclusiva cambiando el eje de las prácticas y concepciones educativas.

Supone, al decir de Borsani (2018) tres aspectos relevantes en relación a los estudiantes: tener presencia (poder estar en la escuela); lograr participación (en las diferentes actividades y experiencias escolares); y construir logros (que implica que todos los estudiantes adquieran, en la medida de sus posibilidades, los aprendizajes establecidos en el currículo escolar, necesarios para el desarrollo personal y social).

Inclusión educativa. En este concepto ninguna persona queda sin la posibilidad de acceder a la educación. Sin embargo, el uso de este término no clarifica ni especifica nada respecto a qué dispositivo se ofrece para acceder a la educación. Se trata de estar dentro del sistema educativo, pero con la posibilidad de diferentes dispositivos (Educación Común, Educación Especial, etc.)

La política educativa plantea un modelo educativo inclusivo desde las leyes y resoluciones, pero también hay que pensar cómo impactan estas decisiones en las prácticas cotidianas escolares.

Y aquí surge un tercer concepto, el de *prácticas inclusivas*, se relaciona con el quehacer, con pensar los aprendizajes que allí deberían generarse. Reflexionar en la realidad cotidiana de las aulas y las instituciones que harán lo que puedan en el marco de esa legalidad. Ubicar en el centro de la discusión las situaciones pedagógicas y recursos de apoyo para el aprendizaje de cada uno. En este sentido, diremos que la inclusión “es” al fin y al cabo, lo que hagamos de ella, lo que hagamos con ella. No “es” en sí misma, desde sí misma, por propia definición (Skliar, 2010, p. 125),

Hablar de prácticas inclusivas no quiere decir solamente cumplir un marco normativo que, en pos de la inclusión, genere nuevas formas de exclusión (ahora al interior de la escuela

común) (Tumburú, 2014), se vincula con aquello que los propios protagonistas conciben y hacen con ella en el espacio escolar.

Al decir de Aizencang y Bendersky (2013, p. 133)

Tal vez hablar de escuela inclusiva sea hoy más un deseo que una realidad; un objetivo ambicioso al cual llegar. Estamos en camino, haciendo, repensando rearmando. Nos convence más hablar de *práctica inclusivas* como aquellas que suponen modificaciones reales, posibles y singulares que posibilitan a los alumnos aprender, entendiendo el aprendizaje en situación y con sus particularidades. Un animarse a acompañar y cuidar a los alumnos, aunque no sepamos exactamente como, en el marco de un trabajo conjunto, asistido y de construcción permanente. Sin certezas, pero con sólidas convicciones.

Se trataría de entender la inclusión, en este sentido, no como técnica u obligación, sino como *encuentro* para pensar y sentir *cómo estamos juntos y qué hacemos cuando estamos juntos*.

La pregunta sería, en esta situación, ¿qué pasa en el día a día con los procesos de inclusión/exclusión?

Tal como lo plantea Lucía Garay (2015) la demanda de inclusión se distingue como novedosa y se vive como dificultad a la cual no se sabe cómo afrontar. Hoy en día, en las instituciones educativas, hay un desajuste entre los modos de percibir esos cambios instituyentes de alojar a la diversidad y los modos de resolverlos con prácticas que no dan cuenta de la misma. De esta manera, los alumnos se encuentran en un estado de vulnerabilidad, porque las escuelas han perdido o no encuentran capacidad de contener dicha demanda.

Esto nos lleva a pensar en las relaciones entre las condiciones objetivas (estrategias) y las condiciones simbólicas en la producción de subjetividad. Reflexionar sobre las tensiones

siempre existentes entre los determinantes materiales y las expectativas simbólicas. Es necesario atender a la dimensión simbólica para torcer destinos y no quedar atrapados en la dimensión material y trabajar sobre estrategias que les permitan construirse como alumnos (Garay, 2015)

Nos parece importante, al menos señalar aquí, el concepto de *trayectoria escolar* (Terigi, 2018), ya que el mismo nos permite plantear una mirada sobre el aprendizaje y sobre los recorridos que los sujetos realizan en el sistema escolar que pone en relación dos niveles de análisis: las condiciones estructurales (condiciones socioeconómicas de las familias, nivel educativo alcanzado por los padres o responsables de la crianza de los niños y las niñas, y otros factores que deliberadamente entrecorrimos como “extraescolares”) y las biografías de los sujetos o también llamadas condiciones *subjetivas*, (el interés, la motivación, inclusive la (sobre) edad).

El enlace entre las condiciones estructurales y las biografías de los sujetos se plantea en la perspectiva de las trayectorias a través de la incorporación de las condiciones institucionales al análisis.

Entendiendo que el sistema institucional del que estamos hablando es el sistema escolar. En ese sentido, hablamos de prácticas y saberes que parecen esperar lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todos los alumnos y de todas las alumnas; hablamos también de una serie de transiciones, de cambios, previstos en el diseño teórico de las trayectorias escolares y que introducen discontinuidad en el recorrido escolar. (Terigi, 2018, p. 40)

La trayectoria se entendería entonces como las múltiples formas de atravesar la experiencia educativa, que no implican recorridos lineales por el sistema educativo. Las mismas se entrelazan entre las condiciones estructurantes, subjetivas e institucionales.

3 - Psicopedagogía y prácticas Inclusivas

En sus orígenes, la psicopedagogía surge articulando psicología y pedagogía, como su misma denominación lo expresa.

Podemos pensar desde aquí, que la psicopedagogía se instaló como disciplina intermediaria entre la psicología y la pedagogía, tomando de una, los conocimientos sobre la vida psíquica y su desarrollo, los métodos de investigación e interpretación y un criterio para la comprensión de los fenómenos psíquicos y de la conducta. Incorporando de la otra los hechos a estudiar, los problemas que deben ser resueltos y las situaciones que deben ser interpretadas. (Arias, 2007, p. 56).

La psicopedagogía si bien nace como un quehacer empírico, con el transcurrir del tiempo este quehacer se independiza haciéndose poseedor de un objeto de estudio, el sujeto aprendiente, el cual se presenta con múltiples determinaciones, por lo que no existe una “única psicopedagogía”, ni una sola teoría que dé cuenta del mismo.

Tomaremos dos aspectos para pensar a la psicopedagogía. La consideramos, como un conjunto de prácticas institucionalizadas de intervención en diversos campos en los que el aprendizaje tiene lugar; específicamente aquí privilegiaremos el campo escolar (Arias 2007), pero a la vez “como campo disciplinable, como disciplina en vías de constitución” (Azar, 2017, p. 40). La pensaremos como una práctica y una disciplina que delimita un campo que tiene como objetivo *generar condiciones y ofrecer oportunidades de aprendizaje*, es decir construir posibilidad.

Centrándonos en el campo de la Educación Especial el psicopedagogo tendría la función de *acompañar las trayectorias educativas integrales* de los estudiantes respetando las modalidades de cada uno, sus tiempos y estilos de aprendizaje, ideando y contemplando las apoyaturas necesarias

La psicopedagogía se constituye como una configuración de apoyo, entendiendo a la misma como el conjunto de andamiajes organizados y planificados desde el sistema educativo para hacer accesible el contexto educativo. Son configuraciones de apoyo aquellos dispositivos que ayudan a aprender, son las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se forman para detectar e identificar las barreras al aprendizaje y la participación y desarrollar estrategias de aprendizaje para la participación escolar y comunitaria (Ministerio de Educación, 2009).

De este modo la intervención psicopedagógica implica

un conjunto de acciones profesionales realizadas en contextos educativos y de salud de cualquier modalidad cuyo objetivo es mejorar la calidad de los aprendizajes de los sujetos (individuo, grupo, institución, comunidad). Entendemos que procura ser una acción fundamentalmente de prevención y de promoción, potenciando el desarrollo integral del aprendiente. (Azar, 2017, p. 28)

En este marco la psicopedagogía, como lo expresan Aizencang y Bendersky (2013), podría pensar sus intervenciones sobre lo anteriormente desarrollado y teniendo en cuenta los siguientes parámetros:

- Partir desde una perspectiva sociocultural y del aprendizaje situado.
- Pensar las situaciones de aprendizaje en términos de posibilidades.
- Brindar ayudas disponibles para que enseñar y aprender sean sinónimos de oportunidades de desarrollo subjetivo y cognitivo de todos y cada uno en la escuela.
- Generar condiciones para habitar de la mejor manera posible las trayectorias escolares.
- Mirar y atender una situación, que por definición es compleja como el acto educativo mismo.
- Favorecer la construcción de significados entre varios.

En este punto será necesario preguntarnos

Podemos elegir continuar la ruta ya conocida, criticada y algo obsoleta- aunque vigente- de definir a aquellos que aprenden “como es esperable” en la escuela y buscar tratamientos para aquellos que por diferentes motivos no lo logran. Es decir, tenemos la opción de ejercer el poder de determinar quien sí y quien no puede aprender. O bien tenemos la alternativa de tomar el malestar que estas prácticas generan, develar los implícitos y procurar algo diferente para la tarea en la escuela, pues todos los alumnos pueden aprender, sin olvidar que algunos necesitan más y diferentes sostenes para hacerlos. (Aizencang y Bendersky, 2013, p. 21)

Pero ¿Qué entendemos por generar condiciones?

Pensamos en ofrecer ayudas que faciliten la apropiación del conocimiento, es decir, aquellas que resultan una oportunidad de aprendizaje en las interacciones con otros que generen desafíos. Condiciones en tanto apoyos y sostenes que se dan en un tiempo y un espacio, y con cierta flexibilidad en el marco de la situación.

A su vez nos parece importante relacionar las condiciones de posibilidad con las alternativas educativas que se sostienen desde la modalidad educación especial (Ministerio de Educación, 2011).

Dichas alternativas, en tanto instrumentos mediadores de la actividad, son:

- Provisión de medios de acceso al currículo.
- Elaboración de un currículo diversificado.
- Atención a la estructura social y clima emocional.

Los *medios de acceso al currículo* tienen carácter permanente para que el proceso de enseñanza se produzca en las mejores condiciones posibles. Se trata de condiciones materiales y simbólicas. Entre las condiciones simbólicas, deberíamos atender, entre otras, cuestiones relativas al prejuicio y a la discriminación. En relación a las condiciones físico-

ambientales encontramos la eliminación de barreras arquitectónicas, insonorización de aulas, timbres luminosos, pisos de madera, espejos, rampas, distribución del espacio, ubicación del alumno, luminosidad, etcétera.

También ubicamos aquí, el uso de materiales, equipamientos y ayudas técnicas que permitan a los estudiantes participar en las actividades con autonomía. A veces implica equipamientos específicos (máquina Perkins, materiales técnicos de audición, emuladores de teclado, sintetizadores de voz, etc.) y otras es suficiente con modificaciones materiales de uso común (aumentar el tamaño de la letra de un texto, simplificar una estructura gramatical, incorporar imanes a puzzles, entre otros). Finalmente resulta indispensable considerar el uso de códigos de comunicación alternativos aumentativos complementarios, o alternativos al lenguaje oral o escrito (lengua de señas, Braille y otros).

Las *diversificaciones curriculares* se realizan en el qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Abarcan, por tanto, objetivos, contenidos y su secuenciación, metodología, criterios y procedimientos de evaluación. Este tipo de ajustes ocurren cuando es necesario priorizar algunas capacidades y por tanto determinados contenidos y criterios de evaluación; introducir aspectos no contemplados en el currículum común o que forma parte del ciclo o etapa anterior, o ampliar determinados aspectos; o eliminar objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículum oficial. “La diversificación curricular intenta trabajar tanto desde lo heterogéneo como desde lo común y compartido que se encuentra en todo territorio áulico, diversificar es singularizar dentro de lo contextual y plural” (Borsani, 2018, p. 51)

La *atención a la estructura social y el clima emocional* donde tiene lugar la educación puede tomar varias formas. Algunos estudiantes necesitan la intimidad que se genera en los pequeños grupos para participar y aprender; otros requieren la seguridad que ofrecen las escuelas pequeñas frente a los establecimientos grandes; algunos precisan una

organización especial, por ejemplo, escuelas que establezcan y respeten claros límites de conducta.

4 Disparadores Para Pensar Prácticas Inclusivas

Finalmente dejaremos expresadas, a modo de disparadores para seguir discutiendo, algunas ideas desarrolladas por diversos autores que nos sirven para situar las intervenciones psicopedagógicas como constructoras de prácticas inclusivas (Aizencang y Bendersky, 2013; Muntaner, 2009, Borsani, 2018).

Partiremos de la idea de descentrarnos del problema del nivel y la tendencia a homogeneizar a todos en un parámetro igual para todos. Para ello es necesario flexibilizar el currículo, tanto en tiempos, espacios, contenidos como en formas de evaluación, de seguimiento, de organización.

Otro aspecto es centrar la intervención como aquella encargada de identificar y eliminar barreras que pueden obstaculizar el aprendizaje y la participación de los estudiantes. Ello con el objeto de prestar apoyos en función de la singularidad, pero armando siempre lazo social, para promover la participación y el aprendizaje reconociendo que cada alumno tiene sus formas particulares y sus tiempos para aprender.

En ese sentido creemos necesario correr de la atención al déficit para ubicarnos en el de las necesidades educativas y de estas a las barreras y apoyos. Asimismo, pasar del individuo al contexto en el marco que las particularidades de la escuela, en tanto institución, nos presenta. Ello nos lleva a comprender la inclusión como un proceso que se construye día a día, en cada momento, con cada estudiante, con cada docente, con cada escuela.

También nos parece importante, que nuestra práctica tenga en cuenta la condición de estudiante y la especificidad de lo escolar, desde la idea de itinerarios personalizados que

requieren un máximo de singularidad en situación, lo cual nos permitirá construir nuevos formatos de actividad (proyectos pedagógicos y relaciones pedagógicas).

Finalmente será necesario no desconocer la necesidad de habilitar espacios de reflexión sobre el malestar y la frustración de los adultos que forman parte de la comunidad educativa.

Con estos aspectos, diremos que la discusión hoy en día no sería Escuela Común o Escuela Especial, sino pensar en los proyectos pedagógicos que convoquen a los alumnos con discapacidad en el sistema escolar. La inclusión no es un tema de matriculación, sino un desafío de devolver a los sujetos sus posibilidades de aprender, una cuestión de derechos, sí, pero sobre todo de humanidad, de existencia.

En su origen era necesaria una visibilidad del problema de la exclusión y era necesario un sistema de derecho que modifique de raíz esta situación (Skliar, 2017).

Ahora los retos son otros:

- Que se abran de verdad, incondicionalmente, las puertas de la escuela a los niños mal entendidos como “diferentes”.
- Que el lenguaje de derecho no se enquiste apenas en una estructura político formal, sino en una ética de las relaciones. Una ética singular, de responsabilidad, de afección.
- Que la organización escuela modifique sus espacios y sus tiempos no ya en virtud de las pautas evaluativas externas sino en consideración de las particularidades de la vida interna de las comunidades escolares.

- Que las prácticas educativas se concentren en una idea de enseñar a “cualquiera”, desprendiéndose de toda idea de “normalidad” y “control” sobre el aprendizaje.

Ello desembocará, siguiendo los desarrollos de Carlos Skliar (2017), en una pedagogía y una psicopedagogía de la cualquieridad. Esto es, los estudiantes que siempre han sido vistos y tratados como diferentes, deberían pasar a formar parte de lo común, de la comunidad, según la cual todos y cada uno de sus miembros puedan ser considerados en situación y condición de igualdad inicial, así como la posibilidad de ser considerados en situación y condición de singularidad y diferencia.

Para comprender la noción de cualquieridad tomamos estas ideas de Skliar (2011) quien expresa:

Hoy se habla demasiado de una educación para todos, pero en ése Todos sin excepción –donde se marca en demasía lo substantivo, lo mayúsculo, otra vez la totalidad- no parece haber un cualquiera: cualquier niño, cualquier niña, cualquier joven, en fin, cualquier otro, con cualquier cuerpo, cualquier modo de aprender, cualquier posición social, cualquier sexualidad, en fin: cualquier cualquiera. Lo que quiero decir es que hay la pretensión de un gesto siempre desmesurado, siempre excesivo en esa enunciación del “todos” y nos faltan, nos hacen falta, hacen falta los gestos mínimos para educar. Para educar a cualquiera (Skliar, 2011 p. 17)

Se trata de salir del todos, en sentido abstracto, para ingresar en el cada uno. Alojar a cualquiera con el cual nos hacemos nosotros y nos construimos cada uno.

La inclusión es un término que todavía hoy expresa un deseo incumplido, el reto es generar espacios de libertad e igualdad donde ir hacia el encuentro, escuchar, percibir, atender, permanecer y construir una formación acerca de lo común. La pregunta que nos surge sería ¿qué entendemos por lo común?, ¿qué tenemos en común?

Dice Gabriela Diker (2012) que deberíamos pensar lo común en un doble sentido: por un lado, la escuela como común y su carácter universal, la cual instala parámetros que

permiten juzgar lo que queda fuera de lo común. Hablamos de la pretensión universalista inherente al proyecto moderno de escolarización.

Por el otro, “el revés de lo común”, en tanto la misma definición de lo que es común para todos compromete operaciones de diferenciación y exclusión. Esto es, considerar los efectos diferenciadores que resultan de identificar común con homogéneo (mismo contenido, idéntico formato escolar para todos), plantea el concepto de igualdad, pero en tanto se da a todos lo mismo continúa generando exclusión.

En contraposición a este concepto será tal vez necesario pensar lo común en términos de diversificación.

Quizá de lo que se trate es de abandonar la identificación común-universal; quizá se trate de dejar abierta tanto la definición de lo que es común como la delimitación del universo al que se dirige, teniendo en cuenta que ese universo se modifica no sólo por la inclusión de nuevos individuos o grupos, sino también porque las identidades mismas cambian. (Diker, 2012, p. 168)

Lo común no es entonces lo homogéneo, sino que se recorta sobre un fondo abierto de universos particulares, en donde lo común debe ser entendido como aquellos rasgos de identidad compartidos y no homogeneizantes, en donde lo común es lo compartido (Diker, 2012). El para todos de mundos compartidos. Donde igualdad no sea sinónimo de homogeneidad y la diferencia no sea sinónimo de inferioridad. Donde el todos incluya a cada uno.

Lo común estaría relacionado en última instancia con la idea de comunidad, con actuar en común en una pluralidad abierta.

5 Reflexiones Finales

Teniendo en cuenta lo desarrollado, una cuestión fundamental será, desarraigar el concepto de homogeneidad de las prácticas escolares para empezar a pensar en lo común desde la multiplicidad y la singularidad. Solo desde este lugar podremos empezar a hacer realidad la inclusión.

Las intervenciones psicopedagógicas centradas desde esta perspectiva podrán generar espacios en los cuales se pongan en juego las diferencias subjetivas en un espacio para todos. Un espacio que enriquezca a cada uno de los que forman parte de la experiencia.

Deberemos entonces cuestionar la palabra “inclusión”. Tensionarla, bordearla, atravesarla. Salir del discurso de la normativa, de la intencionalidad para empezar a hacerla, a vivirla, a existirla.

Será necesario repensar su significado, ponerlo en discusión. Para ello el primer punto es partir de la idea del *estar juntos*, se trata de reconocer al otro como distinto a mí, pero en un espacio común.

Estar juntos es el punto de partida para “hacer cosas juntos”, lo que no supone las mismas acciones, ni una identidad o consenso entre puntos de vista, ni equivalencia en sus efectos pedagógicos.

La escuela y con ella la psicopedagogía podrá entonces ocuparse de la existencia del otro, de toda existencia, de cualquier existencia...*incluir*... a todos... a cualquiera... a cada uno... (si todavía tiene sentido el término inclusión)

Referencias bibliográficas

Aizencang, N. y Bendersky, B. (2013). *Escuela y prácticas inclusivas*. Manantial.

- Arias, P. (2007). La psicopedagogía: sus vinculaciones históricas con otros saberes y suposición actual. *Aprendizaje Hoy*, 67.
- Azar, E. (2017). *Psicopedagogía: una introducción a la disciplina*. Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.
- Booth T. y Ainscow M. (2000). *Índice De Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO.
- Borsani, M. (2018). *De la integración educativa a la educación inclusiva. De la opción al derecho*. Homo Sapiens.
- Brogna, P. (2009). Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes. En P. Brogna (Comp.), *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Consejo Federal de Educación (2016). *Resolución 311: Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad*.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad (2006). UNESCO
- Diker, G. (2012). ¿Cómo se establece qué es lo común?. En G. Frigerio y G. Diker., G. (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*. La hendija.
- Filidoro, N. (2018). Educación inclusiva e integración escolar, en *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad: abordajes para la plena inclusión*. COPIDIS.
- Filidoro, N. (2019). Prólogo. En G. Sanmartín (Coord.), *Experiencias de inclusión desde la Educación especial*. Noveduc.
- Garay L. (2015). *Así, ¿quién quiere estar integrado?* Comunicarte.

Ley N° 26206. Ley de Educación Nacional (2006).

<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>

Ministerio de Educación (2009). *Educación Especial, una modalidad del sistema Educativo en Argentina*.

Muntaner, J. (2009). *Escuela y discapacidad intelectual*. Eduforma

Orlando, M. (2014). Introducción a la educación inclusiva, en: *Capacitación Educación Inclusiva: Bases para la Incidencia en Políticas Públicas*.

Palacios A. (2008) *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. CERMI – Ediciones Cinca

Skliar, C. (2010). De la razón jurídica a la pasión ética. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. *Política y sociedad*, 47 (1), 153-164

Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Plumilla Educativa*, 8, 11-22.

Skliar, C. (2017). *Pedagogía de las diferencias*. Noveduc.

Terigi, F. (2018). Trayectorias escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa. En N. Filidoro y otros (comps.), *Miradas hacia la educación inclusiva: II Jornada de Educación y Psicopedagogía*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Tumburú, C. (2014). Diez notas sobre las paradojas de la inclusión/exclusión escolar y la cuestión de la diferencia. *Aprendizaje hoy*, 89.

Tumburú, C. (2015). La cuestión de la diferencia en los procesos de inclusión/exclusión escolar. *Revista Pilquen*. 12 (2), 14-23

Szyber, G. (2009). De la integración a la inclusión, de la inclusión a la escuela para todos. En L. Wettengel, G. Untoiglich y G. Szyber, *Patologías actuales en la infancia*. Noveduc.

ⁱ Carlos Tumburú es Licenciado en Psicopedagogía y Especialista en Psicopedagogía Institucional por la Universidad Nacional de Salta. Docente de la Licenciatura en Psicopedagogía de UCASAL, Cátedra Introducción a la psicopedagogía; y del Instituto Jean Piaget. Cátedras: Psicopedagogía Institucional y Práctica Profesional II. Psicopedagogo en la Escuela de Educación Especial N.º 7058. Salta

Correo electrónico:carlostumburu@hotmail.com