Del Sujeto Escolar al Sujeto Social: Apuntes sobre los apoyos para la inclusión

Prof. Diana Fiszson

Prof. En Educación Especial. Integrante de Equipo Técnico de A.D.E.E.I.

dianaf_77@hotmail.com

Lic. Nayla Quintana

Lic. en Trabajo Social. Integrante de Equipo Técnico de A.D.E.E.I.

q.nayla@gmail.com

A modo introductorio

A.D.E.E.I. – Asociación para el Desarrollo de la Educación Especial y la Integración[1] - impulsa desde hace veinte años un proyecto institucional cuya prioridad es desarrollar acciones a favor de la inclusión social de las personas con discapacidad a través de un abordaje integral. En la actualidad, los fundamentos que movilizan su proyecto se anclan en las consideraciones expuestas en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, entendiendo así a la discapacidad como "*concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás*"[2]. Es a partir de esta premisa rectora que se diseñan acciones concretas tendientes a minimizar las barreras para la participación en la sociedad.

En este marco y con este enfoque, desde el Área de Integración Escolar se despliegan iniciativas tendientes a minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación en el ámbito de la educación común. Para ello, se configuran los apoyos pertinentes, entendidos como conjunto de andamiajes que posibilitan la inclusión de las personas con discapacidad, destinados a mejorar las condiciones de aprendizaje de todos los alumnos, y viabilizar transformaciones en las prácticas

[1] A.D.E.E.I. – Asociación Civil para el Desarrollo de la Educación Especial y la Integración- desarrolla acciones a favor de la inclusión escolar, laboral y social de personas con discapacidad. Para mayor información: www.adeei.org.ar

[2] Ley 26.378 (B.O. 09/06/2008).

de enseñanza y en la cultura escolar; de modo tal que la valoración y atención a la diversidad sea posible.

A partir del año 2000, **A.D.E.E.I.** comienza a acompañar proyectos de integración escolar en el Nivel Medio. A lo largo del tiempo, nuestra inserción en este complejo nivel educativo nos ha suscitado un conjunto de interrogantes que, en tanto desafíos, nos han planteado la necesidad de implementar nuevas y creativas estrategias. Las preguntas que emergen del análisis y sistematización constante de la práctica, nos exigen un trabajo permanente de re-invención, comprendiendo que el estado actual de las cosas es simplemente un estado y, por tanto, susceptible de ser transformado.

El presente artículo, síntesis de una sistematización cualitativa de nuestra práctica, da cuenta del recorrido realizado por **A.D.E.E.I.** desde el año 2002 a la fecha en relación a las estrategias desplegadas en el ámbito del nivel medio de educación; estrategias que han sido construidas a partir de la constante revisión de la práctica y que es necesario continuar problematizando. El compartir nuestra experiencia pretende configurarse como una invitación a la reflexión conjunta; instalar los interrogantes que nos atraviesan con la conciencia de que las preguntas marcan caminos y el intercambio del trabajo en conjunto posibilita que esos caminos se tornen transitables.

Orígen de una necesidad: talleres grupales de apoyo pedagógico

La apertura del nivel medio a la implementación de proyectos de integración escolar en su interior supuso la condición, para quienes en esta materia nos desempeñamos, de analizar minuciosamente cuáles eran los apoyos que los adolescentes requerían para transitar dicho nivel en el ámbito común. Partimos de considerar, tal como plantea Silvia Dubrovsky, que la presencia del alumno y su docente de apoyo no garantiza que aquel se beneficie del proceso educativo que acontece en ese aula, "*Estar, permanecer toda la jornada en la escuela común no es garantizar su derecho a ser diferente...*" (DUBROVSKY, S/F: 11) [3]. A partir de esta premisa, se diseñó un dispositivo innovador, contemplando que la diversidad debe ser reconocida y valorada en tanto realidad y, por tanto, la heterogeneidad de necesidades no puede ser abordada de manera individualizada, sino registrada y considerada en el marco de la grupalidad. A la luz de estas consideraciones, se promovió la formación de **talleres grupales** de apoyo pedagógico.

---

[3] DUBROVSKY, Silvia. Educación común, Educación especial: un encuentro posible y necesario. Sin fecha. Disponible en: http://www.porlainclusion.educ.ar/mat_educativos/textos/dubrovsky.html (Consultado Septiembre de 2014).

En un principio, los alumnos con proyecto de integración presentaban necesidades que pueden ser agrupadas en dos grandes dimensiones, que contienen los indicadores en los que nos basamos para dar origen a este dispositivo:

- ASPECTO DISCIPLINAR: necesidades vinculadas a la re-explicación de contenidos, ejemplificación, vivencia de experiencias concretas y andamiaje para acceder a la complejidad, propia del nivel. El contexto escolar, tal como se encontraba –y se encuentra- diseñado, no permitía generar este tipo de intervenciones al interior del aula.

- ASPECTO EJECUTIVO: necesidades vinculadas a la organización, a la utilización adecuada del tiempo, ubicación y jerarquización de prioridades, adquisición de herramientas tendientes a la autonomía para el acceso a contenidos. La equiparación de oportunidades de acceso a los contenidos requiere de considerar estos aspectos, en la medida en que posibilitan dicho acceso.

Frente a este reconocimiento, y considerando como horizonte la autonomía de los jóvenes (es decir, la disminución o retiro progresivo de los apoyos), se diseñó un dispositivo grupal a contra-turno de la jornada escolar, cuya prueba piloto tuvo lugar en una institución escolar que cedió sus instalaciones para tal fin. Fue así que se comenzó a desarrollar, en el año 2002, un espacio de apoyo de cuatro horas semanales, como complemento al apoyo dentro del aula y simultáneo a la clase. El mismo estuvo destinado a alumnos del nivel secundario de dicha institución con proyecto de integración.

A partir de los indicadores mencionados se diseñaron los apoyos enmarcados en el taller. No obstante, a partir del análisis integral de las necesidades de los jóvenes fue posible la detección de aspectos de otro orden, ligados a las habilidades sociales, que dieron lugar a otro tipo de intervenciones.

Otro espacio, otras necesidades: nuevo abordaje

En el año 2009, los talleres comenzaron a ser realizados en un club de barrio que permitió utilizar su sede. Esta experiencia se configuraba como esencialmente distinta a la anterior. En la medida en que las instalaciones que enmarcaban el trabajo eran otras, emergieron cantidad de variables que hasta entonces no se habían hecho manifiestas; necesidades que ampliaron la orientación a los talleres.

Veamos cuáles eran esas necesidades:

- establecer nuevos vínculos con otros sujetos.

- desplegar mayores rituales de cortesía, cuidado del entorno.

- aprender a trasladarse solos desde un lugar a otro.

- tomar decisiones (elegir qué comer, dónde)

- manejar dinero (posesión, intercambio, cálculo), entre otras cuestiones relacionadas.

Antes de continuar, cabe considerar otro aspecto que se tornó fundamental al momento de evaluar la reorientación que se produciría en los objetivos de trabajo.

En ese momento, 23 adolescentes participaban del taller. Se presentaba al interior cierta heterogeneidad —en cuanto a características y recursos- que nos resultó significativa a la hora de evaluar las posibilidades y necesidades grupales.

El grupo podía ser subdividido en dos: unos que podían acreditar los aprendizajes del nivel Medio con Proyecto de Integración; y otros alumnos que su nivel cognitivo, y con él sus posibilidades de acceder a los aprendizajes formales, estaba más descendido (este grupo iba a concluir el nivel con un certificado de materias aprobadas, pero no con el título secundario).

Paradójicamente, el grupo que acreditaba los contenidos básicos del nivel secundario mostraba mayores dificultades para el traslado hasta el club, el manejo de dinero, la toma de decisiones, la interacción con otros, entre otras habilidades. Entonces, el apoyo pedagógico —relativamente exitoso en términos de equiparación de oportunidades de acceso a los contenidos- comenzó a tornarse insuficiente al considerar al sujeto en términos integrales (es decir, más allá de lo propiamente disciplinar). El traslado físico del taller permitió vislumbrar que ciertas cuestiones inherentes a la autonomía en el desarrollo de la vida cotidiana no estaban siendo trabajadas en el espacio escolar, ergo, tampoco en los dispositivos de apoyo vinculados a él. Entonces:

¿Qué aspectos del sujeto estaban siendo primordialmente abordados? ¿Era suficiente brindar únicamente talleres de apoyo pedagógico? ¿Qué perfil de alumnos queríamos construir? ¿Qué herramientas o competencias eran las prioritarias a desarrollar?¿Cuáles eran las necesidades concretas de los adolescentes en el despliegue de su vida cotidiana? ¿Con qué habilidades se iban al egresar del nivel medio?

En última instancia: ¿Qué buscamos: buenas notas y alumnos reproductores de conocimientos o sujetos activos, flexibles, que se posicionan,

expresan, opinan, interactúan y que pueden resolver situaciones?

¿Buenos alumnos o sujetos de derechos?

La problematización de este escenario nos llevó a considerar que debíamos incorporar nuevos ejes de trabajo. Sin priorizar unos sobre otros, definimos posicionarnos dando igual importancia a los contenidos académico-disciplinares que a las habilidades sociales que los adolescentes requerían incorporar para poder desenvolverse como sujetos sociales –y socialmente activos-.

De este modo, el apoyo pedagógico se sostuvo con los mismos objetivos: brindando andamiajes, reexplicaciones, ejemplificaciones, contextualizaciones y significaciones. Brindando la posibilidad de propiciar aprendizajes significativos y herramientas para que dichos aprendizajes (y sus procedimientos) pudieran ser aplicados por fuera del ámbito escolar.

Pero, en virtud de lo que la práctica cotidiana denunciaba, se tornó imposible ignorar la necesidad de trabajar sobre otros aspectos que hacen a la construcción de un sujeto de derechos, libre y autónomo. Incorporamos aquellas otras variables que requerían un espacio de desarrollo y fortalecimiento.

Es así que, en el año 2010, en el marco de los talleres a contraturno, se implementó un espacio denominado "Taller de reflexión y desarrollo de habilidades para la autonomía", cuyo propósito inicial estuvo orientado a propiciar el fortalecimiento de la capacidad de reflexión, de problematización, de organización, responsabilidad, y de socialización, en pos de desarrollar su autonomía y participación. Si bien en el despliegue de las actividades cotidianas lo aparente aparecía vinculado a las tareas escolares, en realidad **el mayor desafío resultaba que esas habilidades pudieran ser puestas en juego en el ámbito escolar, pero también –y principalmente- por fuera de él.**

Entre otras, nos inspiraron estas palabras: *"Inclusión es tener frente al otro, no con presencia física sino existencial, una presencia que ría, se enamora, propone un deseo, el deseo de conocer y de existir. Con esto establecido, aprender las disciplinas puede resultar más sencillo"* (CUOMO, 2008).

Ahora bien, antes de continuar esbozando reflexiones en torno a lo expuesto, queremos detenernos en algunos indicadores que dan cuenta de cierta tendencia relativa a la influencia que puede tener la implementación de cierto tipo de dispositivo durante la escolaridad media en las trayectorias posteriores a la misma. A continuación se pueden observar algunos datos en relación a las trayectorias poste-

riores al nivel medio que han atravesado los alumnos que durante su escolaridad han participado del taller de apoyo pedagógico (orientado centralmente a los contenidos disciplinares) y aquellos alumnos que han participado, además, del taller de reflexión y desarrollo de habilidades para la autonomía. Cabe observar detenidamente qué actividades predominan en cada grupo:

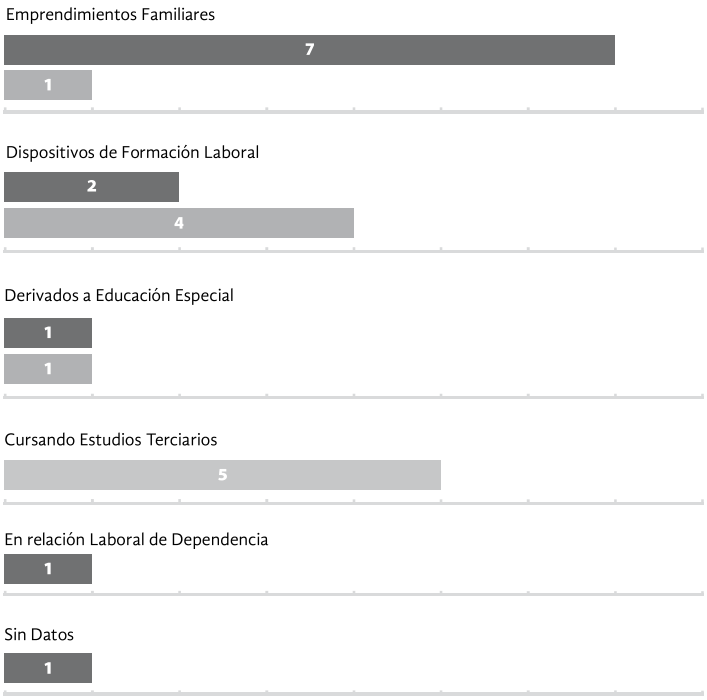

Gráfico 1
Cuadro comparativo
Trayectorias Pos-Escolares

Trayectorias de egresados 2008-2009 (Taller de apoyo pedagógico)

Trayectorias de egresados 2010-2013 (Taller de apoyo pedagógico y Habilidades para la autonomía)

El cuadro anterior muestra el recorrido posterior a la escolaridad de dos grupos de egresados. Por un lado, aquellos alumnos que han recibido únicamente apoyos ligados a las cuestiones propiamente disciplinares (barras azules). Es decir, no han participado de los talleres que contenían entre sus ejes de trabajo aspectos ligados al desarrollo de las habilidades sociales. Vemos que más del 50 por ciento de ellos se encuentra actualmente inserto laboralmente en emprendimientos familiares.

Si contraponemos estos valores, con aquellos correspondientes egresados que han concurrido al taller con posterioridad al año 2010, momento en que se incorporaron cuestiones ligadas a las habilidades sociales, vemos que el recorrido posterior a la escolaridad es radicalmente diferente (barras rojas). Entre el año 2010 y 2013, de los alumnos que han concluido el nivel secundario, únicamente un diez por ciento

se insertó en un emprendimiento familiar; mientras que el otro 90 por ciento continuó su proceso formativo (en estudios terciarios, o en dispositivos de formación laboral). A partir de ello, es posible inferir que este grupo de jóvenes tendrá mayor amplitud en sus posteriores alternativas de inserción laboral, en tanto se encuentra ampliando y profundizando su campo formativo.

Si consideramos, tal como establece la Ley Nacional de Educación Nº 26.206, en su capítulo IV, que la educación secundaria tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de sus estudios[4], cabe preguntarse qué apoyos requieren los adolescentes con discapacidad para poder alcanzar dichas finalidades: ejercer su ciudadanía, participar en igualdad de condiciones del mundo del trabajo y continuar con sus estudios.

De algún modo, esta sintética comparación pone en evidencia, más allá de las características singular es de cada caso, que no es menor el hecho de haber transitado durante la escolaridad por un espacio de reflexión, desarrollo y fortalecimiento de las habilidades sociales, puesto que éstas superan a los contenidos disciplinares propios del nivel, pudiendo desplegarse en otros ámbitos de la vida. En este sentido, además de constituir una base que también disminuye las barreras de acceso a dichos contenidos y equipara oportunidades; configura la posibilidad de poseer herramientas que permitan a los jóvenes continuar con procesos de formación y ampliar sus alternativas de inserción laboral.

Una experiencia que se replica

En la actualidad, logramos que un total de *treinta alumnos con proyecto de integración en nivel medio, participen de algún espacio de taller, de los cuales veinticuatro concurren al Taller de Reflexión y Desarrollo de Habilidades para la Autonomía* (los seis restantes, por razones particulares participan sólo del taller de apoyo pedagógico). Todos los talleres poseen una frecuencia de tres encuentros semanales, en los que se brindan apoyo pedagógico, vinculado a los contenidos del nivel, pero también espacios de reflexión y desarrollo de habilidades sociales.

La réplica de los talleres, (que en la actualidad son cuatro, distribuidos por zonas, a los que asisten alumnos de diferentes colegios) constituye la evidencia de que el trabajo allí desplegado responde a una necesidad indiscutible. Asimismo, pareciera que una interesante

[4] Ley Nº 26.206 (2006)

tendencia de articulación inter-institucional se está germinando alrededor de ellos, generando compromisos por parte diversos agentes involucrados directa o indirectamente (equipo de apoyo, escuela, comunidad, familia, entre otros). El análisis de la praxis y los testimonios de los propis sujetos demuestran que el desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades sociales repercuten favorablemente sobre su desempeño escolar y laboral —cuestión no garantizada a la inversa (es decir, el buen desempeño escolar no supone un buen despliegue social y relacional).

"*En el taller aprendí las palabras de los adolescentes, y así me pude relacionar con mis compañeros de clase*"
(Lucas, 16 años)

"*Me siento que puedo aportar y enseñar algo a mis compañeros*"
(Iñaki, 15 años)

"*Aprendí a preguntar y a pedir ayuda*"
(Nicolás, 17 años)

" *Por primera vez fui a un campamento con mi curso, porque lo trabajamos mucho en el taller*"
(Sabrina, 15 años)

"*Me animé a decirle a mis compañeros qué pensaba yo, a participar*"
(Agustín, 15 años)

"*Aprendí qué es estar integrado, aceptar, no avergonzarse*"
(Tatiana, 18 años)

"*Ahora puedo anotar en mi agenda y avisarle yo a la maestra de apoyo cuándo tengo prueba*"
(Nahuel, 17 años)

"*Esta fue la primera fiesta que fui en mi vida*"
(Ariel, 18 años)

Considerando los testimonios de los principales actores involucrados en este proceso, veamos a continuación un gráfico que contiene los principales ejes que se abordan en el Taller de reflexión y desarrollo de habilidades para la autonomía, y el impacto positivo que tiene en el despliegue cotidiano de quienes de él participan.

Gráfico 2
Cantidad de alumnos en los que se observa una evolución positiva (Total= 24)

La intención de la exposición del cuadro anterior reside en ilustrar algunos de los contenidos que se abordan en el taller en cuestión y el impacto favorable que dicha estimulación genera en los jóvenes asistentes. El equipo de **A.D.E.E.I.** realiza una sistematización constante de su práctica, que permite registrar los progresos de cada uno de los sujetos que participan de los talleres. Es posible observar, en los valores expuestos, que los resultados positivos refieren no sólo al despliegue en el ámbito escolar, sino también a cuestiones vinculadas las actividades instrumentales de la vida diaria, a la capacidad de autodeterminación, de interacción y socialización con pares y utilización del tiempo libre.

Al margen del, por demás relevante, hecho de que la mayoría de los alumnos que participan del taller han experimentado un progreso positivo en todas las dimensiones antes referidas; cabe retomar los interrogantes esbozados al principio de este artículo, los cuales direccionaron las acciones posteriormente implementadas:

¿Qué buscamos: buenas notas y alumnos reproductores de conocimientos o sujetos activos, flexibles, que se posicionan, expresan, opinan, interactúan y que pueden resolver situaciones? ¿Buenos alumnos o sujetos de derechos?

Y a ellas agregamos: ¿Cuál es el rol de los agentes de apoyo que intervenimos en el desarrollo de los sujetos? ¿Cómo superar la fragmentación —de campos, de disciplinas, entre otras- y brindar abordajes realmente integrales?

Reconocer al sujeto que aprende

Con la descripción del recorrido realizado, queremos acompañar los interrogantes que nos han guiado hasta aquí y aquellos que hoy nos siguen planteando la necesidad continua de revisar nuestras prácticas.

Contemplando el marco legal que rige nuestras acciones, es posible afirmar que la función del nivel secundario se relaciona tanto con la habilitación para el ejercicio pleno de la ciudadanía, como para la continuación de los estudios y la participación en el mundo del trabajo[5]. Por otro lado, las personas con discapacidad deben ejercer su derecho a una educación inclusiva; esto es, con igualdad de oportunidades que las demás[6]. Si bien el marco legal marca un recorrido, no garantiza per se que en la cotidianeidad de las aulas se construyan sujetos de derechos; esto es, sujetos con capacidad para ejercerlos.

El análisis de las barreras que los alumnos del nivel medio atraviesan para el pleno goce de los derechos antes mencionados, evidenció que *un dispositivo centrado en los contenidos disciplinares no alcanza a brindar los apoyos necesarios para que los alumnos se egresen con las habilidades necesarias para ejercerlos.*

Necesidades de otro tipo se hicieron evidentes al considerar a los sujetos en términos integrales, observando no sólo su desempeño escolar, sino también su desempeño social. Los adolescentes podían

[5] Ley Nº 26.206 (2006)

[6] Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Ley 26.378 (B.O. 09/06/2008)

graficar una parábola sin dificultad alguna, pero no lograban trasladarse de forma autónoma por la ciudad, ni interaccionar adecuadamente con sus pares, entre otras cuestiones que hacen a la vida en sociedad.

De este modo, cabe re-preguntarse constantemente *cuál es el rol del nivel medio de educación, qué construye y, en relación a ello, qué aportes es posible hacer en calidad de equipos de apoyo a la integración escolar.*

Por lo pronto, nosotros por medio de este dispositivo hemos logrado:

-generar pertenencia,
- posturas y roles más activos en los jóvenes,
- instalar espacios donde la pregunta, la sugerencia, y la opinión de cada quien es escuchada, valorada y celebrada,
- fomentar del intercambio de experiencias entre pares, y la resolución de problemáticas mediante el modelo cooperativo
- hallar un espejo en el otro, un otro que atraviesa lo mismo
- ejemplificar los aprendizajes por medio de experiencias directas, construir de modo mas significativo el aprendizaje. Alejarnos de las estrategias expositivas y acercarnos a la acción, al hacer, a la participación.

Por supuesto que la intención cotidiana del trabajo se vincula a instalar en los sujetos modos de ser en el mundo: es decir, atravesar experiencias que puedan ser replicadas por fuera de los talleres, construir habilidades y recursos que los sujetos puedan desplegar en el desarrollo de su vida cotidiana.

Nuestra experiencia evidenció dificultades, limitaciones, necesidades; y con ellas, habilitó la posibilidad de nuevas estrategias de abordaje y articulación con todos los actores involucrados.

El aprendizaje más relevante para nosotros, en tanto equipo de apoyo a la integración escolar, ha sido el poder ampliar es el espectro de consideraciones a la hora de inaugurar un espacio. Escuchar —en el sentido más profundo de la palabra- aquello que los propios sujetos necesitaban y construir los apoyos en base a ello. Descentrar lo escolar, lo académico, disciplinar y formal, olvidarnos por un momento del alumno y considerar al sujeto, al sujeto en su integralidad y las necesidades reales que lo atraviesan en su vida cotidiana.