

Universidad Nacional de Rosario

Facultad de Psicología



**Universidad
Nacional
de Rosario**

Trabajo Integrador Final

“Actualizaciones de la exclusión en las trayectorias educativas inclusivas”

Modalidad de presentación: ensayo

Autor: Helguera Facundo Ignacio. Legajo: H-5045/8

Correo electrónico:

facundoignaciohelguera@gmail.com **Docente**

responsable: Ps. Gariboldi María Belén

**-febrero, 2023-
Índice**

Resumen	2
Introducción.....	3
Bifurcaciones, recorridos y trayectorias	5
La legislación como marco de referencia para trayectorias posibles.....	6
Políticas de inclusión y dispositivos de integración	9
Escuela y normalización.....	10
Rituales que tensionan inclusión y exclusión	12
Conclusiones.....	16
Referencias bibliográficas	18

Resumen

El presente ensayo aborda el desarrollo de trayectorias educativas inclusivas, poniendo en tensión estos recorridos escolares con conceptualizaciones propuestas por Foucault en torno a la exclusión. El acompañamiento de estos procesos educativos forma parte de las incumbencias del profesional psicólogo, por lo que se considera relevante una lectura crítica de esta coyuntura. A tal efecto se caracterizan dichas trayectorias de niños y niñas con discapacidad en la escuela primaria, sus objetivos y la normativa que las enmarca; luego se articulan a este contexto nociones foucaultianas acerca de los procesos de normalización y exclusión; posteriormente se generan interpelaciones de la antinomia exclusión - inclusión en el campo educativo.

Para finalizar se identifica la relevancia de ubicar los rituales de exclusión como puerta de entrada a las trayectorias educativas inclusivas, que en la actualidad pueden caracterizarse como circuitos diferenciados de normalización configurados por un entramado médico pedagógico.

Palabras clave: trayectorias educativas, discapacidad, inclusión, rituales de exclusión, normalización.

Introducción

El siguiente ensayo, presentado como Trabajo Integrador Final para la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, se sitúa entre las áreas problemáticas Psicología y Educación. En esa intersección, se propone interrogar el emplazamiento de los profesionales psi en el acompañamiento de trayectorias educativas inclusivas, poniendo en tensión estos recorridos escolares con los rituales de exclusión propuestos por Foucault. Se considera relevante esta temática, ya que permite seguir ampliando el conocimiento sobre la actualidad en psicología educativa, una de las incumbencias del profesional psicólogo.

La naturaleza conjetural de la propuesta se presta para la modalidad ensayística. De modo que se encontrarán, a lo largo de este escrito, relecturas de lo ya expresado por otros, a los fines de formular ideas propias desde un posicionamiento crítico que invite a la reflexión y al cuestionamiento.

Un fundamento ineludible en la actualidad de esta temática es la inclusión educativa, como postulado a partir del cual se llevan adelante diferentes prácticas

enmarcadas en la normativa nacional e internacional que ha sido adoptada por el Estado argentino. En esta legislación se pone el acento en la no discriminación y el acceso a la educación completa para todos los niños y niñas, dejando de lado las separaciones que antaño marcaban los caminos de la Educación Común con respecto a los de la Educación Especial. En ese sentido se materializan trayectorias inclusivas, que dan lugar a recorridos singulares que no se ajustan a los previstos por el currículo del sistema educativo. Junto a estas trayectorias diversas se componen diferentes diagnósticos, tratamientos y apoyos que involucran prácticas en salud, entre las que se encuentra la del psicólogo.

La obra de Michel Foucault brinda un apoyo teórico significativo en esta problemática, ya que pone en relevancia la mirada sobre la civilización desde la perspectiva de aquello que es rechazado, lo que no se quiere. De esta manera se busca comprender la forma en la que la sociedad se ve obligada a suprimir y/o segregar determinado número de procesos, de individuos. En estas organizaciones de represión y supresión se contextualiza el concepto de rituales de exclusión como sistemas que permiten separar y anular de la sociedad a determinado sujeto, dando lugar a un momento posterior donde éste “ya contará con modelos de conducta socialmente deseables, por lo que este ritual de exclusión acabará por apoderarse del valor de inclusión y recuperación, o reabsorción” (Foucault, 2003, p. 92). Se considera relevante el abordaje de estos cuestionamientos en tanto que dichas prácticas de exclusión, propias de la modernidad y las sociedades disciplinarias, hoy se ven actualizadas y continuadas en un contexto sociohistórico diferente. Es posible hipotetizar que mecanismos de exclusión operan en las instituciones educativas al momento de reducir, bajo el poder del discurso normalizador, a los alumnos y alumnas que presentan una marca deficitaria, cuya intención final será la de reintegrarlos posteriormente en el circuito de las trayectorias educativas inclusivas.

Por consiguiente, la premisa inicial de este escrito toma apoyo en el concepto ‘rituales de exclusión’, valiéndose de este como constructo para operativizar el análisis de las trayectorias educativas inclusivas. Dentro de estos rituales, destacan dos instancias: en un primer tiempo operará la función de exclusión, en donde estudiantes serán neutralizados por y para el funcionamiento escolar; a continuación, tendrá lugar un segundo tiempo que se centrará en la función de integración, momento en el que niñas y niños serán consumibles por parte de la sociedad educativa al presentarse acordes a la norma y enriquecidos por las prácticas que los complementen.

Este recorrido se lleva adelante con el fin de caracterizar las trayectorias educativas inclusivas, sus objetivos y la normativa que las enmarca; para luego generar interpelaciones acerca de la antinomia exclusión - inclusión en el campo educativo; y de esta forma esbozar una lectura coyuntural que enriquezca el posicionamiento de los profesionales psi que acompañan estas trayectorias. Sin embargo, se procura no perder de vista que en un ensayo se ensaya, con lo cual no se trata de dar conclusiones o recetas,

sino que, el foco se centra en interpelarse e interrogarse desde una naturaleza conjetural y provisoria, pero no por ello menos enriquecedora.

“Esa trama de tiempos que se aproximan, se bifurcan, se cortan o que secularmente se ignoran, abarca todas las posibilidades. No existimos en la mayoría de esos tiempos; en algunos existe usted y no yo; en otros, yo, no usted; en otros, los dos.”
Jorge Luis Borges¹

Como punto de partida se desarrollará la idea de ‘trayectorias educativas’, conceptualización con tintes geométricos, en tanto refiere a los desplazamientos que niñas y niños describen en su escolarización. En la actualidad, contemplar la diversidad de pasajes por los que los estudiantes recorren el sistema educativo se presenta necesaria para hacer efectivo el derecho a la educación, concibiendo una escuela de la que todos puedan formar parte.

Se utilizará el término ‘trayectorias educativas inclusivas’ para referir a los trayectos educativos que se propone conceptualizar este escrito, partiendo de la letra del Proyecto de Ley de Educación Provincial que obtuvo media sanción en la Cámara de Diputados en el año 2018, donde se destaca la necesidad de que los estudiantes accedan “a los aprendizajes y a trayectorias educativas inclusivas, completas y de calidad, concebidas como experiencias de aprendizajes singulares y colectivas” (Proyecto de Ley de Educación de la Provincia de Santa Fe N° 33962, Artículo 9°).

La referencia a ‘trayectorias educativas’ se encuentra muy presente en la bibliografía y en los decires del campo educativo, presentándose como una idea que habilita la visualización de derroteros estudiantiles que coinciden en mayor o menor medida con los esperados por la escuela. Estos trayectos dislocados refieren a una situación que

demanda un abordaje sistémico que trascienda el enfoque de la problemática individual. Los caminos que realizan los sujetos en el sistema educativo guardan una relación determinante con las expectativas que supone el diseño de tal sistema. Para poder definir la categoría de trayectorias educativas inclusivas, se consideran relevantes los desarrollos de la pedagoga Flavia Terigi, cuya propuesta apunta a construir una mirada que trascienda las perspectivas trazadas en los planes educativos, y así alcanzar un análisis de caminos reales, que desbordan el cauce propuesto por las expectativas programáticas (Terigi, 2007).

De esta manera, se puede situar como trayectoria teórica al producto que emana del diseño del currículum escolar propio de la Escuela Común, organizada por niveles, gradualidad y anualización. Esta construcción permite anticipar el pasaje de los estudiantes por el sistema, que seguirán una progresión lineal prevista en los tiempos marcados por la periodización estándar: ingreso a la escuela a la edad establecida por las normas, tránsito

por los cursos escolares de manera continua (sin repetir ni abandonar la escuela) y finalización de los niveles educativos a la edad indicada para ello, todo esto habiendo realizado los aprendizajes previstos en los programas (Terigi, 2007).

Por otro lado, son identificables una gran diversidad de trayectorias reales relacionadas a fenómenos que producen caminos no encauzados. La conceptualización de estas trayectorias posibilita articular la biografía con las condiciones institucionales, dando lugar al cuestionamiento sobre la intervención de estas condiciones del sistema escolar en la producción de diferentes recorridos. Tomar una perspectiva de los sujetos admite incorporar esferas de la vida de los niños y niñas que trascienden la currícula y alcanzan sus experiencias, intereses y actividades en búsqueda de comprender la multiplicidad de asuntos que atraviesan sus oportunidades y experiencias educativas.

Con el propósito de visibilizar problemáticas y necesidades que superan la concepción del estudiante previsto y las medias esperables para sus rendimientos escolares, siguiendo a Terigi (2014) se pueden identificar grupos poblacionales en los que se concentran las dificultades persistentes para desarrollar trayectorias escolares

continuas y completas. Uno de ellos es el de los pueblos originarios, que en toda su -¹
Fragmento del cuento 'El jardín de los senderos que se bifurcan' de Jorge Luis Borges (1984,
p.479).

5

trayectoria escolar alcanzan menores niveles de acceso, permanencia y egreso, siendo estos perjuicios mayores para las niñas. Otro grupo que presenta baja asistencia escolar es el perteneciente a las zonas rurales, siendo las zonas geográficamente más aisladas las que muestran las peores tendencias en la asistencia escolar. Los niños y niñas que viven en situación de pobreza constituyen otro sector donde se reiteran los ingresos tardíos, la repitencia y el abandono temporario o permanente.

Por último, se encuentra el conjunto de los niños y niñas con discapacidad. Donde se estima que menos de la mitad de los niños y niñas con discapacidad en los niveles inicial y primario encuentran la atención necesaria para llevar adelante trayectorias continuas y completas (Kit, 2012). Esta situación se agrava en regiones con menor cobertura en los distintos niveles escolares. Para llevar adelante este trabajo se focalizará en este último grupo con objeto de interrogar las trayectorias educativas inclusivas de los niños y niñas con discapacidad.

Puntualizando, se restringirá el análisis del campo educativo a la educación primaria, ya que, según el Ministerio de Educación, en muchos casos constituye el punto de entrada a la escolarización y se lo significa como prioritario al localizarse allí las primeras detenciones e interrupciones que dan lugar a trayectorias no encauzadas (Maddonni, 2009).

Para ubicarnos dentro del grupo señalado, se tendrá en cuenta el modelo social de discapacidad, sostenido por la Organización Mundial de la Salud, enmarcado en las convenciones y principios de derechos humanos. Desde este encuadre, no se considera a la discapacidad como un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del sujeto y el contexto social. En este sentido, la discapacidad es un resultado negativo de la interacción entre una condición personal y el medio, a causa de las barreras que allí se presentan.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), señala que: "las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales (...) que, al interactuar con distintas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás" (Artículo 1°).

Los valores que promueve el paradigma de la inclusión se basan en el reconocimiento de la persona con discapacidad como sujeto de derecho. La educación inclusiva se sustenta en este enfoque que, desde mediados de los años 90, avanza en la búsqueda de garantizar la educación sobre una base de igualdad y no discriminación. El mandato homogeneizador, que desde sus inicios acompañó a la organización escolar, implicaba alejamiento y exclusión de la Escuela Común para los niños y niñas que no se adaptaban a lo esperado. Esta segregación fue cediendo lugar frente a prácticas y políticas educativas tendientes a la inclusión de la diversidad en las aulas, recorrido que podemos delinear a partir de la materialidad de la legislación (Maddonni, 2009).

La legislación como marco de referencia para trayectorias posibles

"Las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales lingüísticas u otras."
Declaración de Salamanca²

Santa Fe tiene pendiente la promulgación de una ley provincial de educación

primaria y posee un sistema educativo regulado por la normativa nacional. La provincia contó con dos leyes relevantes en educación, una del año 1886 y otra del año 1949, ya abrogadas por la posterior legislación nacional. En esta última reglamentación se establecía una diferencia entre el trayecto educativo de la Educación Primaria Común y de

-² Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales, 1994, p.6.

6

la Educación Especial, siendo esta última la encargada de la “adaptación, readaptación o rehabilitación pedagógico-social o psíquicas de todos aquellos individuos que escapan a las posibilidades educacionales de la educación primaria común” (Ley N° 3554, Artículo 8°).

A partir de 1994, la incorporación a la Constitución Nacional de las normas internacionales de derechos humanos dio lugar al desarrollo de una perspectiva de derechos que interpeló la función que se le atribuía a la Educación Especial anteriormente. Ese mismo año, la Declaración de Salamanca de Principios y Prácticas para las Necesidades Educativas Especiales (1994) estableció el fomento de la inclusión educativa, que se constituyó como eje principal para promover atención a las múltiples necesidades de los estudiantes mediante cambios en los contenidos, estructura y estrategias en los sistemas educativos por parte del Estado.

De acuerdo con este eje, se comenzaron a flexibilizar las trayectorias educativas que anteriormente establecían bifurcaciones infranqueables frente a situaciones que superaban las ‘posibilidades educacionales’ de la Escuela Común. Esto se plasma en la Ley Federal de Educación N° 24195 de 1993, donde se establece la necesidad de garantizar el derecho a la educación a quienes presenten necesidades educativas especiales y a “facilitar, cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la integración a las unidades escolares comunes” (Artículo 29°). En la Provincia de Santa Fe esto se ve plasmado en el diseño curricular que se publica en 1997 y todavía se mantiene vigente. Allí se postula la necesidad de atender a la diversidad en la escuela, valorando la “heterogeneidad, la diferencia y la pluralidad de sentido, caracteres que se dan en ella convirtiéndola en una escuela integradora e inclusiva” (Diseño Curricular Jurisdiccional de la Provincia de Santa Fe, 1997, p.20).

En dicho momento del sistema educativo el concepto de necesidades educativas especiales abarcaba a todos los sectores poblacionales que concentraban las dificultades persistentes para desarrollar trayectorias escolares continuas y completas, grupos que anteriormente referíamos al momento de delinear las trayectorias que escapan de sus cauces previstos teóricamente (tanto problemáticas sociales como de salud). Allí, la discapacidad se podía reconocer como un supuesto tácito al momento de hablar de necesidades educativas especiales, siendo el subgrupo que encontraba atención en la Escuela Especial.

Durante la década siguiente se promulgaron dos leyes referidas a los derechos de niñas y niños: la Ley Nacional N° 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (año 2005), y la Ley Provincial N° 12967 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (año 2009).

La mencionada Ley Nacional señala, en su Artículo 15°, sobre el derecho a la educación, el deber de garantizar a todas las niñas y niños el acceso y permanencia en un establecimiento educativo cercano a su residencia. También se indica que aquellos:

(...) con capacidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos por esta ley, además de los inherentes a su condición específica. Los Organismos del Estado, la familia y la sociedad deben asegurarles el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades,

así como el goce de una vida plena y digna. (Ley N° 26061, Artículo 15°)

Cuatro años más tarde, la provincia de Santa Fe se alinea a la legislación nacional mediante la Ley N° 12967. Allí señala que el derecho a la educación debe ser asegurado para todas las niñas y niños, sobre la base de la igualdad para el acceso y permanencia en la escuela. Cabe destacar el Artículo 16°, donde se puntualiza sobre la figura, incorporada en la antes mencionada Convención de Salamanca, de las necesidades educativas especiales:

Las niñas, niños y adolescentes con necesidades diferentes gozan de todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos por esta ley, además de los inherentes a su singularidad. El Estado debe garantizar el proceso de integración al

7

sistema educativo en todos los niveles de escolaridad obligatoria, a través de programas acordes para cada nivel contemplando el tipo y grado de necesidad. Garantizando además en razón de las singularidades del niño, niña o adolescente modalidades, regímenes, planes y programas de educación específicos. (Ley N° 12967, Artículo 16°)

En estas últimas legislaciones mencionadas, se fortalece la condición de derecho a la integración educativa de la totalidad de los niños y niñas más allá de la diversidad de necesidades que puedan presentar. Ya no se habla, como en la década anterior, en términos de ‘facilitar integraciones cuando fuera posible y las familias estuvieran de acuerdo’, sino que se establece un compromiso mayor al momento de materializar trayectorias inclusivas que flexibilicen los caminos homogéneos del sistema educativo.

En consonancia, durante esos años se promulgó la Ley de Educación Nacional N° 26206 del año 2006, que establece la atención a la diversidad como obligación del Estado junto con la familia, siendo corresponsables de las trayectorias escolares de los niños y niñas. En el Artículo 11° de la misma se proponen, entre otros objetivos, asegurar la inclusión educativa a través de políticas y estrategias pedagógicas; garantizar condiciones de igualdad, sin admitir discriminación de ningún tipo, en pos de la equidad y la igualdad de oportunidades. Es preciso destacar que aquí ya se hace referencia expresa a las personas con discapacidad, estableciendo el deber de “brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (Ley N° 26206, Artículo 11).

Asimismo, el Artículo 42° relaciona la función de la Educación Especial con el mencionado Artículo 11°, siendo su objetivo asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo; puntualizando a continuación, en la obligación de las provincias a la hora de establecer “los procedimientos y recursos correspondientes para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial” (Ley N° 26206, Artículo 43°).

En tal sentido, frente al carácter obligatorio de la Educación Primaria (Artículo 26°), la autoridad jurisdiccional tiene especial obligación de disponer las medidas necesarias para posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales y contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los y las docentes de la Escuela Común (Artículo 44°). De tal suerte se dispone que la cartera educativa nacional:

(...) en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar

más adecuada de los/as estudiantes con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar (...)
(Artículo 45°)

A partir de la Ley de Educación Nacional, la discapacidad toma entidad dentro de la legislación. Del mismo modo se explicita la responsabilidad del Estado al momento de garantizar la inclusión de este grupo de niñas y niños, lo que promueve la flexibilización de las trayectorias educativas y la incorporación de otros actores al escenario educativo de la Escuela Común, a los fines de componer espacios institucionales y técnicos que brinden orientación.

Sobre la base de estos desarrollos, durante el año 2008 se sancionó la Ley Nacional N° 26378 adhiriendo a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que en 2014 sería establecida con jerarquía constitucional por la Ley N° 27044, en la cual se pondera el derecho a educarse en las mismas escuelas que los demás,

8

brindándose el apoyo necesario por parte del Estado para que pueda hacerlo en igualdad de condiciones.

Dentro de este orden de ideas, en el año 2010 se promulga en Santa Fe el Decreto Provincial N° 2703 'Pautas de organización y articulación del Proyecto de Integración Interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad', con la finalidad de llevar a la práctica los objetivos de inclusión expresados en la Ley de Educación Nacional. Se refiere este decreto en última instancia dado que ocupa un lugar central en la actualidad al momento de concretar trayectorias educativas diversas en nuestro territorio.

Esta normativa retoma el encuadre legal para los Servicios Educativos de la Modalidad Especial (Decreto Provincial N° 2679), denunciando la caducidad del funcionamiento de los grados radiales (donde la Escuela Primaria Común recibía a un grupo de alumnos de la Escuela Especial en un sector determinado y con personal propio de la modalidad especial) al considerar que de esta forma se conciben las dificultades centradas en los niños y se aplican medidas que los apartan del grupo-clase, generando aulas paralelas dentro de la misma escuela. En consecuencia, el formato de Grado Radial se contrapone a las indicaciones de la legislación nacional, que indica el trabajo articulado entre la Escuela Especial y la Escuela Común para favorecer procesos de integración educativa.

En este contexto se concibe a la integración escolar como un "proceso mediante el cual un/a niño/a, adolescente o joven con discapacidad construye aprendizajes en el marco de los distintos niveles o modalidades de la Escuela Común, el cual se diseñará y ejecutará mediante un Proyecto de Integración Interinstitucional" (Decreto Provincial N° 2703, Anexo 1).

Retomando lo detallado, en la actualidad se pueden reconocer trayectorias educativas normalizadas, que responden a las expectativas concebidas en la teoría y otras trayectorias denominadas como inclusivas, donde determinadas marcas deficitarias delinean un recorrido diferente al esperado en la currícula. La Ley de Educación Nacional puntualiza en la importancia de "identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo" (Ley N° 26206, Artículo 43°) para dar lugar a la inclusión educativa mediante un Proyecto de Integración Interinstitucional. Aquí se presenta un punto de quiebre que constituye la entrada de prácticas ajenas a la Escuela Común que vendrán a complementar a niños y niñas para que puedan continuar su escolaridad en una trayectoria inclusiva.

Políticas de inclusión y dispositivos de integración

“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.”
Carlos Skliar³

A partir de lo antedicho se puede ubicar la inclusión como política educativa, plasmada en leyes que proclaman la responsabilidad del Estado al momento de garantizar el derecho a la educación en condiciones de igualdad y atendiendo a las necesidades que todos los niños y niñas puedan presentar en su trayectoria escolar. En concordancia, la integración escolar se sitúa como dispositivo donde esta política halla materialidad al momento de concretar la atención que demanda el recorrido educativo de estudiantes con discapacidad.

Se contemplarán los desarrollos de Foucault (1991) para conceptualizar este dispositivo, entendiéndolo como una red de elementos heterogéneos que pueden

³ Skliar, 2012, p.193. Acerca de la alteridad, la normalidad, la anormalidad, la diferencia, la diversidad, la discapacidad y la pronunciación de lo educativo. Gestos mínimos para una pedagogía de las diferencias. En Angelino, M. A. y Almeida, M. E. (Coord.) *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*.

9

pertenecer a lo dicho y lo no dicho. Entre estos dos conjuntos se distribuyen discursos, instituciones, edificaciones, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, nociones filosóficas y morales, etc. El dispositivo establece la naturaleza del nexo posible entre estos elementos heterogéneos, allí se pueden llevar adelante diferentes cambios en sus posiciones y funciones. Se trata de una formación que se constituye al interior de un juego de relaciones de poder y su función consiste en responder a una urgencia histórica concreta, por ello, frente a determinado problema, potencia o bloquea relaciones de fuerza.

La normativa santafecina para la integración escolar instaaura tres instancias que conforman este dispositivo: la Educación Común en donde se deberá garantizar la presencia del niño o niña en el grupo de su clase; la Educación Especial que acompañará con su asesoría para la elaboración del proyecto de integración y la posibilidad de habilitar el espacio de su institución para la escolaridad compartida; por último, cabe destacar la presencia del sistema de apoyos externos a las escuelas. Estos sostenes pueden ser variados, presentándose en forma de equipos interdisciplinarios conformados en torno a una integración o a instituciones afines como los Centros Educativos Terapéuticos o los Equipos de Apoyo para la Integración Escolar, también pueden tener lugar profesionales independientes que aportan sus prácticas en forma individual desde diferentes campos: fonoaudiología, psicología, psicopedagogía, terapia ocupacional, neurología, acompañamiento terapéutico, etc.

Si bien la bifurcación que antaño separaba al alumnado de la Escuela Especial y la Común ya no se presenta, urge interrogarse acerca de las actualizaciones que la normalización adopta en estas nuevas trayectorias. Como se señalaba anteriormente, en la actualidad se denomina a los desacoples de las trayectorias teóricas como ‘necesidades educativas especiales’ (Ley de Protección Provincial). Esta concepción de una demanda que va más allá de las respuestas del sistema escolar remite a los efectos del saber pedagógico sobre la visión naturalizada y normalizada de la infancia (Terigi, 2014).

Es importante reparar en el momento donde se produce esta renovada escisión, punto donde se determina que una parte del alumnado llevará adelante una trayectoria

acorde a lo previsto, avanzando según el ritmo y los contenidos diagramados en la teoría; pero otros estudiantes no podrán continuar por esa senda y deberá ingresar en trayectorias inclusivas debido a sus necesidades educativas 'especiales'. Es en esta encrucijada, donde se interrumpe una escolaridad a causa de indicadores que no se corresponden con lo previsto, es donde se hace evidente la naturalización como operación conceptual que dota al sujeto de rasgos y capacidades que se pretenden intrínsecos a su naturaleza infantil. Del mismo modo, la normalización lo supone transitando por un único camino y todo alejamiento de esa trayectoria teórica se medirá en términos de desvío, retraso, trastorno, etc.

La normalidad que establece la escuela por medio de los estándares previstos, la necesidad de responder a determinados rendimientos y mediciones que establecen cuán cerca se está de la norma, ha sido objeto de análisis y crítica por parte de las elaboraciones teóricas que proponen una reflexión sobre las trayectorias escolares. Estas características que presenta la institución escolar, responden a las condiciones de su origen y no pueden ser subestimadas al momento de reflexionar sobre las posibilidades de transformación en sus funcionamientos.

Escuela y normalización

“La escolarización es el punto cumbre de la condensación de la educación como fenómeno típico de la modernidad.”
Pablo Pineau⁴

⁴ Pineau, 2001, p.30, ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “Esto es la educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En Pineau, P. Dussel, I. y Caruso, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*.

10

Valiéndonos de las investigaciones de Elsa Emmanuele (1998), podemos ubicar que la implementación de sistemas educativos se emplaza en el momento histórico de la Revolución Industrial y el surgimiento del capitalismo como modo de organización social, hacia fines del siglo XVIII e inicios del siglo XIX. En este tiempo, la educación se vislumbra como un instrumento de orden y control social, ya que la transmisión de los saberes culturalmente acumulados permitiría a los individuos prepararse para ser los ciudadanos libres e ilustrados requeridos por las sociedades capitalistas. En el caso particular del Estado argentino, desde mediados del siglo XIX, la educación se concibe como garantía al momento de lograr integración en grandes masas migratorias que debían acomodarse en cierto orden social interno.

Desde sus inicios la escuela se presenta como un dispositivo eficaz y mediatizador, siendo el campo educativo un territorio estrechamente ligado al poder hegemónico. Siguiendo los desarrollos foucaultianos, el vínculo con las condiciones políticas y económicas constituye un pilar fundamental en la configuración del suelo necesario para la formación del sujeto, los dominios de saber y las relaciones con la verdad (Emmanuele, 1998).

Esta perspectiva entiende la emergencia de la disciplina como una fórmula de dominación que responde a la estructuración de la sociedad moderna. Esta anatomía política del detalle incluye “todas las meticulosidades de la educación cristiana, de la pedagogía escolar o militar, de todas las formas finalmente de encarnamiento de la conducta” (Foucault, 2002, p.128).

En este contexto, la escuela ocupa un lugar de importancia dentro del poder disciplinario, donde la sujeción se expande en el tejido social. El disciplinamiento ordena y distribuye cuerpos e individuos, así como también agrupa y territorializa los campos de saberes, controla y selecciona la circulación de la materialidad discursiva mediante diversos procedimientos, entre ellos, la emergencia de las disciplinas (Emmanuele, 1998).

A su vez, tales disciplinas se multiplican positivamente complejizando prácticas sociales, acrecentando campos de saberes en torno de la localización de nuevos y fragmentados objetos de conocimiento, que advienen históricamente bajo reconocimiento de cientificidad solo cuando entran en el orden vigente de verdad.

La organización de un espacio serial fue una de las grandes mutaciones técnicas de la enseñanza. Permitió sobrepasar el sistema tradicional (un alumno que trabaja unos minutos con el maestro, mientras el grupo confuso de los que esperan permanece ocioso y sin vigilancia). Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar. (Foucault, 2002, p. 151)

Dentro de esta organización, el educador permanece ligado a funciones propias de un vigilante, a la vez sumamente vigilado por equivalentes dispositivos: jerarquías, inspecciones, exámenes. Aquí es donde se materializan diferentes técnicas de normalización, entendidas como estrategias de poder que instauran mecánicas de sujeción a partir de un “discurso que será el de la regla, no el de la regla jurídica derivada de la soberanía, sino el de la regla natural, es decir el de la norma” (Foucault, 1992, p.151). La normalización trasciende la legislación para establecer un sistema jurídico propio al interior de la institución escolar, donde el docente deberá permanecer alerta para sancionar determinadas conductas, con la finalidad de eliminar las desviaciones de la norma.

Emmanuele (1998) analiza con mucha claridad la organización escolar inserta en la trama saber-poder. Ubica, dentro del campo de prácticas sociales que se conforma al interior de la escuela, “prácticas disciplinares que revelan huellas ineludibles de una pedagogía que no admite descentramiento alguno de poder hegemónico. La producción, apropiación y circulación de un discurso específico está pues, signada por lo pedagógico, en torno de una ecuación central: conocer-poder” (p.60). En el interior de esta trama, el

11

saber pedagógico legitima diferentes intervenciones normalizadoras, dando lugar al ejercicio de poder de los educadores sobre los estudiantes, ya que la posesión de estos saberes conlleva una autorización reconocida para ejercer sobre otros determinados poderes.

Desde la perspectiva foucaultiana el poder no es único ni lineal, ya que “existen relaciones de poder extraordinariamente numerosas y múltiples, colocadas en diferentes niveles, apoyándose unas sobre otras y cuestionándose mutuamente” (Foucault, 1996, p.163). Al interior de esta compleja red, el poder no se corresponde con una idea de coerción, ya que trasciende la concepción negativa al oficiar también como posibilidad.

El sistema educativo se encuentra atravesado por tramas de saber-poder que han dado lugar a diferentes mecanismos de producción, control y expulsión. La norma establecida al interior de la organización escolar no se encuentra necesariamente determinada por las legislaciones que plasman las actuales políticas de inclusión. Esta disparidad entre la norma de la regulación y la norma del disciplinamiento demanda una reflexión sobre el valor actual de la exclusión en la escuela como institución disciplinar.

Rituales que tensionan inclusión y exclusión

"La sociedad capitalista excluye para luego incluir a través de sus propias reglas, de manera precaria, marginal."
De Souza Martins ⁵

Foucault concibe la exclusión como un mecanismo de control social, que actúa mediante la separación y expulsión generada por diferentes prácticas y discursos hegemónicos. En el caso particular de este ensayo, se entiende que la sociedad capitalista genera exclusión económica y social, siendo una consecuencia de esto la discapacidad como una exclusión particular, una problemática del individuo que demanda algún tipo de tratamiento (terapéutico, educativo, médico, etc.) (Rosato y Angelino, 2009).

La naturalización de los mecanismos de control social provoca que la exclusión se presente como obviedad, ocultando los procesos de su producción. A partir de esa norma que se presenta como natural, el funcionamiento de la normalización, como dispositivo de control y clasificación instala modos de ser y estar en el mundo. De esta forma, bajo el nombre de excluidos se encontrarán aquellos...

(...) pertenecientes a una misma condición, que tienen algo en común. Pero ¿qué es lo común? Pareciera que algo les falta; cualquiera sea esa incompletud, los une y constituye. Pero, a su vez, también genera una demarcación. Un corte, que se materializa constantemente, a través de la presencia de ciertas normas que así como legitiman modelos sociales establecen claramente distinciones invisibles, pero no posibles de ser cuestionadas. (Rosato y Angelino, 2009, pp.182-183)

La situación de exclusión se encuentra relacionada al déficit, que en el caso de las trayectorias educativas se vincula con lo descrito anteriormente: "identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo" (Ley N° 26206, Artículo 43°). Siguiendo los desarrollos foucaultianos, se puede pensar que de esta forma se da lugar al funcionamiento de mecanismos de control social que pertenecen tanto a la exclusión como a la inclusión, ya que su objetivo no es producir expulsión hacia fuera, sino ejercer un poder normalizador hacia dentro de la organización escolar, a través de circuitos institucionales diferenciados.

Foucault brinda un interesante punto de análisis en la entrevista titulada 'Rituales de exclusión', publicada en el año 1989. Allí se traza la organización de mecanismos sociales que operan en torno a los estudiantes y permiten separar y anular de la sociedad a determinado sujeto que no responde a la norma establecida, dando lugar a un momento

⁵ - Cita de José De Souza Martins en Rosato y Angelino, 2009, p.181.

posterior donde este "ya contará con modelos de conducta socialmente deseables, por lo que este ritual de exclusión acabará por apoderarse del valor de inclusión y recuperación, o reabsorción" (Foucault, 2003, p.92).

Este autor toma el modelo de ritualidad de las 'sociedades primitivas', donde se excluía a los jóvenes de la aldea para que llevaran a cabo ritos iniciáticos cuya cumplimentación los habilitaría a regresar y formar parte de su aldea. Por tal motivo, estas estructuras constan de dos instancias, siendo el primer tiempo donde opera la función de exclusión mediante la cual los sujetos son neutralizados por y para el funcionamiento de la sociedad. Más tarde, en un segundo movimiento, tendrá lugar la función de integración, momento en el que los sujetos serán consumibles al contar con modelos de conducta socialmente deseables y presentarse acordes a la norma.

En el caso que nos convoca, la idea de rituales de exclusión nos brinda material para volver la mirada sobre el dispositivo de la integración escolar. Situándonos en la actualidad de la organización de la escuela, se puede utilizar este operador para analizar los modos en los que el discurso normalizador opera separando alumnos y alumnas que presentan marcas deficitarias, para poder reintegrarlos posteriormente en el circuito de las trayectorias educativas inclusivas.

Retomando el concepto de dispositivo (Foucault, 1991), la 'integración escolar' se

presenta como una red de elementos heterogéneos que pertenecen a lo dicho, como ser: diagnóstico e indicaciones de tratamiento, certificado de discapacidad, legislación, actas acuerdo, proyecto de integración, entre otros posibles. Además, se presentan elementos propios de lo no dicho, como es el caso de los acuerdos particulares entre la familia del niño o niña en integración con las escuelas (Común y Especial) y con personas que conforman los apoyos particulares, las concepciones acerca de inclusión y discapacidad que presenten los actores e instituciones involucradas, las condiciones de socialización al interior de las escuelas, las adaptaciones de acceso y contenido que tengan lugar diariamente, etc.

La 'integración escolar' establece la naturaleza del nexo posible entre esta complejidad de elementos, donde sus posiciones y funciones serán variantes atravesadas por las tensiones que se establezcan entre los diferentes componentes. Esta formación será constituida al interior de un juego de relaciones de poder, donde el saber será quien habilite su ejercicio. En esta trama, el docente (vigilante – vigilado) ingresa dentro de una jerarquía incierta de 'profesionales'⁶ que proponen regulaciones ajenas a lo escolar, avaladas por normas pertenecientes a discursos propios de otros campos de saber. La ecuación saber-poder redefine el mapa escolar a partir de la presencia de actores que poseen otros conocimientos, lo que conlleva la autorización a ejercer sobre los demás otros poderes (accionando sobre aspectos organizativos, pedagógicos, sociales, etc.). Esto habilita a pensar en una compleja red donde el poder oficia como posibilidad al momento de producir y legitimar intervenciones que sitúan a los sujetos en integración en coordenadas totalmente diferentes a las del resto de la clase.

En cuanto a la función de este dispositivo, cabe interrogarse acerca de la urgencia histórica a la que busca dar respuesta. Si bien ya se localizaron, en los primeros apartados, factores legislativos que constituyen la emergencia de una corriente que busca garantizar la educación y la inclusión como política de estado, existen también relaciones de fuerza que trascienden la norma jurídica. Las configuraciones de la 'integración escolar' van más allá de la letra de la ley, ya que responden al discurso de la norma como regla natural. Atender a estas características normalizadoras del dispositivo permite encontrar puntos de coincidencia en su funcionamiento con los rituales de exclusión.

La norma atiende a los actos y conductas de los individuos, estableciendo un campo de comparación, diferenciación e ideales a alcanzar, en el mismo orden traza la frontera de lo que le es exterior: la anormalidad. La organización escolar nombra a quienes están

⁶ Gabriela Dueñas (2013) recupera esta denominación propia de la jerga escolar que remite, de manera generalizada, a todo aquel agente del campo de la salud que forme parte de los sistemas de apoyo para las integraciones escolares.

más allá de este límite como alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. En correspondencia con los rituales de exclusión, este momento constituye el primer tiempo de la ceremonia, el momento de separación, donde los portadores de la marca deficitaria deberán separarse de sus pares.

Este momento establece una detención en la trayectoria educativa de estos sujetos, punto donde se desvía su recorrido por lugares ajenos a la escuela. Agotada la norma escolar, en su rol de exigencia y coerción, el excluido demandará otro marco normativo que permita fundar y legitimar determinado ejercicio de poder. Este será el momento de cristalización del déficit, donde el discurso médico se concretará en el Certificado Único de Discapacidad (CUD) que conformará su identidad principal al momento de recibir los apoyos necesarios para ser reincorporado en el dispositivo de la integración escolar, como circuito institucional diferenciado.

Nos convertimos en una sociedad esencialmente articulada en torno de la norma, lo que implica otro sistema de vigilancia, de control. Una visibilidad incesante, una clasificación permanente de los individuos, una jerarquización, una calificación, el establecimiento de límites, una exigencia de diagnóstico. La norma se convierte en el criterio de división de los individuos. Desde el momento en que es una sociedad de la norma la que se está constituyendo, la medicina, en tanto es la ciencia por excelencia de lo normal y de lo patológico, será la ciencia reina. (Foucault, 1994, como se citó en Castro, 2005, p.390)

En la actualidad, el CUD constituye un documento indispensable a la hora de acceder a las prestaciones que puedan precisar los estudiantes con necesidades educativas especiales. Como lo señala la Ley Nacional N° 26378 de 2008 (adhiriendo a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad), para hacer efectivo el derecho a la educación, el Estado deberá asegurar “el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva” (Artículo 24°). Bajo esta configuración médica, los prestadores de servicios de salud serán quienes complementen las marcas deficitarias de aquellos excluidos por la Escuela Común.

Así se llega al segundo momento del ritual de exclusión, tiempo donde será posible apoderarse del valor de inclusión del sujeto antes suprimido. Esta recuperación será a condición del saber médico que legitime una nueva trama dentro del ejercicio de poder, lo que será plasmado, en el caso de la provincia de Santa Fe, en el ‘Proyecto de Integración Interinstitucional para niños/as, adolescentes y jóvenes con discapacidad’ (Decreto Provincial N° 2703). Mediante esta figura de la exclusión, se parte de la organización escolar con el apartamiento de determinado sujeto, para luego reincorporarlo en una trayectoria particular, inserto en un dispositivo normalizador diferenciado cuya red de mecanismos de saber y poder se sostendrán y reforzarán mutuamente.

La idea del ritual de exclusión, como operador conceptual, permite abrir interrogantes acerca de la tensión inclusión-exclusión en la actualidad, un terreno que compromete a muchos profesionales psi en el contexto de los dispositivos de integración. Al atender a la separación entre razón y locura como una figura relevante dentro de la historia de la exclusión, Foucault nos propone estar alerta de los avances que se realizan en materia de los dispositivos de salud que atienden a estos casos y “sospechar que la línea de separación, lejos de borrarse, actúa de otra forma, según líneas diferentes, a través de nuevas instituciones y con efectos que en absoluto son los mismos” (2005, p.18).

Las actualizaciones de los complejos enlaces entre saber-poder reconfiguran sistemas de vigilancia y control. En esa trama, la incorporación de los ‘profesionales’ de la salud en el campo educativo habilita una funcionalidad en tanto ajuste a la norma, que ya no será solamente escolar, sino que la medicalización jugará un papel decisivo.

La discapacidad representa una falta a la razón, en tanto déficit de responder a las lógicas de la escuela, al rendimiento académico, a las conductas adecuadas. La medicina hoy sanciona esta falta con la marca que separa lo normal de lo patológico, el CUD. Aquellos que presenten este certificado podrán acceder a las prestaciones que permitan

14

suplir su situación deficitaria, dando acceso a ‘trayectorias inclusivas’, siempre y cuando se sostenga el sistema de apoyos que se inauguran a partir de esta autenticación médica de sus necesidades especiales.

De acuerdo con Castro (2005), la medicalización “hace referencia a este proceso que se caracteriza por la función política de la medicina y por la extensión indefinida y sin límites de la intervención del saber médico” (p.376). Al momento de pensar la función de la

integración como dispositivo, la incorporación de la instancia de 'sistemas de apoyo' a las ya conocidas Escuela Común y Escuela Especial implica la intervención de discursos propios de la medicina, cuya influencia en las relaciones de fuerzas determina la formación de los sujetos y las relaciones con la verdad.

Así es que la exclusión - inclusión de estos niños y niñas se encuentra en el cruce entre lo educativo y lo terapéutico, territorio de lucha entre el saber pedagógico y el saber médico, entre demandas hacia lo económico y lo legal.

Esta ritualidad que se delinea en el tratamiento de las trayectorias educativas inclusivas nos permite resignificar lo expuesto acerca del modelo social de discapacidad, donde esta es concebida como un resultado negativo de la interacción entre una condición personal y el medio, a causa de las barreras que allí se presentan. La descripción de los rodeos que implican los tiempos de exclusión-inclusión, nos permiten entender cómo se materializa actualmente la discapacidad en el CUD ante este resultado negativo frente a la normalización escolar. A partir de este diagnóstico y tratamiento el sujeto podrá realizar su trayecto escolar enfrentando ahora una gran cantidad de nuevas barreras, que serán resultado de las complejas redes de saber y poder que resulten del dispositivo de su integración/normalización.

Se puede concebir que esta realidad es superadora del mandato homogeneizador que implicaba alejamiento y exclusión de la Escuela Común a quienes no se adaptaran a su funcionamiento, pero ¿es válido pensar que así se garantiza la participación plena y efectiva en igualdad de condiciones para todos? ¿Estaremos ante una proliferación de sistemas de vigilancia y control hechos a la medida de cada diagnóstico?

Acerca del desarrollo de las políticas inclusivas y la presencia de personas con discapacidad en las escuelas, el filósofo de la educación Carlos Skliar (2018) señala:

(...) aún resta por saber qué haremos juntos y, sobre todo, cómo lo haremos bajo condiciones de igualdad. Como ya se ha señalado, la igualdad es primera, es inicial, se pone en juego al comienzo, no puede ser apenas una promesa que se posterga indefinidamente. (p.45)

Conclusiones

“Pero después de haber errado sin guía durante algún rato me encontré de pronto en la misma calle, donde ya comenzaba a llamar la atención; mi apresurada retirada sólo tuvo por

consecuencia que, después de un nuevo rodeo, vine a dar allí por tercera vez. Más entonces se apoderó de mí un sentimiento que sólo podría calificar de siniestro.”
Sigmund Freud⁷

Lo expuesto a lo largo de este trabajo tiene como punto de partida el concepto de trayectoria educativa. Esta noción, relevante durante los últimos años, ha permitido diferenciar el itinerario previsto teóricamente en la elaboración de las currículas (organizadas por niveles, gradualidad y anualización) de las trayectorias reales, relacionadas a fenómenos que producen caminos no encauzados.

La idea de trayectoria posee la connotación de desarrollo a lo largo del tiempo, así como también de recorrido, desplazamiento por el sistema educativo. La distinción entre las férreas vías que se proponen en la teoría y las sinuosas realidades de niños y niñas con discapacidad, permite adentrarnos en caminos errantes. Esta compleja configuración nos invita a retomar la metáfora del epígrafe inicial de este ensayo. En dicho cuento, Borges (1984) se refiere a los múltiples caminos de un laberinto, cuyos derroteros conciben diferentes escenarios posibles a partir de una multiplicidad de senderos y bifurcaciones.

En la actualidad, la idea de exclusión se encuentra sumamente opacada por su reverso: la inclusión. Las políticas educativas refieren a esta última y a cómo llevarla adelante mediante dispositivos de integración que logren una escuela para ‘todos’. Sin embargo, no parece convocar mayor atención la exclusión de aquellos que no se ajusten a la norma establecida, proceso que constituye un tiempo previo a las posteriores reparaciones inclusivas. El abordaje pormenorizado de este punto demanda una reflexión que trasciende las posibilidades de este escrito; no obstante, desarrollos foucaultianos sobre la exclusión, como los utilizados en este ensayo, demuestran vigencia y fecundidad como herramientas de análisis al momento de posicionarse en el campo de la inclusión educativa.

La imagen del laberinto remite a la exclusión, pudiendo ser pensado como una prisión sin rejas, donde el ingreso representa el único punto de claridad. En nuestro caso, es posible situar esta entrada en la actualización de los rituales de exclusión. La detección, separación y certificación de la condición deficitaria en el CUD, traza las coordenadas que ubican a niñas y niños en la puerta de acceso al corredor de trayectorias diferenciadas. Siendo su salida incierta.

Cabe destacar de lo desarrollado que, si bien el fenómeno de la ‘exclusión educativa’ corresponde desde sus comienzos al campo de la educación, no deja de convocar a los profesionales del campo de la salud, siendo quienes deberán validar la morbilidad, nombrar y funcionalizar el déficit de aquellos candidatos a ingresar en las trayectorias inclusivas.

No obstante, son significativos los cambios producidos en la normativa durante las últimas décadas, de los cuales han sido relevados en este ensayo algunos ejemplos sobresalientes. El avance legislativo de la figura de niños y niñas con discapacidad como sujetos de derecho ha generado valiosas posibilidades, nuevos senderos que hoy permiten una escuela con mayor pluralidad y habilitan la oportunidad de diversas trayectorias y configuraciones de apoyo que movilizan y enriquecen las organizaciones escolares. Sin embargo, urge interrogarse acerca de las posibilidades de estas experiencias singulares para trascender lo anecdótico, enriquecer las discusiones de la inclusión educativa y la estructura de la organización escolar.

Retomando la concepción social de la discapacidad, el dispositivo de la ‘integración escolar’ se concibe a los fines de brindar acceso a aquellos estudiantes que se encuentran con distintas barreras que impiden “su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con las demás” (Convención sobre los Derechos de las Personas con

Discapacidad, 2008, Artículo 1°). Tras lo desarrollado en este ensayo se observa una contradicción con dicha concepción, ya que se responsabiliza al estudiante de sus dificultades, siendo el sujeto quien presenta 'necesidades educativas especiales' que rebasan las posibilidades de la escuela, motivo por el cual éste y su familia deberán buscar soluciones por fuera de la organización escolar.

De esta forma, interviene el saber médico y se le atribuye una identidad al excluido mediante el Certificado Único de Discapacidad. Desde ese momento la incumbencia escolar será compartida con los apoyos del sistema de salud que el estudiante y su familia se puedan procurar (en tanto consumidores de prestaciones de salud). Por lo antedicho, se observa un centramiento en el déficit y no en las barreras que causan la situación discapacitante, se intenta suplementar con apoyos que permitan sortear esas dificultades. De allí que cabe preguntarse sobre la existencia de instancias de trabajo sobre esas barreras, qué herramientas se podrían instrumentar en los dispositivos de integración para incidir sobre estos obstáculos excluyentes.

El camino que habrán de seguir aquellos que formen parte de los dispositivos de integración estará marcado por la complejidad de elementos que lo componen, que permanecerán en constante tensión a causa de las relaciones de saber-poder que configuren cada circuito de normalización diferenciado. La mencionada 'igualdad de condiciones' queda lejana ante un mapa escolar cuyas coordenadas difieren de las del resto de la clase.

En este punto es donde resuena lo señalado por Freud (2013) en el epígrafe de este apartado, estas trayectorias presentan recorridos angustiosos donde el sentimiento de lo siniestro, el extrañamiento de lo familiar, tiñe la cotidianeidad de la escuela. Los pasajes de estos estudiantes integrados se interrumpen abruptamente o se desvían de forma incierta a causa de los juegos de fuerzas que dan forma a los circuitos diferenciados que los contienen. La inclusión propone escenarios diversos, configuraciones donde los excluidos se reincorporan a la escuela para caminar en paralelo a sus compañeros, pero no junto a ellos, no en condición de iguales.

Entendiendo que nos encontramos en las líneas finales del escrito, estas ideas se introducen con la finalidad de dejar algunas reflexiones sobre aspectos que no pueden ser desestimados por los profesionales psi en la coyuntura descrita. Queda abierta para trabajos de otra índole la pregunta por la subjetivación de estos niños y niñas en un entorno escolar que se vuelve extraño (sus tareas, sus rutinas, su condición como miembros de la clase).

Volviendo a la metáfora inicial, cabe preguntarse por el sentido que se puede construir en este laberinto. Vislumbrar la arquitectura de estos parapetos, aunque sea solo a grandes rasgos, podría ayudar al tránsito por el mismo. La complejidad de las trayectorias educativas inclusivas desafía a los profesionales psi que transitan junto a niñas y niños sus senderos errantes.

“Zeus no podría desatar las redes
de piedra que me cercan. He olvidado
los hombres que antes fui; sigo el odiado
camino de monótonas paredes
que es mi destino” (Borges, 1984, p.987).

Referencias bibliográficas

- Borges, J. L. (1984) Obras completas. Buenos Aires: Emecé.
- Castro, E. (2005) *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. Decreto Provincial 2679. Servicios Educativos de la Modalidad Especial. Boletín Provincial. 27 de septiembre de 1993.
- Decreto Provincial 2703. Pautas de organización y articulación del Proyecto de Integración Interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad. Boletín Provincial. 17 de diciembre de 2010.
- Dueñas, G. (2013) Patologización y medicalización en la educación. *Revista Actualidad Psicológica*, (416), 11-14.
- Emmanuele, E. S. (1998) *Educación, Salud, Discurso Pedagógico*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Foucault, M. (1991) *Saber y verdad*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1992) *Microfísica del Poder*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Foucault, M. (1996) *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, M. (1996) *La Vida de los Hombres Infames*. La Plata: Altamira.
- Foucault, M. (2002) Vigilar y Castigar. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2003) Rituales de exclusión. *Delito Y Sociedad*, 1(1), 89-95. <https://doi.org/10.14409/dys.v1i1.88>
- Foucault, M. (2005) El orden del discurso. Buenos Aires: Tusquets.
- Freud, S. (2013) Lo siniestro. En *Obras completas* (pp. 2483-2505). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gobierno de Santa Fe. (1997). Diseño curricular jurisdiccional. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000365.pdf>
- Kit, I. (coord.) (2012). *Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir*. Madrid: Santillana.
- Ley Nacional 24195. Ley Federal de Educación. Boletín Nacional. 5 de mayo de 1993. Ley Nacional 26061. Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Boletín Nacional. 26 de octubre de 2005.
- Ley Nacional 26378. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Boletín Nacional. 9 de junio de 2018.
- Ley Nacional 27044. Jerarquía Constitucional de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Boletín Nacional. 22 de diciembre de 2014. Ley Provincial 3554. Ley de Educación. Boletín Provincial. 29 de agosto de 1949. Ley Provincial 12967. Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y adolescentes. Boletín Provincial. 22 de abril de 2009.
- Maddonni, P. (coord.) (2009) *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Organización de las Naciones Unidas. (1994). *Declaración de Salamanca*. París: UNESCO.

Proyecto de Ley de Educación de la Provincia de Santa Fe, Cámara de Diputados 33962. (1 de mayo de 2022). <http://186.153.176.242:8095/datos/datos/smbtramite/01-PROYECTOS/03-Fin%20Tramite%20Parlamentario/Mensaje%20PE-PER/2015-2016/el3396217.pdf>

Rosato, A. y Angelino, M. A. (Eds.). (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Noveduc.

Skliar, C. (2018) *Pedagogía de las diferencias*. Buenos Aires: Noveduc. Terigi, F. (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Presentado en el *III Foro Latinoamericano de Educación jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo hoy*. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi, A., Blanco, R. y Hernández, L.

18

(coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp.71-87). Madrid: Fundación MAPFRE.

