

RESUMEN

Título ponencia: Proyectos de Integración Escolar: Narrativas de una estudiante beneficiaria de políticas educativas vinculadas a la inclusión educativa.

ÁNGELA ALEJANDRA CAÑÓN MORENO
Pontificia Universidad Católica de Chile

La investigación que considera esta ponencia, está basada en las narrativas de una estudiante beneficiaria de políticas educativas vinculadas a la diversidad y la diferencia, particularmente, en el área de la discapacidad mental. El estudio contempla las rotulaciones que recibe la estudiante de parte de estas políticas, en conjunto con la narración de su experiencia.

Estas políticas han manifestado tener como propósito el potenciar y asegurar el cumplimiento del principio de equiparación de oportunidades de aquellos estudiantes que, por ejemplo, presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), a través de un conjunto de medidas pedagógicas y de recursos, puestos a su disposición. De esta forma, han ido instalándose conceptualizaciones y prácticas de normalización respecto a las Dificultades de Aprendizaje, con la finalidad de modernizar el sistema y garantizar respuestas educativas que contribuyan a la integración social de los estudiantes. Estas acciones se inscriben en un modelo basado en el déficit, produciendo prácticas de exclusión al establecer que los estudiantes que presenten alguna discapacidad, deben ser diagnosticados y autorizados por especialistas o expertos para poder ser incluidos en el sistema de educación regular. Así también, en concomitancia a los aspectos biomédicos presentes en las políticas educativas que abordan la diversidad, se presenta un cambio discursivo desde el concepto de 'integración' al de 'inclusión', enmarcadas en el Modelo Social de Discapacidad, el que plantea una noción de persona discapacitada, basada en las limitaciones de la propia sociedad. Esta situación, produce una jerarquía de las diferencias, privilegiando algunas y excluyendo a otras, tendiendo al uso de estereotipos para reproducir la normalización de la diferencia, entendiendo a esta última como una 'carencia' que conduce a acciones compensatorias. Lo anterior se traduce en acciones centradas en la atención individualizada de los estudiantes más que en la modificación de aquellos aspectos del contexto educativo y de la enseñanza que limitan el aprendizaje.

Las miradas respecto a la diversidad, la inclusión y la diferencia que presentan estas políticas, se entienden como categorías esencialistas y estáticas. Se basan en un código de operación del pensamiento binario, entre lo normal y lo anormal, lo sano y lo enfermo, concibiendo a la 'discapacidad' como una condición reducida a cuerpos físicos que no se ajustan a un estándar, y que pueden ser pensados como un grupo complementario o amenazante para quienes son rotulados como 'normales' (Dussel, 2004; Goodley & Roets, 2010; Manella & Pie, 2012). Lo anterior posibilita el surgimiento de visiones estereotipadas

de las formas de vivir la discapacidad, sin considerar que la identidad no es un absoluto (Arévalo, 2007; Goodley & Roets, 2010; Manella & Pie, 2012). Así mismo, los conceptos de diversidad y diferencia se repiten y difunden en los discursos, presentando un orden normativo incuestionable, no ofreciendo posibilidades de problematizar la forma en que se han establecido dichas diferencias. Esto deriva en que la 'diversidad' sea planteada como un valor universal, instalándose como una norma neutra, desde la que se reproducen ideas populares acerca de la tolerancia y las relaciones pacíficas (Infante & Matus, 2011).

Por lo tanto, las limitaciones que presentan el Modelo Biomédico y el Modelo Social de Discapacidad -y que se evidencian en el diseño e implementación de las políticas educativas- consisten en la acentuación de la identificación y categorización de los estudiantes. Lo anterior, propicia una cultura en la comunidad educativa de que hay dos tipos de alumnos, los "comunes" y "especiales", donde estos últimos se asocian a una condición deficitaria a rehabilitar (Florian, 2013; Melero, 2008). Esto se reduce a la asignación de recursos y una lista de estrategias, dentro de las cuales no se realiza una revisión de las relaciones sociales desiguales que producen la exclusión (Slee, 2012).

Las políticas educativas asociadas a diferencia y diversidad, consideradas en esta ponencia (Proyectos de Integración Escolar y su marco regulatorio, el Decreto N°170), se materializan en la escuela. Estas permiten la visibilización de los estudiantes a través de procesos de diagnóstico, categorización y regulación, donde los sujetos son sometidos a intervenciones remediales. Es así como, desde un contexto específico, se indaga en el proceso de construcción de significados de un alumno con NEE. Se da énfasis al reconocimiento y análisis de los mecanismos mediante los cuales se producen, establecen y cuestionan dichos significados. Acorde con esto, se consideran las representaciones y significados vinculados a las temáticas que tales políticas regulan. No solo a las prácticas educativas explícitas y formales, sino también, a las ideas sobre el cuerpo normal y las subjetividades que se atribuyen (Infante & Matus, 2009). Lo anterior permitirá examinar las prácticas que están surgiendo en la escuela y las relaciones que se establecen en ella, en la fabricación de las identidades (Veiga-Neto, 2010).

Los objetivos que guiaron la investigación de la que da cuenta esta ponencia, tuvieron como propósito general comprender cómo una estudiante, etiquetada como 'sujeto discapacitado', manifiesta (o no), las rotulaciones que la política educativa le otorga. Sobre esto, se aborda la forma en que dicha estudiante narra su experiencia en el PIE y se realiza una caracterización de las representaciones en que la estudiante *performa (o no)* la etiqueta que las políticas educativas le asignan. Además, se realiza un análisis de las dimensiones en que la estudiante se aleja de las clasificaciones determinadas por el PIE y se revisan otras posibilidades de performatividad. Para esto, es clave reconocer que las respuestas personales de los sujetos, frente a su 'discapacidad', son ubicadas en un marco que considera las historias de vida, sus circunstancias materiales y el significado que estos factores tienen para ellos (Goodley & Roets, 2010).

El estudio de la diferencia, del otro, de la alteridad, según Duschatzky y Skliar (2001), ha situado al "otro" en un lugar inmóvil, donde el control sobre su figura permite instaurar prácticas normalizadoras hegemónicas. Sobre esta base, se hace necesario concebir al

sujeto, rotulado como 'discapacitado', como una entidad múltiple, de composición abierta, encarnada e interconectados en una red simultánea de relaciones de poder y, por lo tanto, con capacidad de resistencia, ruptura y transformación (Baker, 2009; Goodley & Roets, 2010). Por consiguiente, es que las narrativas que realiza el sujeto acerca de su experiencia, permiten conectarse con los movimientos que lo hacen emerger en coexistencia con el resto del mundo (Grinberg, Infante, Matus, & Vizcarra, 2014). Así también, evidencian su capacidad para interpelar discursos, subjetividades, identidades políticas, etc., reconociendo que no es un ser pasivo, sino un ser con sentimientos, valores y deseos fijados en su cotidianidad, a partir de la cual percibe y proyecta su imaginario ante el mundo. Esto permite señalar que los significados de las categorías de identidad cambian y, con ellas, las posibilidades de ser (Scott, 1992).

El estudio, se enmarca en supuestos cualitativos. El enfoque adoptado es de carácter postestructuralista, extendiendo el alcance del concepto de diferencia, es decir, radicalizando el carácter inventado del sujeto, deconstruyendo el lenguaje discapacitante, para revelar la política de la identidad y la diferencia (Slee, 2012; Tadeu da Silva, 1999). Se realizaron observaciones, de carácter etnográfico, que permitieron el contacto con la realidad investigada de manera continuada, posibilitando a la investigadora integrarse en los procesos sociales a estudiar, junto con favorecer la creación de relaciones cercanas que favorecieron la recogida de datos fiables (Álvarez, 2011; Cardozo & Meneses, 2014; Sánchez & Serrano, 2013). Esto fue viable gracias a la participación en instancias de la cotidianidad de los sujetos durante el trabajo de campo, el que se desarrolló en un período de tres meses. Así también, se realizaron entrevistas en profundidad y el uso de narrativas visuales por parte de la estudiante participante. Se utilizó esta metodología dado que las relaciones del sujeto con su entorno inmediato se dan a través de sus actividades cotidianas, las que derivan de un conjunto de funciones y del lugar que ocupan en la organización social. Esta forma de registro, permite visualizar al estudiante de una forma más compleja y amplia que a través de la interpretación adulta de su cuerpo, como un sujeto anormal o desviado de un estándar, que debe seguir las orientaciones de desempeño sobre la base de prácticas diagnosticadas (Peña, Rojas, & Rojas, 2015). Cabe señalar que, si bien se ha producido un creciente reconocimiento del alcance de dar voz a las personas que han sido etiquetadas como 'deficientes mentales' o con dificultades de aprendizaje, casi no se han empleado métodos cualitativos narrativos y de relato de la propia vida. Lo anterior, deriva de la aplicación rígida y restrictiva de los métodos de la investigación cualitativa, puesto que se sostiene que las frecuentes dificultades de verbalización de estos sujetos aconsejan rechazarlos como informantes.

Dentro de los caracteres que constituyen al estudiante beneficiario de las políticas educativas analizadas, según los discursos participantes, se puede establecer que la documentación oficial propone una norma de estudiante donde se da lugar explícito a los sujetos que se alejan de ella. Este espacio lo ocupan los estudiantes rotulados con NEE, hacia quienes se orientan declaraciones de inclusión y solidaridad. Se puede señalar que, este sujeto, emerge como producto de un proceso diagnóstico, que se identifica por poseer

un déficit de carácter intrínseco, de manera predominante, y que convive con condiciones adversas en su contexto escolar. Por otro lado, está instalada la creencia de que este contexto educativo debe adaptarse a las dificultades del estudiante nombrado como deficitario, ofreciendo ayudas extraordinarias como el trabajo profesional especializado y el apoyo de la sociedad. Sin embargo, siempre se le entiende y hace visible, como un sujeto que debe ser rehabilitado y normalizado.

Dentro de los aportes que ofrecen los resultados de este estudio se considera el reconocimiento de la necesidad de desnaturalizar las relaciones entre el sujeto y los espacios que habita. La narración que hace la estudiante de su experiencia, permite señalar que los significados de las categorías de identidad cambian y, con ellas, las posibilidades de ser, lo que incluye el sentimiento de pertenencia y la apreciación de los espacios -tales como sala de clases, biblioteca, barrio, casa, patios, plazas, etc.- como resultado de la asignación de valores del mismo, el afecto o rechazo hacia y desde los lugares en que interactúa. Lo anterior, se sustenta al comprender que el espacio se construiría, a través de los discursos hegemónicos, como un imaginario que sitúa e inscribe al sujeto haciéndolo legible como vulnerable/discapacitado/resiliente (Grinberg, Infante, Matus, & Vizcarra, 2014). Dichos discursos invisibilizan las relaciones de poder y su desigual distribución en la sociedad haciendo emerger a un sujeto deficitario que habita en un espacio no cuestionado por las políticas analizadas.

El estudio invita a una reconceptualización y cuestionamiento, desde la interpretación interseccional, contextual e individual, considerando los distintos aspectos experienciales y situacionales del sujeto, las interacciones que ocurren dentro y fuera de la escuela, no dejando que pasen a constituir parte del sentido común de la institución educativa. Reconociendo así, a un sujeto es capaz de emerger en la medida que estos discursos-naturalizados y que lo anteceden- se abren, constituyéndose en un sujeto activo, con agencia política que asume el poder y se apropia de él. Finalmente, se espera que dicha reconceptualización, incite a un análisis crítico de los propios sistemas de inclusión/exclusión emanados desde las políticas educativas e implementados en las escuelas, de las representaciones y supuestos culturales atribuidos a los marcadores de subjetividad, como la vulnerabilidad o la discapacidad, que pueden trascender en acciones de discriminación y opresión social (Infante, 2010). Para lograr lo anterior, se necesitan miradas contextualizadoras del fenómeno educativo donde se sitúan los sujetos, donde el uso de narrativas se convierte en una oportunidad para superar miradas monolíticas y reduccionistas acerca de las experiencias y necesidades de estos.