

Educación Especial e igualdad

Una pedagogía de lo singular para una educación inclusiva

Carmen Castellano Verlo | Maestra. Psicóloga. Inspectora Nacional de Educación Especial.

Rosamaría Tiscordio | Maestra. Inspectora Regionalizada de Educación Especial.

Carmen Seveso | Maestra Directora.

Nos encontramos en un siglo **xxi** multifacético y controversial, con avances en la consagración de derechos, y mejoras en la calidad de vida, coexistentes con profundas transformaciones sociales, inequidades, injusticias y violencias, que impactan en la convivencia social.

En este escenario, un gran desafío de la educación es participar de las transformaciones promoviendo relaciones que fortalezcan el entramado social, la paz, la justicia, la igualdad y la esperanza, fundadas en el amor y el reconocimiento de las diferencias y la alteridad.

Para contribuir a estas transformaciones es indispensable comenzar por pensar la educación en su sentido amplio, como transmisora de cultura y constructora de subjetividad, considerando sus discursos pedagógicos, sus prácticas de enseñanza, los modos de aprendizaje y de convivencia en el marco de una época con singulares mecanismos de construcción y producción de modos de existencia, de configuraciones vinculares y relaciones sociales, formas particulares de circulación del poder y construcción de imaginarios sociales.

Esta complejidad, si bien reconocida y compartida, no ha encarnado lo suficiente en las prácticas pedagógicas como para impulsar análisis que impacten en la disminución de prácticas simplificadoras que es necesario superar, tanto como evitar perspectivas desesperanzadoras o inmovilizantes.

Se requiere que nos propongamos dimensiones de análisis que nos permitan aportar al pensamiento colectivo, sin el cual no se producen las transformaciones necesarias.

Es en este sentido que elegimos problematizar algunas de las inconsistencias entre los discursos, las declaraciones de derechos y las prácticas pedagógicas, y repensar la noción de igualdad en su vínculo con la diversidad, el reconocimiento de las diferencias y la alteridad en el transcurso de un proceso del cual los docentes formamos parte.

La consagración de la “igualdad” viene de lejos; la de diversidad es de uso más reciente en educación, pero ambas aparecen naturalizadas y trivializadas así como *semantizadas* de modo diverso.

Igualdad y diversidad pueden ser consideradas como términos antagónicos. Esta concepción abona el pensamiento de quienes, ubicándose en una lógica de lo homogéneo, consideran que los sujetos “no iguales” deben ser educados en contextos segregados; la noción de igualdad, en esta concepción, reduce su uso a la igualdad del derecho de todos a la educación.

Sin embargo, la emergencia de nuevas infancias en las aulas, producto de cambios en las condiciones históricas de subjetivación; la demanda de personas con discapacidad y el incremento del número de niños excluidos de la

educación (por abandono, deserción y/o dificultades para aprender) fueron impulsando el cambio en la noción de igualdad de derechos a la educación por la igualdad del derecho a “estar juntos”, incluidos en la escuela común.

Inicialmente, para el reconocimiento del derecho a la inclusión educativa de estos niños y niñas, fueron utilizadas las expresiones “tolerancia” y “aceptación” de la diversidad, vocablos que introducían un énfasis negativo que diluía la potencia del término “igualdad” y dejaba al descubierto las dificultades para incluir a los “diversos” como “iguales”.

La constatación de la diversidad como una característica de “lo humano” posibilitó que se generalizara el término “reconocimiento de la diversidad”. Ello constituyó una evolución semántica, pero tuvo su contracara en la continuidad de prácticas educativas similares para todos (en cuanto todos somos diversos), sin abrir en algunos colectivos docentes, nuevas interrogaciones pedagógicas respecto a lo diverso.

Impulsando un cambio desde las Ciencias de la Educación, la Inspección Técnica y las líneas de política educativa, se realizan aportes y se comienza a pensar y trabajar en nuevos formatos escolares y en trayectorias educativas diferentes, iniciándose cambios que promueven una revitalización del pensamiento docente e impactan en la acogida de las infancias más vulnerables.

Pero en el “grupo de los diversos” se encuentran los niños y niñas con discapacidad para quienes, a partir de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), de la Ley General de Educación N° 18.437 (2009) y de la Ley N° 18.651 de Protección integral de personas con discapacidad (2010), queda consagrado su derecho a la inclusión educativa en las escuelas comunes “con los ajustes” y “apoyos” razonables.

En respuesta a estas transformaciones, la Inspección Nacional de Educación Especial inicia la transición de prácticas desde los proyectos de integración educativa hacia proyectos de inclusión, los cuales enfatizan la necesidad de que sea la escuela común quien adapte sus formatos y prácticas para recibir a los niños con discapacidad, con los ajustes y apoyos razonables y necesarios. Se requiere profundizar en la realización de adecuaciones de acceso al currículo, a sistemas de apoyo, a adaptaciones curriculares.

Ante esta demanda de inclusión de niños con discapacidad, reconocida desde el derecho, tambalea la lógica de lo heterogéneo y de igualdad de derechos que se venía construyendo, y los docentes expresan mayoritariamente “no estamos preparados” para incluirlos en las aulas comunes, son demasiado “diferentes”. Sin embargo, esta interpelación permite que se comiencen a conocer prácticas de inclusión a niños y niñas con discapacidad, que los docentes de muchas escuelas del país venían llevando a cabo y permanecían invisibles. En algunas instituciones educativas empieza entonces a tomar fuerza la expresión “no estamos preparados, pero estamos disponibles”, necesitamos apoyos.

La Inspección Nacional de Educación Especial en tanto, que ya venía trabajando en proyectos de integración educativa desde 1987 y realizando apoyo a niños y niñas con discapacidad integrados e incluidos en las escuelas comunes, disminuye su matrícula, incrementa el número de maestros de apoyo itinerante, orienta también a los maestros de apoyo para que en coordinación con los centros de recursos de educación especial apoyen la inclusión educativa en las escuelas donde se encuentran, y *resignifica* su función. Educación Especial se define como: «Una red de escuelas, aulas, unidades de apoyo, proyectos, equipos, dispositivos, estrategias, recursos, modalidades de la Educación Inicial y Primaria, para favorecer los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, problemas para aprender y altas capacidades, desarrollada desde una perspectiva de derechos y en el marco de una educación inclusiva...»¹.

Las escuelas especiales se proponen como una modalidad más de la educación inclusiva para aquellos niños que lo requieran y solo por el tiempo que se considere necesario, luego de haberse evaluado otras formas de escolarización posibles (como doble escolaridad, escolaridad compartida o apoyo en la escuela de su barrio). Para orientar las acciones que garantizan la igualdad de derechos de niños y niñas con discapacidad, la Inspección Nacional de Educación Especial elabora y propone al CEIP un Protocolo de Inclusión Educativa, el cual tiene hoy plena vigencia (Circular N° 58 del 30/6/2014)².

¹ CEIP. En línea: <http://www.ceip.edu.uy/educacion-especial-es>

² CEIP. En línea: http://cep.edu.uy/documentos/2014/normativa/circulares/Circular58_14.pdf

A finales del año 2014, la matrícula de Educación Especial es de 6.807 alumnos, en tanto los niños incluidos totalizan 13.066.

Se inicia de esta forma, no sin dificultades, el proceso hacia una educación inclusiva. Sin embargo, tal como lo expresa Skliar (2010), “estar” en la escuela no significa “existir” como aprendiente, se requiere enfrentar nuevos desafíos para lo cual es necesario intervenir en lo medular del hecho educativo y redefinir al menos: ¿qué cambios son necesarios en los perfiles profesionales de los docentes implicados en la inclusión educativa?, ¿cuáles son importantes en las escuelas de Educación Especial, Común e Inicial?, ¿qué significa estar juntos en la escuela?, ¿cuáles son los desafíos que enfrentan la pedagogía y la didáctica?

El CEIP, la Inspección Técnica y la Inspección Nacional de Educación Especial han establecido como orientación de política educativa, desde hace algunos años, el trabajo conjunto de las distintas áreas y los programas existentes, así como la supervisión y las coordinaciones para apoyar la mejora de los aprendizajes de todos. También Educación Especial viene siendo fortalecida (con énfasis desde el último quinquenio) en sus posibilidades de apoyo, a través de cursos y concursos de sus docentes, y las escuelas especiales se redefinen como “centros de recursos para la inclusión educativa”, redimensionan el rol del maestro de apoyo itinerante, diversifican modalidades de apoyo, realizan coordinaciones para pasantías en sus talleres de niños incluidos en escuelas comunes, apoyan y coordinan el egreso a otras instituciones así como la continuidad educativa de los adolescentes con discapacidad.

En el último trienio, además, reconociendo la importancia de fortalecer las prácticas inclusivas, de contribuir al empoderamiento de las instituciones comunes y los jardines de infantes con buenas prácticas y trayectoria inclusiva, así como de favorecer la diseminación de experiencias y de la formación profesional obtenida por los docentes que incluyen, implementa un nuevo proyecto denominado “Red de Escuelas y Jardines de Infantes Mandela”.

Este proyecto prevé el trabajo conjunto de las Escuelas Especiales como centros de recursos, con escuelas comunes y jardines de infantes integrantes de la red, e incorpora el apoyo de UNICEF quien, además, integra al iiDi (Instituto Interamericano sobre Discapacidad y Desarrollo Inclusivo) para trabajar e impulsar en dos de los componentes del proyecto: el social y el familiar.

El primero de estos componentes refiere a la constitución de un espacio de trabajo con niños en talleres orientados a desarrollar una perspectiva de derechos respecto a las diferencias, la inclusión social y educativa. El segundo trabaja esta temática en talleres con familias. Ambos componentes se desarrollan en coordinación con el equipo director y los docentes de las escuelas y los jardines de infantes. Las escuelas especiales, en trabajo conjunto con las instituciones educativas comunes, aportan al componente pedagógico a través de maestros de apoyo y/o maestros de apoyo itinerante, que focalizan su atención en las escuelas y los jardines de infantes Mandela. La red prevé la constitución de comunidades de práctica a través de videoconferencias y la realización de salas docentes.

En el presente año, Educación Especial inicia un trabajo de conformación de una red de comunidades de aprendizaje y de práctica, y el análisis de experiencias desde una pedagogía de lo singular, para sistematizar conocimientos que posibiliten la extensión y mejora de las prácticas educativas inclusivas y la profesionalización docente, así como el fortalecimiento de conceptualizaciones que faciliten avanzar hacia “un sistema universal de aprendizaje”.

Pensamos que comenzar a pensar en una pedagogía de lo singular, supone el reconocimiento de la alteridad presente e interpelante de cada uno como sujeto a ser conocido. Consideramos que una pedagogía así pensada, introduce un gran potencial de cambio en las prácticas educativas remitiéndonos nuevamente a repensar la igualdad, pero ahora con relación a las diferencias. Reconocer diferencias, refiere a la existencia de singularidades y de miembros de una relación que deben encontrarse para conocerse, dejando al descubierto la importancia de ese movimiento que es indispensable que cada docente realice para conocer y “encontrarse” con cada niño o cada niña que lo interpela desde su diferencia.

La igualdad, pensada desde esta perspectiva, permite compartir el pensamiento de Skliar (2013) quien expresa que la igualdad nunca es el punto de llegada, nunca es la conclusión, sino es el punto de partida en cuanto requiere un primer gesto de hospitalidad para “educar a todos” y debe continuarse con un segundo gesto de acogida que permita “educar a cada uno” en su singularidad.



Ambos gestos requieren desterrar la idea de lo normal y propiciar el encuentro con las diferencias; solo a partir de ello es posible realizar adaptaciones curriculares y proyectos pedagógicos personales, e incluir dando existencia como aprendiente a todos.

Para hacerlo, afirma Skliar (2015), hay que tener tiempo, porque si no hay tiempo para pensar en el “otro”, encontrarse con el “otro” y con otros, hay necesidad de “lo normal”, de pensar en “la normalidad”.

Desde este punto de vista, para educar promoviendo igualdad se requiere pensar el tiempo. Hacerlo, nos sitúa en tiempos de consumo y de videoclips, en los que es de significativa importancia remitirnos a otros tiempos. Desde la antigüedad, la cultura griega aporta conceptualizaciones importantes para la didáctica y la pedagogía al distinguir tres tiempos: el *cronos*, el *kairós* y el *aión*.

El *cronos* es el tiempo cronológico, remite a la temporalidad de los adultos; el *kairós* es el tiempo de las oportunidades y de eso se trata la infancia, en la cual se juegan circunstancias vitales del desarrollo de los sujetos y su construcción subjetiva; finalmente el *aión* es el tiempo de la intensidad de la experiencia, de la alegría, no es un tiempo cronológico y nunca podrá ser medido. El *kairós* y el *aión* son los tiempos de la infancia, cuando se producen las marcas y los aprendizajes más significativos y permanentes, productores y transformadores de subjetividades (de estudiantes y docentes).

Pensando en estas temporalidades es que compartimos con Skliar (2013) la necesidad de “volver la educación a la patria de los afectos”, permitiendo afectar y sentirnos afectados por las diferencias para construir prácticas educativas y de convivencia revitalizadas en el encuentro con otros, y en la alegría de docentes y

estudiantes por aprender y enseñar. Solo desde las temporalidades del *kairós* y el *aión* es posible pensar en la necesaria hospitalidad y acogida que requiere estar juntos y existir como aprendientes y enseñantes en la escuela.

Situadas la escuela y la educación en la perspectiva del compromiso de transmisión de la herencia cultural, pero también en su carácter de productoras de subjetividades y constructoras de lo común, y teniendo la responsabilidad con “los recién llegados al mundo” (Arendt, 2005), no pueden eludir conocer y dar a conocer el valor de sus prácticas en las transformaciones necesarias y en los avances hacia una sociedad inclusiva, más justa e igualitaria. 

Referencias bibliográficas

- ARENDR, Hannah (2005): *La condición humana*. Barcelona: Ed. Paidós. Colección Surcos.
- CORNU, Laurence (2007): “Lugares y compañías” en J. Larrosa (ed.): *Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones*, pp. 50-65. Barcelona: Fundación Viure i Conviure. En línea: <http://envejecimiento.csic.es/documentos/documentos/viure-entrenosotros-01.pdf>
- ONU (2008): *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. En línea: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- PODER LEGISLATIVO. República Oriental del Uruguay (2009): “Ley N° 18.437. Ley General de Educación”. En línea: <http://200.40.229.134/leyes/ AccesoTextoLey.asp?Ley=18437&Anchor>
- PODER LEGISLATIVO. República Oriental del Uruguay (2010): “Ley N° 18.651. Protección integral de personas con discapacidad”. En línea: <http://www.parlamento.gub.uy/leyes/AccesoTextoLey.asp?Ley=18651&Anchor=>
- SKLIAR, Carlos (2010): “Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación” en *Educación y Pedagogía*, Vol. 22, N° 56 (enero-abril), pp. 101-111. En línea: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9824/9023>
- SKLIAR, Carlos (2013): “Leer y escribir en tiempos sin lecturas ni escrituras” (3ª parte) en *VIII Encuentro de Docentes de Villa Carlos Paz* (18 de setiembre). Video en línea: <https://www.youtube.com/watch?v=3ExiCGtmdx8>
- SKLIAR, Carlos (2015): “Saber, mito y sentido: entre la normalidad y la alteridad” en *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Vol. 2, N° 1, (Enero-Junio), pp. 131-140. En línea: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5297/3710>
- SKLIAR, Carlos; FRIGERIO, Graciela (comps.) (2006): *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. Buenos Aires: del estante editorial.