



Fotografía: América Arzate Delgado.

Dificultades y resistencias para la inclusión escolar

Los peligros del diagnóstico

Denise Quaresma da Silva

Centro Universitário La Salle-Unilasalle | Canoas, Brasil

Universidade Feevale | Novo Hamburgo, Brasil

denisequaresmadasilva@gmail.com

Introducción

La educación inclusiva constituye actualmente uno de los mayores desafíos del sistema educacional. Originalmente, la expresión educación inclusiva surgió a partir de las demandas de profesionales del área de la educación especial y de las reivindicaciones de familiares y estudiantes con necesidades educativas especiales para el ingreso en las escuelas regulares, y no solamente en las escuelas especiales.

A partir de esta exigencia, resulta habitual escuchar relatos de innumerables educadoras y educadores sobre sus experiencias de inclusión. Quienes trabajamos en instituciones de enseñanza tenemos

nuestras propias historias sobre ello. Siempre tenemos algo que contar. Son historias que hablan de aciertos, desafíos, equívocos, alegrías, malestares, cambios, angustias, sonrisas, tristezas, conquistas, frustraciones y aprendizajes.

Frente a la demanda de (re)pensar la diversidad para construir escuelas más inclusivas es casi imposible evadir la necesidad de cuestionar nuestras nociones con relación a esta temática, que en la práctica escolar cotidiana abarca aspectos políticos, culturales, éticos, sociales, psicológicos, médicos, filosóficos y pedagógicos.

Cuando hablamos de inclusión, una de las perspectivas de trabajo que más dificultades genera es el trabajo con personas que poseen alguna deficiencia física o mental. En muchos diccionarios se define “deficiente” como aquello que es incompleto o errado. Personas que nacieron con algún tipo de enfermedad que dejó secuelas, o las que sufrieron mutilaciones por causa de accidentes o enfermedades, son llamadas deficientes. Las clasificaciones para destacar la deficiencia pueden ser múltiples: personas portadoras de deficiencia (PPD), personas con necesidades especiales (PNE), sin embargo, toda reflexión con relación a lo que abarcan los conceptos, es una tarea difícil. Por un lado, encontramos una preocupación por la exactitud semántica, y por otro, el cuidado para no herir susceptibilidades o asumir posturas no éticas. La expresión “portador/a” se considera inadecuada, pues la persona con una deficiencia no es portadora de la misma, ya que portar algo transmite la idea de que en cualquier momento se puede abandonar el objeto portado. No es el caso de la deficiencia, pues ésta constituye una condición humana, en muchos casos irreversible. Por tanto, podemos pensar en personas con alguna deficiencia, pero no portadoras.

Percibimos en la literatura algunas tentativas de definición, no obstante, resulta conveniente evitar conceptualizaciones que sean incorporadas al propio ser (ontológico), o a la persona. La deficiencia es una situación de vida que, aún constituyéndose en estado permanente, no debe definir jamás las características personales. No existe la persona deficiente. A veces es nuestra propia incapacidad de trabajar con este grupo lo que puede convertir a una persona con alguna deficiencia en una persona deficiente.

La sustitución del término “portador” por “personas con deficiencia”, ha venido ganando espacios a través de la Declaración de la ONU sobre los Derechos Humanos Fundamentales de las Personas con Deficiencia. Frente a esta propuesta, la Secretaría de Derechos Humanos de la República de Brasil estableció oficialmente en 2010 las terminologías legales aplicadas a las leyes sobre el tema, instituyendo la expresión “personas con deficiencia”.

O sea, la persona no es deficiente, posee una deficiencia. Aunque socialmente se cambie el discurso en la búsqueda de un vocablo más adecuado, resulta necesario observar que lo más importante es producir una ruptura en los patrones discriminadores, conservadores y prejuiciados.

El paradigma de la educación inclusiva surgió a partir de este movimiento constante de demandas y transformaciones. Cuando nos encontramos con estudiantes con deficiencias surgen innumerables dudas y posiciones desencontradas que han venido marcando los avances de Brasil en esta área. Encontramos quienes defienden las ventajas de la inclusión en la enseñanza regular y quienes cuestionan su viabilidad y resultados. De este modo, el proceso de inclusión de estudiantes con deficiencias en la enseñanza regular implica, en la práctica, reanalizar cuestiones complejas que sólo serán resueltas a partir de profundas reflexiones y considerando aspectos multifactoriales presentes incluso a lo largo de la historia educacional.

Podríamos decir que el discurso y las propuestas escolares inclusivas en Brasil, evaluadas desde un punto de vista formal, han sido positivas. La Constitución Federal de 1988, que significó un gran salto en términos educacionales en Brasil, respalda y propone avances significativos para la educación escolar, y establece la promoción del bien de todos, sin prejuicios de origen, raza, sexo, color, edad, y cualquier otra forma de discriminación, garantizando también el derecho a la igualdad con relación a la educación. Este derecho, de acuerdo con la legislación vigente, debe buscar el desarrollo pleno de la persona, su preparación para la ciudadanía y su calificación para el trabajo. Por esta razón, toda escuela debe atender los principios constitucionales sin excluir a ninguna persona.

La Constitución de Brasil de 1988 también determina que el deber del Estado con la educación será alcanzado mediante la garantía de atención educacional especializada a personas con deficiencias, preferiblemente en la red general de enseñanza. Por tanto, en la concepción inclusiva, la atención especializada debe estar disponible en todos los niveles

de enseñanza, de preferencia en la red regular, desde la educación infantil hasta la universidad. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996, en su artículo 59, también indica que los sistemas de enseñanza deben ajustar los currículos, métodos y recursos específicos para atender las necesidades específicas de estudiantes con deficiencias, reafirmando lo planteado en la Constitución y creando igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en la escuela.

No obstante, el problema (y al mismo tiempo su punto neurálgico) se encuentra en las condiciones estructurales de la enseñanza brasileña, afectada por un grupo de carencias y limitaciones profesionales. Por tanto, una cuestión es, legalmente, querer, proponer y estimular, y otra, de hecho, poder. La legislación educacional brasileña destaca, con todas las letras, una educación inclusiva, no obstante, la realidad escolar, principalmente en las escuelas públicas, evidencia la inexistencia de condiciones para la instrumentación pedagógica de este proyecto.

Pensando en estas (im)posibilidades, rescato y traigo una experiencia de supervisión de trabajo de una psicóloga escolar que revela nuestras dificultades para interactuar con lo diverso, con lo poco habitual, o tal vez con aquello que nos han dicho que no es normal, moral, o humano. Aquella experiencia me mostró que las barreras para la inclusión muchas veces son más subjetivas que físicas. Nuestra ansiedad por encuadrar, clasificar y pronosticar las reacciones y aprendizajes de cada estudiante pueden volverse contra cualquier aspiración de construir escuelas inclusivas.

Y entonces, ¿ella es o no es psicótica?

El relato que comparto con ustedes muestra específicamente las dificultades, resistencias e (im)posibilidades para la inclusión escolar frente a un diagnóstico de psicosis infantil. Estas dificultades afectan a todo el personal educativo que actúa en el contexto escolar y exige una posición que trascienda el conocimiento científico, una posición frente a las diferencias donde encontramos realmente la ética

humana. Surgen, de estas posiciones —asumidas o no, dichas o no dichas— la conducta humana en su sentido más verdadero: el respeto al deseo del otro y a la constitución subjetiva de cada persona, lo que destaca la posibilidad de pensar en una ética de la inclusión y sus implicaciones. Incluir no significa crear escuelas especiales para quienes poseen alguna deficiencia. Tampoco significa colocar una silla extra en el aula regular. Incluir no significa simplemente estar. Incluir exige crear condiciones y posibilidades de estar y permanecer, todos y todas, con dignidad.

En la clínica y en las escuelas percibimos con frecuencia niños o niñas con dificultades en el proceso de simbolización que nos presenta, reiterada e insistentemente, una interrogante: ¿será que es psicótica? Para esta pregunta podemos suponer dos posibilidades de respuesta: un *sí* definitivo, o una negativa, que no sería definitiva.

Esta pregunta, concretamente en el caso que relato, me fue realizada por una psicóloga escolar que en la época atendía la red municipal de escuelas de enseñanza primaria de una ciudad de descendientes alemanes, en el sur de Brasil. Contaba la psicóloga en las sesiones de supervisión que en varias ocasiones fue llamada por una profesora que se quejaba de una niña de nueve años, solicitando que la psicóloga pudiese dar alguna solución para lo que ocurría: la niña comúnmente defecaba en la sala de clases, contaminando el ambiente con un olor horrible y a veces pasaba sus heces por las paredes, como si estuviera pintando.

Le pregunté a la psicóloga qué pensaba y respondió: —sólo puede ser psicótica, mi Dios, qué hago ahora, no sé nada de psicosis ni cómo actuar. Parece que es frente a estos casos cuando hablar de inclusión no es tan sencillo.

La psicóloga escolar me explicó que la niña era la menor entre nueve hermanos y que se quedaba en casa solamente con los padres, ya muy viejos, y que sólo hablan alemán, sin conseguir dialogar en casa en portugués, que es el idioma de la escuela. Cuenta que la niña va a la consulta generalmente con muy mal olor y le pregunto cómo conduce la sesión, si la niña juega o dibuja. Expresa que la niña juega con

ella. Insisto en saber si la niña fantasea o si crea y contesta que no sabe, que a la niña le gusta mucho jugar dominó, cartas y otros juegos, pero en verdad, no consigue soportar el mal olor que la pequeña expele.

Carla, como voy a llamarla, es una niña muy expresiva. En la primera visita que hice a la escuela, el grupo fue dividido en subgrupos para una presentación de teatro. Comenzó la presentación y la niña de pronto aparece participando como la lectora del texto inicial. Leyó perfectamente y vibraba con los diálogos de los compañeros. Cuando terminó la presentación, les dije que como espectadora me había quedado pensando en un juego que me gustaría proponerles: intercambiar los personajes entre ellos, ya que conocían todo el texto, y presentar la obra nuevamente sin ensayo. Aceptaron de inmediato. Conversaron entre ellos, definieron los papeles y Carla aceptó fácilmente el nuevo personaje, riendo con la nueva situación.

En otra ocasión, el grupo estaba ensayando en el patio de la escuela para una presentación que tendrían en un evento público. Estaban montando una coreografía de una música alemana. Era una danza divertida, donde niños y niñas formaban parejas y danzaban siguiendo el ritmo de la música. Carla participaba sin dificultades y alegremente. Cuando estaba terminando el ensayo, les dije que tenía una propuesta: ¿cómo funcionaría la danza si los niños cambiaran de lugar con las niñas, intercambiado los movimientos? Rieron mucho y aceptaron el reto al instante. El resultado fue muy diferente y a la vez medio extraño. Ahora las niñas comandaban los pasos y los niños seguían los movimientos. Observé atentamente a Carla, que participaba de la misma forma que los demás, riendo mucho también y percibiendo el cambio de roles.

El *veredicto* obtenido a partir de las observaciones realizadas fue que Carla no era psicótica, pues jugaba, simbolizaba y asumía roles diferentes en los juegos. Me percaté que junto al dictamen también ganó fuerza la creencia en la posibilidad de poder hacer algo y esto, a mi entender, ayudó a que la niña pudiera reestructurarse.



Terapia de la alegría. Tercera mención en el Concurso de Fotografía 2011 de la Fundación Paso a Paso. Fotografía: María Alejandra Rangel. Protagonista: Arcángel Silveira. Mérida, Venezuela. Sobre la foto: Arcángel es mi hermano de 15 años. En esa foto se puede apreciar la alegría y emoción de Arcángel al ver el caballo que está a punto de montar.

La psicóloga, asumiendo una función materna, comenzó a preparar actividades con el objetivo de demarcar el cuerpo de Carla, unas veces jugando, derramando agua de una pequeña piscina o pintando y delimitando con marcas el cuerpo de la niña dibujado en tamaño natural en papel o en el suelo. Posibilitó, de esta forma, que Carla pudiese apropiarse de su saber sobre sí, su cuerpo y sus deseos. La profesora, actuando conjuntamente, le enseñó que diariamente debería, en un mismo horario, ir al baño y permanecer sentada en el sanitario por un tiempo leyendo alguna historietita. Le prestó libros interesantes y esta táctica, después de un tiempo, comenzó a funcionar, demarcando el cuerpo de la niña a partir de esta función e incorporando un hábito en su día a día, una disciplina necesaria para el funcionamiento de su cuerpo y para la convivencia social, pero a

partir de la tutela y el control de Carla. Así su cuerpo fue delimitado y demarcó además otros territorios.

También hubo cambios significativos con relación a la psicóloga, que pasó del desespero de tener que tratar una niña psicótica, a asumir el tratamiento de Carla.

La psicosis infantil es un campo extenso y al mismo tiempo no se dice mucho sobre ella. Ciertamente existe la posibilidad de que se agraven los síntomas de Carla, configurándose una psicosis, pero lo que me parece más productivo de discutir y llamar la atención es hasta dónde la (im)posibilidad de tratar con una psicosis puede generar horror y angustia en una psicóloga y, por extensión, en toda la escuela.

El diagnóstico, estratégicamente anunciado, consolidó la expectativa de avances en la niña y creó condiciones para invertir y apostar en Carla, que avanzó mucho con relación a sus comportamientos iniciales. Las intervenciones pedagógicas realizadas por la profesora fueron fundamentales, así como el trabajo desarrollado por la psicóloga. ¿Habría sido igual su postura ante la confirmación de un diagnóstico de psicosis infantil?

El poder del diagnóstico para in/excluir

Es necesario reflexionar sobre las implicaciones que puede tener para la inclusión cualquier diagnóstico, evaluación o dictamen, sea psicológico, médico, psiquiátrico, jurídico o pedagógico, y sobre los cuidados para no rotular-clasificar-encuadrar y, consecuentemente, sentenciar-segregar-renunciar. Es posible constatar que síntomas, diagnósticos, leyes y dictámenes son construcciones histórico-culturales y una evidencia clara de ello son las continuas y crecientes clasificaciones y modificaciones del Código Internacional de Enfermedades y de los códigos penales.

Un diagnóstico es fundamental para auxiliar a la persona porque diagnosticar también supone visualizar potencialidades; sin embargo, constantemente debemos pensar en su finalidad, pues una vez pronunciado, este rótulo tiende a tornarse algo rígido que sentencia y proyecta vidas en vez de posibilitar

intervenciones necesarias para una existencia más digna.

No pocas veces los diagnósticos, dictámenes o conclusiones científicas han transformado prácticas en enfermedades y comportamientos en síndromes, creando fronteras entre lo normal y lo anormal que producen posturas prejuiciadas en las escuelas. De igual forma, la ciencia jurídica ya ha transformado algunas prácticas sexuales en delitos y crímenes. No podemos obviar, por ejemplo, que las cotidianas situaciones de discriminación racial, de clase o de género que tienen lugar en las escuelas, muchas veces son legitimadas a partir de afirmaciones científicas.

La inclusión escolar no sólo puede verse amenazada por este tipo de diagnósticos que forman parte de la rutina de diferentes especialistas de la medicina, la psicología, el derecho o la pedagogía. Existen otros diagnósticos tan peligrosos como los especializados: los diagnósticos morales, otra forma de clasificación y evaluación socio-cultural de comportamientos que en ocasiones puede aparecer superpuesta o complementando un diagnóstico o dictamen científico o viceversa.

Tanto los diagnósticos especializados como los morales pueden crear estigmas sobre las personas que no encuadran o no se ajustan a determinados patrones, normas, estilos o expectativas. Los estigmas serían marcas despreciativas que buscan evidenciar el desvío, dándole visibilidad para servir de aviso a los normales de que deben mantenerse alejados de la persona impura, indigna y merecidamente excluida, como expresa Stuart Hall, un reconocido académico del campo de los estudios culturales. A partir de la atribución-identificación de la marca, el sujeto es desacreditado en sus potencialidades, pasando a no ser más identificado por su carácter individual, sino de acuerdo con su marca.

Lo no aceptado o no tan valorado dentro del sistema de significaciones hegemónicas en cada contexto cultural o grupo da lugar al estigma que marca a las personas negras, con deficiencias, pobres, homosexuales, ancianas, obesas, a las mujeres, a los hombres poco fornidos, a las adolescentes embarazadas, a estudiantes que aprenden más lentamente,

entre tantas otras. Los estigmas transitan todo el tiempo por los espacios escolares y es nuestra tarea, como defensores/as de la inclusión, identificarlos permanentemente, cuestionarlos, debatir sobre ellos e identificar los mecanismos que los pueden estar legitimando y (re)produciendo. Todo esto necesita ser revisto o re-significado a través de una pedagogía social y de nuestro compromiso como educadores con las transformaciones sociales.

Detrás de todo estigma se encuentran relaciones de poder que evidencian los esfuerzos de determinados grupos por desacreditar prácticas o rasgos de otros. Son disputas constantes por ganar reconocimiento y legitimación en detrimento de otros y es difícil que alguien consiga escapar de ellas, pues habitualmente transitamos por diferentes espacios, grupos e instituciones con opiniones y reglas diversas. Por tanto, en algún momento, cualquiera de nosotros puede vivenciar una situación de exclusión. Sin embargo, el tema que aquí nos ocupa no es la posibilidad de acceder y de inclusión en todos los espacios o grupos, lo cual creo que de hecho sería muy difícil. La cuestión central aquí es la inclusión en el espacio escolar y ese sí es un derecho esencial e inviolable.

Algunas propuestas para la acción

¿Qué podemos hacer para que la escuela pueda consolidarse como un espacio inclusivo? ¿Cómo promover escuelas abiertas a la diversidad? ¿Cómo conseguir que la escuela se re-invente constantemente para que no existan situaciones de exclusión, burla o discriminación?

No tengo recetas que definan paso a paso lo que debe hacerse. Ni siquiera tengo en mis manos las respuestas para todas estas preguntas. No obstante, puedo afirmar que la re-inención de las escuelas para promover la inclusión exige resignificar nociones y creencias entre los equipos docentes sobre rasgos personales, comportamientos y prácticas. Esta es una condición que no se da por sí sola. No hay cómo imaginar un proceso exitoso de inclusión

escolar sin el apoyo, capacitación y acompañamiento continuo al personal docente y no docente. En ocasiones este acompañamiento debe ser realizado por especialistas de otras áreas, confirmando el carácter interdisciplinar que también suponen los procesos de inclusión educativa. No debemos olvidar que para la gran mayoría la demanda de inclusión apareció durante el ejercicio de la profesión, sin que tuvieran una formación curricular previa. Incluso en la actualidad, la inclusión aún es incipiente en los contenidos pedagógicos de las instituciones de formación de docentes. Tampoco podemos esperar que quienes trabajan en la docencia sean super-especialistas con dominio suficiente para actuar frente a las múltiples deficiencias y alteraciones existentes.

Por supuesto, la necesidad de capacitación del personal docente tampoco puede convertirse en una justificación personal para enmascarar nuestras resistencias hacia la inclusión, o nuestros propios prejuicios con relación a rasgos y prácticas que consideramos anormales o inmorales. Podemos, como docentes, tener el derecho a pensar e interpretar el mundo de diversas maneras, pero esto no puede impedir la instrumentación de una política estatal y la garantía de derechos humanos, como la inclusión y la no discriminación. Esta puede ser una situación muy tensa para quien piensa que los indígenas son personas primitivas, que no tienen capacidad para aprender; para quien se opone al respeto a la diversidad sexual; para quien no admite que una adolescente embarazada continúe en la escuela porque es un mal ejemplo; para quien es inaceptable tener en su aula a una estudiante con síndrome de Down; para quien opina que una persona ciega no puede trabajar, una sorda no puede comunicarse, y así sucesivamente. En estos casos en que no conseguimos producir rupturas con formas de pensar dogmáticas, rígidas, clasificadoras, discriminadoras y excluyentes, y no vemos posibilidades de ver el mundo y a las personas desde otras perspectivas, tal vez sea pertinente preguntarnos si escogimos la profesión correcta.

Otro aspecto importante es tener en cuenta que la inclusión no es una meta; es una práctica cotidiana,

una actitud, una postura ética de alerta permanente frente a cualquier situación que desvalore a alguien como persona o limite sus posibilidades de aprender. Esta premisa no sólo implica que las clases y otros momentos educativos sean adecuados o ajustados a las más diversas necesidades del estudiantado para garantizar su acceso y permanencia en la escuela; requiere también revisar los contenidos y materiales didácticos para evitar privilegiar determinadas prácticas, identidades o grupos, y desacreditar otros. Muchas veces nos encontramos con textos, imágenes u otros recursos pedagógicos que refuerzan significaciones hegemónicas o ignoran la diversidad humana. En estos casos, su uso puede ser también una oportunidad para llamar la atención hacia quienes no aparecen, y dialogar con el estudiantado sobre por qué no aparecen y cuáles son las implicaciones de estas omisiones. Por ejemplo, cuando se habla de ciencia o política y vemos casi exclusivamente imágenes de hombres, es posible aprovechar la situación para explicar por qué no aparecen mujeres en las imágenes y reflexionar sobre la discriminación de género. Es importante también que podamos crear o producir materiales didácticos para trabajar la diversidad y las diferencias en nuestras clases, ya sea sobre diferencias entre los ritmos de aprendizaje o diferencias religiosas, corporales, mentales, sexuales, raciales, étnicas, de clase, de residencia, entre otras. Materiales que auxilien para debatir sobre el respeto a la diversidad humana como condición esencial para una cultura de paz.

A pesar de llamar la atención hacia situaciones que pueden frenar o atentar contra las aspiraciones de promover prácticas inclusivas, no puedo ignorar que existen innumerables ejemplos de docentes y otros profesionales que apuestan cada día en el crecimiento humano y que ven esperanza y oportunidades donde otros tal vez sólo ven limitaciones y tropiezos. Considero que en general las personas son sensibles unas con otras y esto se evidencia en el cotidiano de nuestras ciudades agitadas y atribuladas, donde encontramos frecuentemente personas ciegas o con dificultades de locomoción que encuentran apoyo en una mano desconocida para cruzar la calle.

La propuesta de este número temático es precisamente presentar experiencias o ejemplos positivos de inclusión en contextos educativos diversos para que puedan servir de referencia o estímulo a quienes trabajan en la educación de personas jóvenes y adultas en Iberoamérica. Son saberes construidos a partir del desafío constante de pensar en otras alternativas y de innovar para extender o posibilitar la educación. Son saberes de quienes no se rindieron frente a las adversidades y demostraron que lo humano puede ser un universo de infinitas posibilidades.

Lecturas sugeridas

MARCHANT, C. (2009), "Sobre reformas, integración-inclusión y exclusión educativa: reflexiones a partir de la experiencia española", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 2, pp. 15-25, en:
<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art1.pdf>

GINÉ I Y C. GINÉ (2001), "Inclusión y sistema educativo". Ponencia. III Congreso "La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo", Universidad de Salamanca, España, en:
<http://campus.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001/1.pdf>

QUARESMA DA SILVA, D. (2012), "La producción de lo normal y lo anormal: un estudio sobre creencias de género y sexualidad entre docentes de escuelas municipales de Novo Hamburgo/Brasil", *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, vol. 16, núm. 1, pp. 178-199, en:
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102012000100008&lng=pt&nrm=iso

