

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación.

Título : **El fantasma culpable en la integración educacional**

Análisis genealógico de la integración educacional

Noviembre 2009

Postulante Doctorado: Christian Libeer Brouckaert

Profesor Guía: Omar Ruz.

Tabla de contenido

<i>Planteamiento del Estudio</i>	5
Antecedentes	5
La integración educacional como objeto de interés social y de estudio	9
La unidad de estudio	12
Formulación del Problema	14
Objetivo(s) general(es) y específicos	15
Generales:	15
Específicos:	16
Limitaciones	16
Tipo de Investigación	20
Resultados esperados	22
<i>Metodología</i>	24
Aproximación estructuralista al fenómeno de investigación	24
El diseño	24
Oposición de significantes:	26
Esquema General de Posiciones, Nodos y Focos.	27
Modelos de interpretación	29
Modelo 1: “hacia el integrado”.	29
Modelo 2: “Inconsciente, hacia la sociedad”	34
Modelo 3: “Relación identidad – integración”	40
Técnicas de investigación	44
Pauta de observación	44
Grupo de discusión	48
Pauta de entrevista a especialista en integración	49
Pauta de entrevista a Coordinadora programa integración de la Municipalidad de la Pintana	51
<i>Marco Teórico-Conceptual</i>	54

¿Qué es investigar?	54
El discurso oficial	55
Crítica a los modelos relacionales	59
El Proyecto inicial	66
El pecado original	68
La culpa tras el antifaz de la ley	86
El discurso fundamental	94
La deuda oculta en el proyecto final	109
De la identidad ternaria a la binaria.....	122
La similitud del mundo. La comunidad versus la sociedad (la definición de la identidad)	127
Leven anclas.....	128
El contrato con la locura	132
Cuando dejamos de creer.....	143
La diferencia con el mundo.....	146
El Yo y el otro.....	146
El terror inminente.....	149
El otro en el aula como anclaje del sujeto	153
Epílogo de esta suite	156
<i>En el aula</i>	<i>158</i>
Pax Moderna.....	160
Alta tensión	169
Quién cobra el cheque.....	177
Al final somos todos iguales..., pero no tanto.....	185
<i>Las conclusiones.....</i>	<i>187</i>
Para el método	187
Para la teoría	190
Para la práctica	193
Afán predictor de la ciencia	199

<i>Sugerencias:</i>	202
<i>Sitios Web:</i>	208
<i>Anexo 1: Observaciones</i>	210
Primera Observación – 5° Básico	211
Segunda Observación - 5° Básico	214
Tercera Observación – 7° Básico	215
Cuarta Observación – 2° Medio	216
Quinta observación – 7° Básico	218
Sexta Observación – 7° Básico	220
Séptima Observación – 3° Medio	222
Octava Observación – 7° Básico	224
Novena Observación – 6° Básico	225
Décima observación – 3° Medio	226
Decimoprimera observación – 7° básico	227
Decimosegunda observación – 6° básico	228
<i>Anexo 2: Entrevista</i>	229
Transcripción de entrevista.....	230
Primera sesión	230
Segunda sesión	241
<i>Anexo 3: Grupo de discusión</i>	252
Transcripción Grupo de discusión	253

Planteamiento del Estudio

Antecedentes

Cuando se habla acerca de la integración en educación no se puede eludir el tema de lo que somos como sociedad, de cómo nos constituimos y de qué estamos hechos. La comprensión de la integración y de su necesidad de procurarla refleja también lo que se ha construido como cultura. La comunidad busca las formas de mantener la cohesión de sus miembros; a veces esos mecanismos son evidentes, pero otras, en cambio, producto del paso del tiempo y la fuerza de la costumbre, terminan ocultándose a nuestra conciencia. Hay cosas que no siempre resultan evidentes, que se han ocultado tras los ropajes de la ética, la moral y también de la ley, y que permite la coexistencia en sociedad antes que el ánimo de destrucción se imponga. Es un equilibrio frágil, su desbalance origina conflictos y guerras desde la familia hasta las naciones. En la mantención de la sociedad y ese equilibrio (y también desequilibrio), mucho ha tenido que ver el discurso de la iglesia y también del Estado. La paz y la integración pueden ser filigranas de uno u otro discurso.

El tema de la integración trasciende lo exclusivamente educacional y es, como una *banda de moebius*¹, repertorio, argumento y discurso que tiene expresión en un lugar, pero es también reflejo discursivo de un sistema y una estructura. Las posiciones técnicas o políticas tienen su correlato en la escuela y no sólo como administración o gestión de una institución, sino como efecto en los discursos de profesores y alumnos; la forma en que se realizan las clases, en que se realiza la integración. “Cada modo de producción produce a los sujetos que necesita y, luego, estos sujetos hablan, escriben, se comunican,

¹ Es una banda que se une dando media vuelta a uno de sus extremos; no tiene un adentro o un afuera, es a la vez interior y exterior. El grafo es el reflejo de cada sujeto, de las historias de vida que cruzan desde lo íntimo e inundan lo social o viceversa. “Lévi-Strauss encontrará en el inconsciente estructural la zona de sutura en la que se identifican individuo y sociedad, actividad consciente e inconsciente: cuando un individuo habla conscientemente, es inconscientemente hablando por la sociedad (“las leyes de la actividad inconsciente están siempre fuera de la aprehensión subjetiva [...]; sin embargo, son ellas las que determinan las modalidades de esta aprehensión); penetrando introspectivamente en el inconsciente, para lo cual hay que hacerle hablar -salirse de sí mismo-, el individuo accede a la vez a su intimidad más secreta y a su exterioridad más pública. En Ibáñez, Jesús: “Más allá de la sociología”. Editorial siglo XXI. Tercera edición 1992. Madrid. España. Páginas 34

aparecen ante sí como fuente y origen de sus discursos y del sentido que suponen que sus palabras vehicularán”². Estudiar el fenómeno de la integración es también investigarlo en su relación con lo que sucede en nuestra sociedad, en nuestro país, a nosotros mismos.

En Chile, el sistema educacional segrega crecientemente por condición socioeconómica: “la segmentación se ha profundizado de manera que, en forma creciente, los estudiantes de sectores socioeconómicos similares asisten a las mismas escuelas”³, esto ha llevado a que en el país se formen escuelas ghettos o se pueda hablar de un apartheid educacional; la municipalización de la enseñanza y la igualitaria participación en el sistema educacional de los establecimientos privados y municipalizados, ha contribuido, en parte, a generar esta segregación. Sin embargo, lo fundamental radica en los criterios que los establecimientos educacionales adoptan para seleccionar a sus alumnos y familias; se trata del rendimiento académico y, aunque cada vez menos, el credo religioso.

Desde el punto de vista de los distintos representantes sociales⁴, existen dos posturas respecto al tema de la libertad de enseñanza: una posición centra su discurso para la asignación de recursos en la responsabilidad social de los actores involucrados, prescindiendo del Estado y confiando en el atributo autorregulador del Mercado. Para el sector que apoya esta idea es fundamental que Chile hoy puede exhibir un modelo de sociedad que protege la libertad de enseñanza, tanto en lo que se refiere a la libertad de elegir como a la de seleccionar los establecimientos educacionales: “En efecto, un proyecto educativo prefigura un tipo particular de comunidad escolar [...] consecuentemente, cuando un colegio aplica criterios de admisión para seleccionar a sus estudiantes, está garantizando que la comunidad escolar de continuidad y coherencia a dicho proyecto educativo”⁵. Estos argumentos son mayormente sostenidos por los especialistas en educación provenientes del mundo político más conservador, que pretende mantener y perpetuar un modelo que, en lo estrictamente económico, ha sido exitoso, como se sostiene en la cita.

² Braunstein, N.: “Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)”. Siglo XXI editores. 10 edición 1999. México. Página 123.

³ OCDE París y Ministerio de Educación, Chile. Revisión de políticas nacionales de educación. Página 60. 2004. Chile.

⁴ Luego de la llamada “movilización de los pingüinos” en el año 2006, se conformó una comisión para reformar o derogar la Ley Orgánica Constitucional de Educación. Ahí se reflejaron las posiciones a las que aquí se aluden.

Argumentos que indefectiblemente tienen como correlato práctico una mayor valoración de la libertad de la empresa (que en este caso son establecimientos educacionales) para ejercer su *derecho* a elegir, que la libertad del usuario, apoderados o, en definitiva, los alumnos por acceder a la educación que valoran para sus hijos o para ellos mismos.

Otra posición frente al tema, en este caso más cercanos al mundo de la Concertación de Partidos por la Democracia, señala que el sistema educacional chileno segrega crecientemente y que el Mercado *per se* no permite resguardar la ocurrencia de ciertas anomalías en la calidad y equidad de la entrega de educación: “Las escuelas han respondido a la presión de la competencia seleccionando a los alumnos con más capital económico y cultural, y con mayores capacidades académicas, incrementando así sus indicadores de calidad por la vía de la segregación de los alumnos con menos probabilidades de éxito, más que del genuino mejoramiento del servicio prestado”⁶.

De esta forma, se enfrentan dos posiciones técnicas en educación con argumentos teñidos por consideraciones políticas acerca del modelo económico, que ha sido exitoso y que, por lo mismo, debe aplicarse, según algunos, a los distintos aspectos de la vida cotidiana de la sociedad chilena. Dos posiciones donde una tiene el beneficio de sostener y defender un sistema que para bien o para mal está instalada, y la otra que se enfrenta a tratar de introducir modificaciones para mejorar lo que considera una falta de regulación y pérdida de equilibrio relacionada a los derechos a la educación que como sociedad se debería defender.

La falta de encuentro en las posiciones impide avanzar en soluciones integradoras que tomen en cuenta las demandas de la ciudadanía, expresadas a través de movimientos sociales. Por el contrario, lleva a que el modelo actual sea defendido desde un integrismo solapado. En el año 2006, la conformación de la Comisión de la Educación para la reformulación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), o derogación de la misma, por una propuesta llamada Ley General de Educación, no ha hecho sino poner

⁵ Bellei, Cristian (consultor UNICEF), “Equidad Educativa en Chile: un debate abierto”, Serie Reflexiones: Infancia y Adolescencia N° 2. Chile. 2004. Página 9.

⁶ Ibid. Página 10.

ese debate “técnico” en el nivel político. El encuentro de las posiciones parece ser irreconciliable, ya que, aún siendo argumentaciones “técnicas”, tras de sí, se pueden encontrar formas ideológicas del cómo se debe entender y funcionar la escuela en la sociedad.

En el plano más técnico de la discusión acerca de la educación, existen creencias que en su expresión de cómo debe ser la educación, entorpecen el avance en la materia. No por el hecho de ser creencias, sino porque ordenan el mundo excluyendo a otros discursos, eluden el debate y en los hechos, relativizan todo, pero al hacerlo también aceptan todo y ser, a su vez, aceptada por otras posiciones incluso por aquellas que no existen. El riesgo es que al transformarse en discurso de poder, pueden llegar a ser normativas. Posiciones técnicas de este tipo caen en el integrismo o relativismo y que siempre tiene dificultades en la relación con lo que es diferente, ya sea porque lo anula o porque no entiende la necesidad de demarcar los límites entre lo propio y lo ajeno. Esas expresiones técnicas del debate se profundizan en esta investigación en el capítulo denominado “Crítica a los modelos relacionales”.

Esa dicotomía, el desencuentro de esas posiciones y su constatación como una realidad producida por esos discursos, también ha sido un motivo para la elección del tema de investigación; como reflejo, esta vez técnico, de lo que ocurre en el microcosmos del aula; que se reproduce o se comienza a gestar como expresión cultural de la segregación, de la no aceptación, o las dificultades para relacionarse con la diferencia, del poner a lo otro, a lo que es distinto en una esfera que esté fuera del contexto propio y que naturaliza el sistema educacional: “las cosas siempre han sido así”, y que “no existe posibilidad de modificación”, y que “es una realidad que debemos aceptar”, se dice.

El área temática de esta tesis es la educación y, específicamente, la integración de niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Este concepto contiene diversos tipos de déficit de aprendizaje, por ello el tema se circunscribe a aquellos espacios donde se integra a alumnos con grados evidentes⁷ o permanente

⁷ Por “evidentes” se refiere a aquellas personas que pueden ser identificadas como portadoras de una diferencia patente y permanente en relación a la “razón”, como una marca que portan y que media la relación con el otro, que tiene derecho a un referente universal: “ese es otro diferente”, “distinto a todos nosotros los *normales*”. Esa resolución de la diferencia puede o no determinar formas de integración como un fenómeno que aporta al crecimiento ético del Hombre.

(síndrome de down, deficiencia mental) de NEE, concretamente, en el sistema educacional chileno y considerando, tanto a establecimientos subvencionados por el Estado, como a los que tienen dependencia denominada *particular pagada*.

Otra consideración importante en el tema elegido es que cerca del 15% de la población estudiantil presenta algún tipo de trastorno del aprendizaje. Es, sin duda, una cifra significativa para el sistema educacional, considerando la responsabilidad y los esfuerzos sociales para su atención. Sin embargo, el tema elegido para la tesis no trata de su estudio o de las afecciones que podrían presentar. Lo que interesa es abordar el fenómeno desde los efectos, la significación y la construcción de relaciones en los sujetos a los que les toca compartir e integrar a los alumnos con NEE; indagar, por oposición, estudiar la diferencia. Por tanto, interesa centrar la mirada en los individuos que del 85% restante, que son beneficiarios del sistema escolar y que no presentan NEE, se relacionan con el 15% antes mencionado; interesa centrar la mirada en los conceptos discursivos de los que integran, tanto directivos, alumnos como docentes de los establecimientos educacionales, pero también de la autoridades relacionadas con la materia.

Esta investigación estudia esa relación y trata de desvelar las consecuencias de integrar al “otro”, a la diversidad en la escuela, tanto para los alumnos y los docentes, como para la comunidad en general. El interés central es la integración vista en la diferencia; es el espacio de distinción lo que determina una manera de ser en el mundo, una identidad que podría transitar entre entender la integración como un estorbo, que hay que asumir, o una necesidad para que los alumnos, desde niños y luego en su vida adulta, aprendan en la escuela a ubicar esa diferencia dentro y no fuera del propio espacio y repertorio de vida cotidiana; del cómo los proyectos de integración, si bien, no por sí mismos, colaboran en esa comprensión y en la definición de una identidad individual, de aula, de escuela y social, para desde ahí inundar nuevamente al sujeto moderno en su discurso.

La integración educacional como objeto de interés social y de estudio

En la edad media, y luego de un periodo donde predominó el oscurantismo y las creencias que los déficits de algunas personas estaban asociadas a cuestiones demoníacas, la iglesia cristiana defiende la dignidad humana. Junto a ello se prohíbe el infanticidio, pero aumenta el abandono de niños, por esta razón la misma iglesia crea instituciones de asilo y beneficencia. También se entiende esta práctica como una forma de separar y segregar a los deficientes del resto de la sociedad. A partir de los siglos XVI y XVII, bajo el

ambiente renacentista y ante la debilitación del poder de la iglesia, surge el naturalismo psiquiátrico; a partir de entonces se explica que las causas de las enfermedades asociadas a la psiquis tiene un origen en procesos naturales y no en cuestiones relacionadas a Dios.

Junto a los estados-naciones y a la aparición de la democracia como forma de gobierno, aparecen las primeras experiencias educativas con personas discapacitadas. En ello es fundamental la invención del sistema de lecto-escritura Braille (1825) y la fundación de la primera institución para ciegos por parte de Valentín Haüy, teniendo como antecedentes que en el siglo XVI, Fray Pedro Ponce de León sentó las bases para la educación de niños.

Junto al progreso de la sociedad y la llamada revolución industrial, el avance de las ciencias proporciona nuevos conocimientos que permiten distinguir entre aquellos sujetos disminuidos sensorialmente y el resto de los deficientes. Así, Philippe Pinel (1745-1826) elabora su tratado de la insania, donde defiende y propugna la humanización en el trato de las personas aquejadas por alguna deficiencia. Rousseau e Itard hacen lo propio, sus ideas fueron centrales para abrir un espacio para la educación especial y el tratamiento médico - pedagógico.

Luego de estos primeros impulsos en la época moderna se entra en una etapa denominada Tradicional y que se caracteriza por institucionalizar la educación y entregar un espacio para la educación especial. Este periodo va desde 1880 hasta el 1950. El hito que se destaca en los países europeos es que la enseñanza se transforma en obligatoria. Es una época que destaca por el interés en la educación de los deficientes, pero siempre de manera segregada. En gran parte esta reacción de educar a los deficientes es producto del avance de la sociedad industrial que genera cambios y también desequilibrios sociales, con grandes zonas de marginados.

Algunos autores que hicieron aportes son: Binet (1904), con la creación de instrumentos para predecir el rendimiento escolar. Sus estudios son un aporte a la psicometría y permitieron diferenciar a los niños normales de los anormales.

Luego, hacia 1923, se reconoce socialmente las necesidades educativas de los niños retrasados mentales y en 1940 Goddard desarrolla sus estudios sobre genética que aportan con nuevos descubrimientos para comprender los déficits que presenta algunos niños y su transmisión por herencia genética.

A partir de la década de los 50, y luego de la Declaración de los Derechos Humanos (1948), la concepción de la educación comenzará a cambiar desde la segregación o la atención en centros especializados a la integración de los niños con déficit a las escuelas denominadas normales. En 1959 surge, en la ley danesa, el concepto de normalización y que consiste en que cualquier persona deficiente, por el hecho de ser persona, tiene los mismos derechos que el resto de los seres humanos, a esta ley se le llama el principio de normalización de Bank-Mikkelsen. En 1969 Nirje, director de la Asociación Sueca pro Niños Deficientes, populariza por Europa el tema de la normalización y en 1972, Wolfensberger hace lo propio por EEUU y Canadá.

En el año 1968 la UNESCO redacta un informe con el propósito de “definir y delimitar mejor el dominio de la Educación Especial”. Con estos últimos eventos se puede señalar que se comienza la etapa que impulsa la integración escolar y que se caracteriza abandonar la segregación y dejar de centrar el eje de la atención en el déficit que pueden presentar las personas.

En 1978, aparece el denominado “informe Warnock” que explicita la idea que los fines de la educación son los mismos para todos los niños, no importando, para este objeto, los problemas con que se encuentran en su desarrollo. Este informe no solo inspiró la política y del Ministerio de Educación en España, sino que sirve de orientación a mucho otros países, entre los que se cuentan los latinoamericanos.

En este sentido Söder señala que es el entorno el que se debe adecuar a las necesidades de todos. Es a través de un cambio de actitud se puede introducir en la sociedad el concepto de integración.

En 1985 la integración educativa se incorpora en España. La culminación del proceso se refrenda en la publicación del Real Decreto y es la primera vez que la Educación Especial aparece definida dentro de un texto legal como parte integrante del sistema educativo.

A partir de los años noventa se comienza a hablar de un nuevo concepto, la inclusión, y se presenta como un avance en el tema de la integración educativa. Este nuevo concepto define que en el sistema educativo convergen múltiples iniciativas y disciplinas, y demanda la participación de todos los miembros de la comunidad educativa como beneficiarios de la misma.

El concepto de inclusión tiene su origen en la conferencia de la UNESCO en Jomtien (Tailandia, 1990), bajo el slogan: “Educación para todos”. EEUU y Australia son los países que lideran este movimiento.

Uno de los hitos centrales y destacados en el mundo relacionado con la educación especial, la integración y la inclusión, es la conferencia de Salamanca, que fue promovida por la UNESCO. El avance en materias de inclusión e integración tiene, gracias a esta conferencia, un impulso generalizador de esta política educativa.

Hacia 1997 se comienza la publicación de la Revista International Journal of Inclusive Education, dedicada recopilar estudios acerca de la educación inclusiva.

La unidad de estudio

El Colegio Talinay fue fundado en 1990 por una sociedad de nueve educadores. Nace bajo la convicción que la educación se debe hacer en un espacio que permita las relaciones personales cercanas, en un ambiente de respeto, cariño, libertad y responsabilidad, en el entendido que todo ello aporta al desarrollo integral de las personas.

Actualmente el Colegio cuenta con todos los niveles de educación, desde la enseñanza básica, hasta la enseñanza media.

Debido al tamaño de sus cursos, el Colegio se caracteriza por un ambiente próximo, de relación estrecha entre los alumnos y el equipo docente. El establecimiento define como política un máximo de 25 alumnos por nivel. Además, se especializa en la atención de mujeres.

En el proyecto educativo del Colegio se destaca la visión filosófica cristiana, la psicología y biología como comprensión del sujeto que aprende. Se comprende que estos elementos son inseparables en la persona que es formada.

Por tanto, la educación es definida como: “Desde el punto de partida de la alumna, la educación es un proceso por el cual se realiza como persona en un compromiso individual y comunitario”.

Su pedagogía se define como una relación entre docentes y alumnas, caracterizada por un “trato cálido y personalizado” . También por una pedagogía diferenciadora que potencia, a partir de las experiencias personales y la valoración de los propios talentos, el progreso y desarrollo de las habilidades de cada alumna.

Es precisamente por estas características de su pedagogía y con el apoyo de la psicopedagogía que el Colegio atiende también a alumnas que presentan dificultades o necesidades específicas.

Al respecto el Colegio entrega las siguientes definiciones:

El Colegio Talinay acoge a las alumnas que pueden presentar las siguientes necesidades:

** Déficit físicos de nivel leve y moderado (autonomía motora, se excluye aquellas niñas que requieran de modificación de infraestructura actual del colegio).*

** Déficit sensoriales de nivel leve y moderado (se excluye ceguera y sordera total).*

** Déficit cognitivo, acogiendo a las alumnas con coeficiente intelectual limítrofe y retraso mental leve.*

** Trastorno del lenguaje y de la comunicación, alumnas con retraso de lenguaje de tipo mixto (comprensivo y expresivo), disfasias.*

** Trastornos mentales de inicio en infancia y niñez, trastorno generalizado del desarrollo (asperger y autismo, con CI sobre nivel limítrofe), trastornos del estado de ánimo (trastornos bipolares).*

Criterios para el ingreso y permanencia

** Se acepta y acoge a la familia(hermanas).*

** Se acepta como adecuado por curso, el 10% de alumnas en integración y su ingreso en los primeros años de escolaridad, con excepción de alumnas del Colegio Talinay que presentan NEE en el transcurso de su proceso educativo.*

** Diferencia máxima de edad cronológica con sus compañeras de dos años.*

** Someterse al mismo proceso de admisión que las otras alumnas.*

** No presentar conductas agresivas.*

** Dominar lenguaje básico.*

** Tener autonomía suficiente.*

** Padres dispuestos a firmar el compromiso de integración.*

** Estar y permanecer en los tratamientos con los especialistas, y aceptar nuevas sugerencias.*

** Mantener actualizados los informes de especialistas y presentarlos de manera oportuna.*

** Padres dispuestos a participar en la comunidad del Colegio Talinay, y especialmente, en la comunidad de padres con alumnas de integración.*

La página web del Colegio es:

<http://www.colegiotalinay.cl/>

Formulación del Problema

La formulación del problema es una pregunta inicial que articula la investigación. Pero casi cualquier pregunta lleva a relacionar dos o más elementos y en este tema no se tiene claridad que dos elementos se relacionen, o que se relacione con un tercero y este con el primero, y así sucesivamente. Es decir, la pregunta de investigación generalmente lleva una direccionalidad en la forma de relacionarlos: ¿existe integración en la escuela? escuela → integración, y pocas veces esas preguntas dan cuenta de la fundación de un problema: ¿existe la integración? Quizá en la construcción de los modelos interpretativos de la presente investigación no se tuvo pregunta alguna, o si la tuvo, ¿es la integración *per se* un aporte a la escuela? y ¿La integración aporta riqueza en la didáctica del profesor?, no corresponden a la que hoy, concluido este trabajo, se plantea en el inicio de su exposición de la siguiente manera: ¿Cómo comprendemos lo diverso? ¿Por qué integramos? Nada ni nadie puede asegurar que en el futuro, a la luz de otros hallazgos, las preguntas puedan cambiar y enhorabuena que así ocurra.

Por tanto, las interrogantes son: ¿Cómo comprendemos lo diverso? y ¿Qué hace que integremos? ¿Es posible que la integración no exista? ¿Quién es el que integra?

Sin duda que las interrogantes tienen su correlato en la empiria. La práctica permite articularlas como cuestionamientos y, por tanto, se estudia la relación entre los docentes y alumnos, al interior del aula, en establecimientos educacionales, con proyectos de integración. Por el tenor de las preguntas, el enfoque de la investigación apunta a lo que ocurre en quienes integran, especialmente, las relaciones de los actores mencionados con alumnos que presentan evidentes y permanentes déficit o necesidades educativas especiales (NEE).

La investigación construye un modelo explicativo de la relación profesor y alumnos versus el “otro”, los alumnos integrados. En una descripción y análisis que pretende, como todo modelo, ser extensivo o explicativo de otras estructuras.

Todas las observaciones y análisis fueron realizados en el Colegio Talinay, de la Comuna de Providencia. Colegio que tiene dependencia particular⁸ y, por tanto, no recibe subvención del Estado.

Objetivo(s) general(es) y específicos

Generales:

Explicar el significado de la integración de alumnos con NEE (síndrome de down y déficit mental) en los alumnos que no presentan esas necesidades, los docentes y el sistema educacional en general, a través del desarrollo teórico de los conceptos de la culpa y la identidad y su contrastación empírica en las prácticas de enseñanza.

⁸ También se vio la necesidad de realizar observación en establecimientos con dependencia municipal, pero a pesar de la petición realizada en las comunas de la Pintana, Cerro Navia, La Reina y a la Dirección Provincial, de la zona oriente de la Región Metropolitana, no se tuvo acceso a los establecimientos.

Específicos:

- Indagar en el sentido genealógico de la integración social y su relación con la creación de comunidades, conformación de sociedades, así como de la segregación y marginación de aquellos que, siendo humano, se entiende como diferente.
- Explicar el significado que la integración y su relación con la culpa ha tenido en distintas épocas de la cultura occidental,
- Explicar el significado y la función social que han tenido las distintas definiciones de identidad relacionadas al ser humano y su sujeto.
- Desmontar o desarmar el sentido de la integración en la historia de la sociedad occidental relacionado, específicamente, a la moral cristiana para comprender el origen genealógico de la necesidad de integrar.
- Analizar el significado de los proyectos de integración de alumnos con NEE (síndrome de down y déficit mental) en la relación con docentes de establecimientos educacionales.
- Conocer y analizar el discurso docente a partir de la experiencia de proyectos de integración de alumnos con NEE (síndrome de down y déficit mental).
- Describir y analizar la relación de los alumnos en el aula, en el contexto de integración de estudiantes con NEE (síndrome de down y déficit mental).

Limitaciones

El mundo será siempre más complejo de lo que un estudio, cualquiera sea, pueda dar cuenta. No es la excepción en este caso. Las metodologías llamadas cuantitativas generalmente presentan limitaciones metodológicas en la formulación de problemas de investigación, ya sea por el alcance de las conclusiones a las que arriban y que las circunscriben espacial y territorialmente, así como por temas relacionados con la construcción muestral del universo a estudiar, o por la imposibilidad de medir determinadas fenómenos.

“...la información obtenida de la muestra puede ser proyectada a la población en su totalidad. Sin embargo, lo que resulta fundamentado para el modelo estadístico abstracto, resulta sumamente comprometido para su aplicación a la conducta humana significativa. La investigación cuantitativa es, muchas veces, un *gigante con pies de barro*...tanto por motivos estrictamente operativos y de aplicación..., como por razones estructurales insalvables:

irreductibilidad del lenguaje a su función denotativa, sesgo ideológico en el diseño de los cuestionarios”⁹.

El presente trabajo no toma como marco metodológico el tipo cuantitativo de investigación, por tanto, palabras como “efectos”, “variables”, “causas”, etc. no son entendidas en su significado de medición de un determinado fenómeno, sino como parte de la retórica disponible para describir y presentar un problema. En este sentido, sus limitaciones corresponden a las que se derivan del análisis del discurso y el lenguaje; la diferencia, el espacio, la “hiencia” que se produce entre lo que el sujeto dice y lo que efectivamente quiere comunicar (o no quiere, pero emerge igual), entre el significado y significante, que no es asido por el lenguaje y queda sujeto a la interpretación discursiva de quien investiga.

Otra limitante se refiere a que el sujeto de discurso, y sustento de una posición estructural en el tema de la integración (por ejemplo docentes o alumnos), no se evidencie a través del habla y, por tanto, su discurso no se exprese en un texto que es el material que se analiza para construir la teoría que permita, a su vez, concluir el discurso del investigador. Si el sujeto no habla o elude hacerlo, la interpretación de interpretaciones se acrecienta y con ella la posibilidad de equívoco se hace mayor.

Esta limitación en la investigación tiene más de una expresión. Una de ellas se refiere a las conductas evasivas de ciertos sujetos observados y que se expresa, por ejemplo, en la primera serie de visitas al aula - destinadas a observar la relación entre los docentes, los alumnos y los alumnos integrados -, la coordinación del establecimiento estudiado y sobre el que se centra esta investigación, señaló al investigador que la observación no sería posible llevar a cabo, ya que la hora de clases habría sido destinada por el docente a “examinar” o “tomar pruebas” a los alumnos. Otra posibilidad es que determinados perfiles estructurales no estén dispuestos a participar de la investigación debido a presiones administrativas o de gestión. Esto ocurrió al pretender indagar en los establecimientos municipalizados de la comuna de La Pintana, donde luego de realizar una primera visita para planificar las observaciones se

⁹ Castro, M., Castro, L. En: “Cuestiones de metodología cualitativa. Revista EMPIRIA. Revista de metodología de Ciencias Sociales. Nº 4, 2001. Página 174 y 175.

argumentó problemas de agenda, o en Cerro Navia, donde no se contestó a la petición de visitas a los establecimientos educacionales, a pesar de haber manifestado, en una primera instancia del interés de colaborar con la investigación. Además, la imposibilidad de obtener alguna respuesta en la Escuela Palestina, de la comuna de La Reina, o de la Dirección Provincial, de la zona oriente, de la Región Metropolitana.

Claramente, esto puede ser entendido como una forma de resistencia a la observación y no hay más texto que lo señalado. Ese texto es a la vez un discurso, interpretable, expresión de lenguaje, pero que cierra el acceso a las motivaciones de la actitud tomada frente a la investigación. En la investigación social el lenguaje es el fin u objeto de la metodología para desvelar o descubrir una estructura.

En la investigación estas limitaciones tienen que ver con las tecnologías de investigación y el acceso que con ellas se tiene al tema estudiado. En el mismo sentido, se explica a continuación lo que ocurre con la observación.

Se podría sostener que la *observación* contiene elementos que distorsionan la realidad que se observará, por ejemplo, la persona que observa (el investigador), sea como sea, interviene el escenario del que es testigo. En el caso de las visitas al aula se está ahí durante el tiempo que duren las clases, se toman notas de campo y no se tiene una interacción manifiesta con sus participantes. A pesar de la pasividad el observador en la escena observada, sin duda que el ambiente observado se afecta; el grupo de alumnos está pendiente de la novedad que significa tener a un extraño en su sala, el comportamiento habitual se puede ver conmovido por el “juicio” que el observador podría hacer o, también, que las personas observadas tiendan a mostrar conductas positivas para lograr la aceptación social de quien observa, etc. Todas esas distorsiones no pueden ser obviadas, se deben tener presente como elementos que modificarían las conclusiones o serían un aporte a consolidar determinadas hipótesis.

No existe escenario que sea inmune a lo extraño; no existe el escenario de observación aséptico, pero también, y luego de un periodo de adaptación o “acostumbramiento”, se manifestarán las conductas y formas habituales de relacionarse. Es por ello que la realidad estudiada, sobre la que se hacen los análisis, es la que se produce con el observador en la sala de clases, en esa distorsión y acostumbramiento a lo foráneo. Además, ambos procesos, de distorsión y acostumbramiento, son ricos en elementos analizables

para la investigación y sus objetivos: qué más extraño dentro de una sala de clases que un observador o, dicho de otra forma, qué mejor oportunidad para observar la integración, la relación con lo otro, con la diferencia, que ese espacio donde el otro (el investigador) entra a la sala de clases y los alumnos, quizá internamente, se interrogan: - *¿y éste quién es?! Es en este sentido que esta técnica “produce” y no “recolecta” datos. Producirla implica considerar que la “objetividad” estará mediada no sólo por el sesgo del investigador que la interpreta (que es parte del mundo investigado), también por su intervención en la producción de un determinado escenario. Desde la metodología usada en esta investigación, entender la observación de la manera expuesta implica poner al investigador en el mundo y no fuera de él.*

Por tanto, se podrá decir que el investigador, al indagar en un escenario “producido” y luego interpretar lo observado, tendría una mirada sesgada. En efecto, la realidad que el observador ve está determinada por lo que como lenguaje se produce y determina al sujeto y que es, en definitiva, una idea de mundo, una mirada mediada por una lente ideológica:

“la experiencia sugerida y guiada por el razonamiento no será la misma que la experiencia en bruto dada al comienzo: ésta permanecerá siempre irreductible al análisis que pretende rebasarla. La prueba definitiva que la materia tiene una estructura molecular está en el microscopio electrónico, cuyo ocular hace ver moléculas reales; pero las moléculas no se harán con ello visibles a ojo desnudo. Ni más ni menos puede esperarse que el análisis estructural cambie el modo como aprehendemos las relaciones sociales tales como se manifiestan concretamente: permite nada más comprenderlas mejor”¹⁰

En el análisis de los perfiles estudiados otra limitante se relaciona con la variable sexo. El colegio en donde se realizó la investigación optó, desde su fundación, y sosteniendo su decisión en las conclusiones de estudios científicos, enseñar sólo a niñas. A diferencia de lo que ocurre en materia de dependencia de los establecimientos educacionales, se estima que la forma en que cada sexo se enfrenta al tema de la

¹⁰ Lévi-Strauss, C.: Antropología estructural. Mito Sociedad Humanidades. Siglo XXI editores. Primera edición en español 1979. 11ª edición, 1999. Página 80.

integración, por separado y de manera mixta, podrían evidenciar matices en la forma en que el tema se instala en el aula y el establecimiento educacional.

Tipo de Investigación

Es difícil denominar la investigación cuando los “tipos” reciben nombres diferentes dependiendo del autor, el área temática, el paradigma, la escuela de sociología o el equipo de investigadores del que se trate. Esta situación no es de extrañar en la ciencias sociales donde durante más de dos siglos no se ha podido acordar una nomenclatura común para llamar las cosas ¿Por qué será? Sin duda se debe a que hay una relación con la manera en que se conoce la realidad (epísteme), pero, fundamentalmente, existen diversas ideas de cómo debe ser el mundo (ideología); una (epísteme) influye a la otra (ideología) y ambas las palabras que se usan para denotar las cosas, y hacen imposible consensuar un sistema de códigos común en las ciencias sociales en tanto existen distintas visiones (enhorabuena) que relatan la realidad. Si se insiste, es posible afirmar que esta investigación es de tipo cualitativa e inductiva ¿Aclara algo esa definición? Puede que para muchos, sí.

Que una investigación sea cualitativa significa que tiene calidad, atributo, que es peculiar. Que una investigación sea “cuantitativa” implica una relación de cantidad, de medición del fenómeno que se estudia con el objeto y su unidad de análisis. Pero ello no implica que no tenga calidad, atributo (por ejemplo con las variables de identificación de los individuos: atributo hombre, atributo mujer) o que no sea peculiar.

“La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí, que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone a lo cuantitativo (que es sólo un aspecto) –confusión bastante generalizada-, sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante.”¹¹

¹¹ [...] <http://prof.usb.ve/miguelm/superaciondebate.html> . 26 de junio de 2007.

Bajo estas consideraciones, aún no es posible saber el marco en que se inscribe esta tesis ya que la misma poseerá tanto elementos cualitativos como cuantitativos ¿Qué es entonces? ¿Cómo definirla y forzarla a un orden que permita enmarcarla y comprenderla? El sujeto que escribe ¿desde dónde lo hace?

Una manera de señalar qué es, es decir lo que no es, o lo que no usa: Esta tesis no es del tipo de investigación que usa el método distributivo (contar la opinión de los individuos usando la estadística); esta tesis no es el tipo de investigación que use como diseño metodológico la definición “cuali-cuanti” (cuyo resultado no aclara el diseño metodológico y su objeto de estudio, por lo mismo, cae en una indefinición). Esta tesis es el tipo de investigación estructuralista, que pone énfasis en el análisis interpretativo de la realidad, a través de modelos que identifican posiciones (perfiles estructurales, sujetos) que componen el sistema y post-estructuralista, porque analiza sus discursos e inflexiones a través de distintas épocas.

El estructuralismo tiene su origen en la lingüística y en Ferdinand de Saussure. Sin embargo, no se transformará en método sino hasta que exponentes de distintas disciplinas adopten las definiciones de la lingüística. Entre ellos cabe destacar a Claude Levi-Strauss y Jacques Lacan, en una primera etapa y luego a Michel Foucault y Roland Barthes en un segundo periodo.

En términos generales, el estructuralismo comprende la sociedad observando las interrelaciones entre las estructuras y cuyo resultado es la producción de significados. De esta manera Levi-Strauss estudió las sociedades tribales y sus sistemas de parentesco a través de sus estructuras de significado representadas en la mitología. Lacan hizo lo propio con las estructuras psíquicas y su producción de significados a través del sujeto, tanto consciente como inconsciente, recogidos a través de los actos de habla y el discurso.

Precisamente a través del análisis del discurso y el estudio de la genealogía del sujeto, Michel Foucault da un paso y avanza hacia lo que se puede denominar como posestructuralismo que, en términos generales, comprende la inmovilidad de las estructuras, pero en su análisis hace palanca en las definiciones estructurales a través de la producción de significados (y de sentidos) a través del discurso de los sujetos y las relaciones de poder que entre ellos se genera, es decir, no cambian las estructuras, sin embargo los discursos sufren modificaciones que, finalmente, dan cuenta de nuevas estructuras.

En el capítulo acerca de la metodología se hace un desarrollo aplicado de esta metodología.

Cabe hacer notar que, salvo Levi-Strauss, ninguno de los autores mencionados se autocalificó como estructuralista o postestructuralista

Resultados esperados

Muchas veces las políticas públicas se diseñan considerando estudios que sistematizan la realidad a la que se enfocan como objetivo. Luego, implementan programas, proyectos o fondos destinados a la política social. La elaboración de las políticas públicas se realiza a través de estudios con diseños que permitan medir y cuantificar el impacto de las iniciativas gubernamentales; la construcción de índices e indicadores aporta en el conocimiento de la satisfacción de los usuarios (beneficiarios), aporta al conocimiento de la cobertura y reporta información específica dependiente de la naturaleza del programa, proyecto o fondo del que se trate. Otras instituciones satélites del Estado usan lógicas muy similares en la construcción de sus diseños de investigación e implementación de sus programas, máxime cuando la fuente de financiamiento proviene casi siempre, exclusivamente del Estado, que indica (financia) la forma en que se deben implementar (que se debe estudiar) y medir (como se debe estudiar) los resultados de los proyectos sociales.

En ese escenario, la investigación pretende aportar nuevas conclusiones y definiciones a las que reportan las sistematizaciones y estudios que realiza el Estado; pretende plantear preguntas y cuestionamientos, críticas y aportes en contenidos relacionados con la realidad que el Estado y los privados, a través de sus iniciativas, no investigan o a las que no acceden por el tipo de metodología que usan en los estudios que implementan.

La política de perfeccionamiento no escapa a la lógica en la que se diseñan los programas sociales. No obstante, de un tiempo a esta parte, se evidencia en su contenido el interés por generar una reflexión acerca de lo que se hace y para qué se hace; los beneficiarios de los programas sociales son comprendidos bajo distintas ópticas teóricas y esa discusión se resuelve en la forma de ejecutar e implementar el programa. Aunque el requerimiento de sistematización del Estado sea una camisa de fuerza, los programas sociales logran poner interesantes puntos y contrapuntos del cómo se hace

educación y, conceptualmente, por ejemplo, cómo se construye una escuela en relación con la enseñanza y el aprendizaje o la denominada “interacción pedagógica”¹².

En ese sentido, el resultado esperado de esta investigación es aportar a ese debate en dos aspectos: a) Concurrir con nuevos conceptos que surgen de invertir la forma de abordar el fenómeno de estudio al ser mirado hacia quien lo produce (Estado: Ministerio de Educación y establecimientos educacionales), más que mirar a quien lo recibe como beneficiario (alumno integrado) y, b) Hacer aportes desde un diseño metodológico cuyo uso es poco frecuente en el estudio de las materias educacionales y que, por lo mismo, debería producir un enfoque del tema que contribuya, critique o discuta en el debate existente – a pesar del marco (lógico) en el que deben dar cuenta las políticas públicas.

Por otro lado, las interrogantes iniciales que se plantearon antes siquiera de escribir la primera letra de este trabajo, abarcaban muchos más ámbitos de los que en definitiva derivó la formulación del denominado problema de investigación. Todos ellos quedan como deuda que, eventualmente, podrían ser nutridos con los hallazgos que encuentre en este primer esfuerzo teórico-práctico. Otro resultado esperado es contribuir, como se entiende que todo estudio debería hacerlo, y no está demás mencionarlo, a abrir otros temas en esta línea investigativa.

Finalmente, la transposición didáctica¹³ es un punto central en el resultado que se espera lograr. Sin ser especialista en la materia (en el cómo se logra la transposición) se tiene la convicción que lo observado, analizado, escrito e informado debe ser también materia de interés de quienes, sin poseer un conocimiento experto, ni en la materia, ni en la metodología utilizada, han sido objeto de investigación. Resultado ético; una manera de devolver lo aportado y someter a la consideración de los sujetos involucrados el cierre discursivo que involucra culminar una investigación.

¹² En el año 2006 y 2007, en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), se realizaron estudios de las “interacciones pedagógicas” para el “Programa de Talleres Comunes” y “Formación para la Apropriación Curricular”.

¹³ Chevallard, Yves: “Transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado”. Traducción Claudia Gilman. Editorial Aique. 1995. Argentina.

Metodología

Aproximación estructuralista al fenómeno de investigación

El diseño

La elección de un tema nunca es al azar, siempre existe una intención en la alternativa que se escoge. Elegir un tema es renunciar a otro, pero esa elección está mucho antes que la decisión económica, la conveniencia política, o la influencia cultural contingente. Quizás es todas esas dimensiones pero en un grado primigenio, en su raíz ontológica, en las elecciones que hace el ser. La decisión de abordar un tema no es algo gratuito y siempre, cualquiera sea la ocasión, involucra la responsabilidad de quien elige, “el sujeto tiene también intenciones inconscientes. En consecuencia, es posible que alguien realice un acto que pretende no-intencional, pero que el análisis revela como expresión de un deseo inconsciente”¹⁴.

En su elección la integración no es un tema librado al azar o, no revela sólo un interés “científico” y académico. También existe un interés personal por lo que ahí, en la escuela, sucede. Un interés por lo que a cada uno, como ser humano antes que investigador, le ha sucedido o tocado vivir: “De tal manera que el mensaje destinado al *otro* está, en cierto sentido, destinado *en primer lugar* al propio hablante: de lo que deducimos que *hablar es hablarse*”¹⁵.

Pero no sólo el contenido de lo que se elige es lo que marca una opción personal, también es la forma en que se aborda aquello que se elige, es decir, además, cómo se desvela una opción ética y estética¹⁶. Es estudiando ese interés desde donde se puede construir más certeramente un marco conceptual. Desvelando ese lugar se posibilita una mejor comprensión del fenómeno en estudio, porque pone ante sí, al elegir el tema, el sesgo de la intención inicial del investigador; pone ante sí las preguntas que en

¹⁴ Evans, D.: Diccionario introductorio de Psicoanálisis lacaniano. Editorial Paidós. Argentina. Página 30.

¹⁵ Kristeva, Julia: “El lenguaje, ese desconocido”. Editorial Fundamentos. Madrid. 1988. Página 9.

¹⁶ “El estilo es un huella singular de la singularidad en la escritura: el exceso de estilo supone la pérdida de la intención, el lenguaje es utilizado como un arma; el defecto de estilo supone la pérdida de la fuerza; se mata al lector en el exceso, se suicida

términos personales o genealógicos¹⁷ se quiere responder; pone ante sí y desvela al lector la posición ideológica del autor. No por nebulosos principios estocásticos el tema de la integración ha sido invertido o transpuesto en esta propuesta (que se expresa en la decisión de estudiar a los integradores en relación a los integrados). Esto que puede parecer una declaración de principios o una confesión (y lo es) no es otra cosa que terminar de volcar por completo el fenómeno que se investiga: estudiar a quien estudia; estudiar al Estado, sus discursos; a las escuelas, sus docentes y alumnos, todos en referencia al tema de la integración, pero también al investigador.

La presente investigación contempla implementar un enfoque metodológico que permita hacer análisis de discursos, observación de la interacción de las posiciones estructurales y de cómo los actores viven la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) y sus implicancias en la configuración identitaria de los sujetos estudiados.

El diseño metodológico considera la revisión de fuentes secundarias así como la participación en seminarios o cátedras universitarias relacionadas con el tema de estudio. De esta forma, se contará con más de una fuente de información y que, si bien debe existir cierta subsidiariedad entre las técnicas utilizadas, también serán entendidas como instancias que permitan hacer las triangulaciones teóricas y metodológicas de la información obtenida o producida.

Por el tipo de investigación, el diseño metodológico no considera la elaboración de una muestra estadística. La forma de representar socialmente, y de esa manera permitir las generalizaciones, es a través del análisis de las “posiciones” o “perfiles” estructurales. Cada uno de estos perfiles contiene un discurso que

el escritor por defecto. El estilo académico se postula como impersonal, por tanto sin fuerza: es una castración”. En Ibáñez, Jesús: “Más allá de la sociología”. Editorial siglo XXI. Tercera edición 1992. Madrid. España. Páginas 9 y 10.

¹⁷ “Llamamos pues ‘genealogía’ al acoplamiento de los conocimientos eruditos y de las memorias locales: el acoplamiento que permite la constitución de un saber histórico de las luchas y la utilización de este saber en las tácticas”. En Foucault, M.: “Genealogía del racismo. De la guerra de las razas al racismo de Estado”. Editorial La Piqueta. Madrid. 1992. Página 22. y agrega: “La genealogía sería entonces, respecto y en oposición a los proyectos de una inscripción de los saberes en la jerarquía de los poderes propios de la ciencia, una especie de tentativa de liberar de la sujeción a los saberes históricos, es decir, de hacerlos capaces de oposición y de lucha contra la coerción de un discurso teórico, unitario, formal y científico. La reactivación de los saberes locales –menores, diría Deleuze – contra la jerarquización científica del conocimiento y sus efectos intrínsecos de poder”. Página 24.

es homogéneo en sus representantes y que lo distingue de otros. Los **perfiles** “no se identifican con individuos concretos, sino con clases de sujetos definidos por su posición social en la red de relaciones de la estructura/institución que se estudia. El *“análisis de esos tipos sociales y discursivos constituye el procedimiento esencial de la investigación”*¹⁸. No obstante los primeros esbozos de los modelos interpretativos, la relación de estos esquemas con las prácticas discursivas, permitirá la precisión y complejización de los modelos para, finalmente, comprobar o rechazar la o las hipótesis (implícitas en la construcción de modelos), hacer las definiciones y cerrar en las conclusiones el discurso de esta tesis.

Por lo anterior es que la investigación considera varias etapas, la primera de ellas, abocada a la revisión de fuentes secundarias que alimentará, en conjunto con las primeras observaciones de aula, la construcción de los instrumentos que se utilizarán en la segunda etapa de aplicación de los instrumentos. La tercera comprende el desarrollo teórico. La cuarta está orientada a una nueva aplicación de instrumentos de observación, entrevista y grupo de discusión, para finalizar, en la última etapa, con una nueva revisión de la construcción teórica y el cierre de la investigación con las conclusiones.

Oposición de significantes:

Deuda	Pago	
Razón	Sin razón	Romántica
		Hospitalaria
Sociedad	Individuo	
Individuo	Sujeto	
Discurso político	Discurso educacional	
A la distancia	En la distancia	Alteridad
Distancia próxima	Distancia lejana	
Consciente	Inconsciente	

¹⁸ Castro, M., Castro, L. En: “Cuestiones de metodología cualitativa. Revista EMPIRIA. Revista de metodología de Ciencias Sociales. Nº 4, 2001. Página 177

Fragmentación	Recomposición	
Integración	Desintegración	Segregación
Inclusión	Exclusión	
Culpa	Disculpa	
Culpa	Perdón	
Culpa	Pago	

Esquema General de Posiciones, Nodos y Focos.

Perfiles/posiciones estructurales	Criterios de homogeneidad/Heterogeneidad estructural	
	Nodo	Foco
Alumnos	Identidad	Nivel o curso
	Culpa/Deuda	Nivel cognitivo
	Interacción	Conducta (indiferencia, proximidad)
Alumnos integrados. (A pesar que no es objeto de estudio se aclara aquí su definición)	Interacción	Fantasma
		Percepción del déficit
		Indiferencia de las compañeras
	NEE, déficit	(down, down mosaico, retardo mental)
Docentes	Identidad	Discurso acerca de la deuda
	Culpa	Trabajan en Proyecto de integración
Autoridad ministerial	Considerado como análisis de documentos en el desarrollo teórico de la tesis	
Apoderados	No considerados en la investigación	
Directivos	No considerados en la investigación	

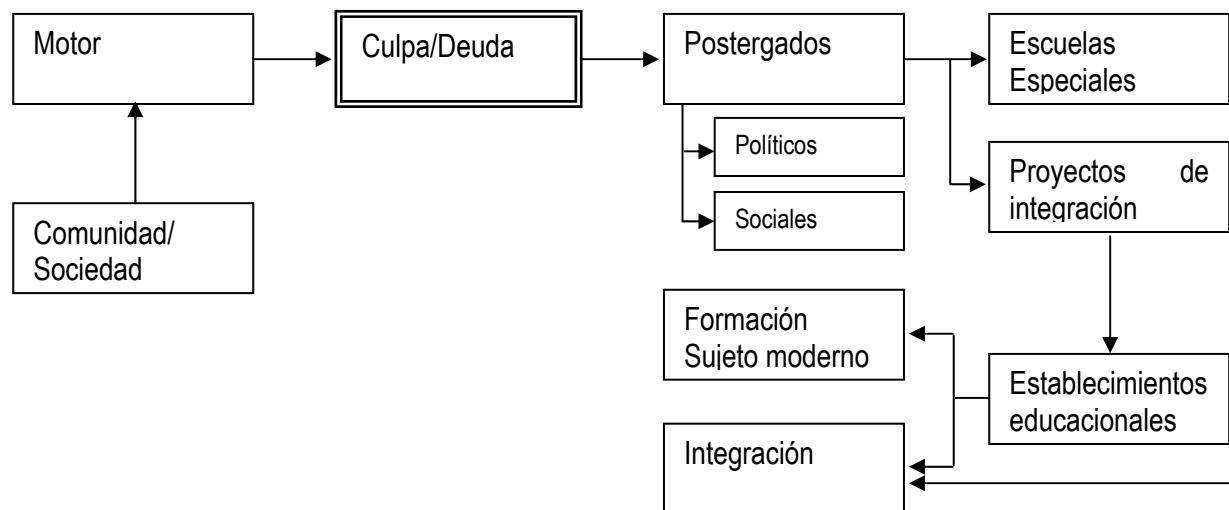
Aun cuando los perfiles estructurales se representan en personas, éstas son tomadas como personificación de categorías sociales y “no puede hacer al individuo responsable de la existencia de relaciones de que él

es socialmente criatura, aunque subjetivamente se considere muy por encima de ellas”¹⁹. Así, alumnos, docentes, directivos y autoridades ministeriales son analizados por el lugar que ocupan en la sociedad y no por las responsabilidades individuales en el fenómeno estudiado.

¹⁹ Marx, K.: “El Capital. Crítica de la Economía Política”. Vol. I. Ed. Fondo de Cultura Económica. Séptima reimpresión 1973. Página XV

Modelos de interpretación

Modelo 1: “hacia el integrado”.



El modelo de interpretación “hacia el integrado” supone que la política pública se establece para integrar a los postergados, en este caso, representados en los alumnos del sistema escolar que presentan alguna Necesidad Educativa Especial (NEE). Espacio, este último, que permite incluir en su seno cualquier tipo de necesidad, no importando si ésta es de carácter físico o cognitivo – esa distinción se hace con posterioridad, cuando el alumno es parte del establecimiento educacional, y partir de un diagnóstico se señala la forma de atención: por currículo diferenciado, evaluación diferenciada, atención especializada, etc.

Para esta investigación sólo se considerará a aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales referidas a lo cognitivo o, el tipo de discapacidad que tiene implicancias ontológicas (no físicas) y que, en consecuencia, adquiere importancia en la identidad de las posiciones estructurales, por ejemplo, el síndrome de down o la deficiencia mental.

Entendiendo que la identidad se relaciona con múltiples factores y fenómenos, como por ejemplo, ropas, distintivos en el cuerpo, lengua o dialectos, y que se pueden hacer representar en tribus urbanas, poblados rurales, etnias originarias y todos aquellos grupos que poseen o buscan signos que los diferencien. En este caso, la relación del modelo interpretativo con el concepto de la identidad, como se explicará más adelante,

es en consideración a la “razón moderna”, como forma extensiva de la sociedad occidental de conocer el mundo.

El punto central de este modelo está en la forma en que surge la necesidad social de atender al requerimiento de integrar a los segregados. El motor de la integración, en esta definición política, es una deuda con ese sector, que se arrastra desde que la sociedad se la entiende como “moderna”, y que establece una clara distinción en los tipos de sinrazón con lo que se vincula el sujeto moderno: una es la romántica, que se sublimará en el arte. La otra es aquella que será objeto de la ciencia, que será encerrada en el hospital o atendida en la escuela especial. Es respecto de esta última con la que se asume hoy una deuda representada en los proyectos de integración educativa.

Esta última sinrazón se margina y segrega a partir de la época clásica, se la mira con lupa en la modernidad y se la traslada de un encierro a un encierro especializado: “El olvido cae sobre ese mundo que surcaba la libre esclavitud de su nave: ya no irá de un más acá del mundo a un más allá, en su tránsito extraño; no será ya nunca ese límite absoluto y fugitivo. Ahora ha atracado entre las cosas y la gente. Retenida y mantenida, ya no es barca, sino hospital”¹. Este encierro se convierte en una resta, en una sustracción a la sociedad que más tarde pasará a convertirse en deuda, que bien puede ser la carga de una culpa por el encierro de algunos (la sinrazón) o por la segregación de otros. La culpa se fundamenta en la separación de la sociedad de un grupo de sus miembros y donde hoy, en cambio, se dice que todos tienen espacio. La culpa tiene como motor, como base, como fundamento, el hecho que durante mucho tiempo se postergó, persiguió, aniquiló² a todo aquello que fuese o pensara distinto.

La integración se manifiesta en grados de acercamiento social hacia aquello que fue segregado y que se materializan e implementan, primero, en la creación de escuelas especiales. Estos establecimientos permiten atender de manera especializada a los alumnos que presentan esas necesidades: son integrados

¹ Foucault, M. “Historia de la Locura en la época clásica”. Editorial Fondo de Cultura Económica. Primera impresión en francés 1964, tercera reimpression en español 1992. Argentina. Tomo I. pp. 71 – 72.

² La dictadura militar en Chile, el holocausto NAZI en Alemania, sólo por mencionar las que por cercanía nos son más significativas.

en la sociedad, pero no se les incluye en la educación que a todos los demás alumnos se les entrega. Es integración que mantiene ciertos aspectos de segregación y conductas relacionadas con el antiguo ocultamiento de los “enfermitos”, que provocaban vergüenza a sus familias, pero que para la época (1920) debió ser interpretado como hoy las escuelas con proyectos de integración. Es decir, como un claro esfuerzo en la dirección de responder a los derechos que esos sujetos deberían poseer; como un esfuerzo social de integración.

En relación directa con la reducción de las escuelas especiales, surgen los proyectos de integración, que tienen su expresión social a partir de la firma del Protocolo de Salamanca, en 1992. Implementada en Chile, esta iniciativa invita a que cada establecimiento educacional incorpore un proyecto de integración, fijando, más tarde, con la ley 19.284, la normativa para integrar alumnos que presenten algún tipo de necesidad educativa especial.

Así, lo adeudado es asumido por el sistema e involucra a todos sus actores; la integración da su primer paso al vincular en los establecimientos educacionales a profesores, alumnos, directivos y apoderados, como partícipes de la integración que, con diferencias relacionadas a las adecuaciones curriculares (que también pueden ser currículos paralelos), comparten la misma aula en donde “todos”, deseablemente, aprenden.

El “modelo” de interpretación va *hacia el integrado* puesto que lo identifica como el beneficiario del sistema. Esto se evidencia en los cuerpos legales relacionados con las Necesidades Educativas Especiales. Sin embargo, se remarca en el Modelo de Interpretación el lugar en donde el objeto de estudio, la deuda o culpa, hace presente su manifestación, y que da movimiento a esta forma (invertida) de investigar el problema de la integración y los fenómenos a él asociados. Ese lugar es, a la vez, el motor y la evidencia de la necesidad de pagar una deuda con los postergados. Como tal, el sentimiento de culpa es siempre una reacción, no necesariamente racional, al problema que se busca resolver, y todas las argumentaciones que de ahí surgen, corren por el carril de la necesidad de investir de un carácter más científico a una decisión que radica en un tema valórico.

La culpa es la expresión de una falta, de algo que se deja de hacer o que se deriva de alguna transgresión a lo normado; qué argumento había para encerrar a los “locos” más que el emprender de “los sabios la

Odisea ejemplar y didáctica de los defectos humanos”³. El aporte a la construcción de la ciencia, a esa didáctica a través del encierro, como se verá, es uno de los aspectos de la deuda que la sociedad moderna asume en su conjunto al consagrar a la ciencia como el bastión de la verdad de hecho y de razón.

Contrario a lo que regularmente se sostiene, el primer movimiento que hace el hombre para crear cultura y sociedad va en contra de los miembros de su propia especie, es así “que con la ley y el crimen comenzó el hombre”⁴ y la “odisea” de los sabios de la ciencia no escapa a esa lógica. No sin esa ley se puede permitir que el hombre, con los costos que ello involucra, dé grandes saltos en la creación de cultura⁵. Esos costos - así como el costo del crimen del padre de la horda primitiva, del que habla e inventa Freud, o el costo de la muerte de Abel a manos de su hermano, que inventa el cristianismo -, en este caso, no se refieren a un crimen en contra de alguien en particular, sino a la segregación social de lo distinto y el encierro de aquello que era portador de la sinrazón.

Como se ha señalado, este modelo interpretativo *hacia el integrado*, es un modelo que describe el contexto del que se deriva la integración y su expresión como proyecto educacional. Sin embargo esta investigación va en dirección contraria, es decir, hacia el estudio de quienes integran: profesores y alumnos; en nivel del microcosmos de los establecimientos educacionales y del estudio de la sociedad ahí representada. Por ello, la marca que se imprime en el modelo a la culpa y la deuda –verdad de razón- alude al concepto que interesa a la investigación. Sin olvidar que este modelo refleja la intención *manifiesta* de las políticas públicas, intención que puede ser resumida en *deseo de integración*. Por la deuda que evidencia la integración, ese deseo tiene una relación dialéctica, de tensión en la forma de representación discursiva que asume en cada uno de los perfiles estructurales.

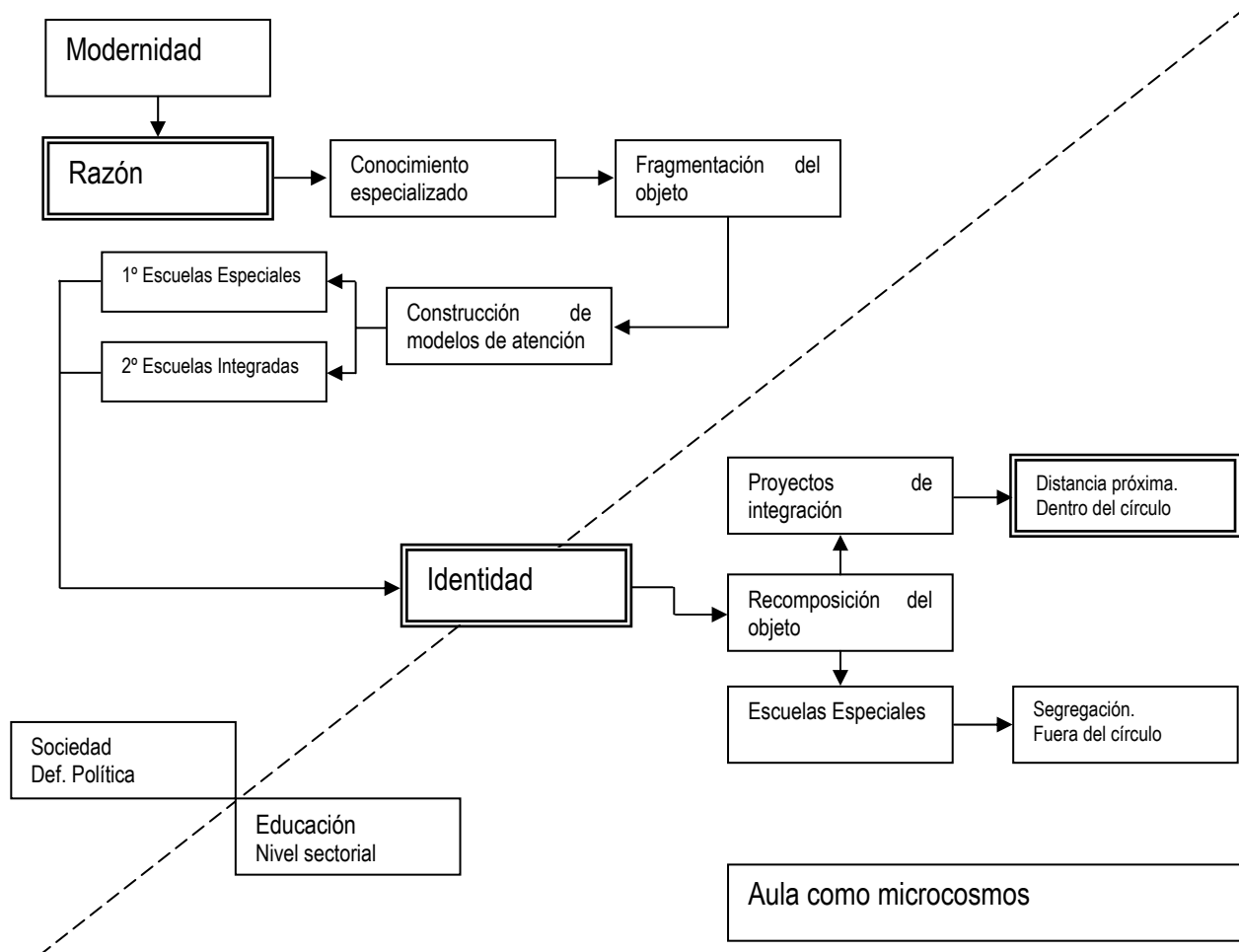
³ Foucault, M. “Historia de la Locura en la época clásica”. Editorial Fondo de Cultura Económica. Primera impresión en francés 1964, tercera reimpresión en español 1992. Argentina. Tomo I. p. 49

⁴ Lacan, J., Citado en “Elementos para una enciclopedia del psicoanálisis. El aporte freudiano”. Editorial Paidós. 1º Edición 1996. Buenos Aires. p. 116.

⁵ Al respecto Lévi-Strauss señala: “al día siguiente de la revolución neolítica, las grandes ciudades-Estado de la cuenca mediterránea y de Extremo Oriente impusieron la esclavitud, construyeron un tipo de sociedad donde separaciones diferenciales entre los hombres –dominantes unos, los otros dominados- podían ser utilizadas para producir cultura a un ritmo hasta entonces

En el modelo interpretativo siguiente se pone en evidencia la forma invertida de abordar el tema, y que se asume como línea investigativa en este trabajo.

Modelo 2: “Inconsciente, hacia la sociedad”.



Entendiendo una estrecha relación entre la Razón y Modernidad, y el elevado estatus de la primera, se da forma a un conocimiento del mundo donde se desarrollan oficios y profesiones que especializan el trabajo y el tratamiento de la naturaleza. Lo que necesariamente ha tenido efecto en la alienación del hombre respecto del producto final o la mercancía en la industria y la empresa, y que es parte importante de la parcelación de los objetos de atención en cada disciplina; el médico no ve personas, ve órganos; el psiquiatra no ve pacientes, ve síntomas; la justicia no ve personas, ve delitos; el psicopedagogo no ve niños integrados, ve NEE. Es decir, en la modernidad la alienación es parte de una producción cultural en el tratamiento de los objetos/sujetos y que por haberse esencializado es difícil, de buenas a primeras, auscultar. En virtud de esa “Razón” es que en cada materia surge un conocimiento especializado, que se

traduce en el Modelo 2 de Interpretación, como la parcialización de la visión del objeto de atención de la escuela o, dicho de otro modo, existe una escisión del sujeto y el objeto de la integración (el alumno integrado, por una parte y su síntoma o déficit por otro lado).

El modelo interpretativo presenta una línea media segmentada que divide la escuela de la sociedad. La línea media, al igual que en el origami, indica un pliegue, dobles de una misma cara; microcosmos de la escuela y el aula que representan, estructuralmente, en su juego de elementos, a la sociedad. La línea punteada debe entenderse como la expresión de corte y doblez que permite contraponer, como espejo, un lado al otro del modelo, como expresiones que se superponen en la vida cotidiana y, específicamente, en el lenguaje; en cuyo dinamismo existen expresiones novedosas y otras que se repiten, y que se muestran según se esté en la representación de la sociedad o del microcosmos denominado aula. En el medio se presenta un cuadro remarcado con el título "identidad" y que definirá una forma de construir la relación con lo otro, con lo diverso, con los alumnos del sistema educacional que presentan NEE. De esta manera se puede observar que las escuelas especiales y de integración, encuentran su expresión tanto de un lado de la línea punteada como del otro.

Así como en el modelo anterior (hacia el integrado) el eje estaba dado por la deuda o la culpa, la identidad es el concepto que en este modelo articula los otros, a saber, la razón y la alteridad o el objeto y su fragmentación, por mencionar algunos. La aparente relación "positiva" entre los conceptos (causa – efecto) debe entenderse en el marco de una relación dialéctica⁶, donde se definen y redefinen en función de los movimientos que las otras categorías realicen.

Los principales conceptos del modelo tienen una posición estructural en el esquema y no representan necesariamente a individuos. Por el contrario, es en los sujetos que se expresan, a través de su discurso, esas posiciones.

⁶ "un proceso dialéctico es aquel en que dos conceptos opuestos se crean, se dan forma, se preservan y se niegan uno al otro, y en el que cada uno mantiene una relación dinámica (siempre cambiante) con el otro." Hegel, 1807; Kojève (1947) Citado por Ogden, Thomas: "En torno al espacio potencial". Publicado en: I. Psycho-Anal (1985) 66, 129.

En el modelo es la identidad la que funciona como eje entre la razón moderna y la sinrazón, esta última es la que nomina (desde la razón) a los integrados. Esa relación, razón y sinrazón (y lo que se pone en juego en el aula), es la que se toma para representar la identidad a través de su expresión discursiva:

“La locura se convierte en una de las formas mismas de la razón. Se integra a ella, constituyendo sea una de sus formas secretas, sea uno de los momentos de su manifestación, sea una forma paradójica en la cual puede tomar conciencia de sí misma. De todas maneras, la locura no conserva sentido y valor más que en el campo mismo de la razón.”⁷

La resolución de ese juego discursivo tiene implicancias en el eje (identidad), y puede encontrar dos salidas alternativas: la “distancia próxima”, o una nueva segregación. La primera, incluye a la integración dentro del círculo, hace propia a esa diversidad, la comprende como parte de “lo mismo” sin confundirse con ella. La segunda, integra segregando o integra fuera del círculo, es decir, aliena a esa diversidad y puede operar discursivamente sobre la base de un etnocentrismo marginador de esa diferencia; nueva segregación, nuevo discurso, nuevas sutilezas y nueva (sutilizada) segregación: aquí todos somos iguales (aquí, dentro del hospital), integración nominal.

Sin embargo, la distancia próxima se mueve como una curva asintótica respecto de su relación con lo “otro”, con el integrado. El hecho de producir la integración, como se verá, no resuelve las dificultades de relación con otro que es distinto; es un proceso dialéctico que en última instancia está condenado a una relación dinámica y de permanentes intentos de negación de lo que no es uno mismo, “El proceso dialéctico avanza hacia la integración pero esta integración nunca se llega a lograr completamente. Cada integración crea una nueva oposición dialéctica y una nueva tensión dinámica”⁸. En el modelo interpretativo

⁷ Foucault, M. “Historia de la Locura en la época clásica”. Editorial Fondo de Cultura Económica. Primera impresión en francés 1964, tercera reimpression en español 1992. Argentina. Tomo I. p. 58.

⁸ Citado por Ogden, Thomas: “En torno al espacio potencial”. Publicado en: I. Psycho-Anal (1985) 66, 129. Agrega, además: “En el psicoanálisis, el proceso dialéctico central es el de la concepción freudiana de la relación entre consciente e inconsciente. No puede existir consciente sin inconsciente y viceversa. Cada uno crea al otro y existe sólo como una posibilidad hipotética sin el otro. En lenguaje matemático, el consciente y el inconsciente independientes el uno del otro son sólo conjuntos vacíos que se

se puede apreciar que lo resuelto por el conocimiento especializado a través de la segmentación del objeto y la ablación del sujeto, se reincorpora como tensión (entre docentes y alumnos y alumnos integrados) en la reconstitución de ese objeto al interior del aula (en consecuencia restitución del sujeto), tanto en los proyectos de integración como en las escuelas especiales, el problema es que esa tensión (vívica al interior del aula) no es reportada o avizorada por la instancia anterior (conocimiento especializado) y se la atiende la mayor parte del tiempo como una queja y no una dificultad objetiva en la relación (ahora si) con la diversidad.

¿Qué hace que este modelo sea inconsciente? Dos aspectos le dan ese carácter:

1°. Es la contracara del primero en tanto la dirección que asume es la contraria; el movimiento del primero va hacia el integrado, el movimiento del segundo va hacia los que integran. A su vez, ambos modelos (uno respecto del otro) pueden ser entendidos como espejos y que como tal, en apariencia, están invertidos, apuntan hacia un mismo sentido, pero con sus elementos ordenados de manera exactamente contrarias.

2°. El modelo “hacia el integrado” muestra, salvo el recuadro de la culpa y la deuda, el discurso presente en las políticas públicas, los especialistas y todos los que argumentan en relación al tema de la integración o el tratamiento especializado de las NEE. Sin embargo no relata lo que significa para el mismo sistema y sus distintas representaciones discursivas, así como para los sujetos portadores de esos discursos. El modelo inconsciente, en este sentido, profundiza en los síntomas de la integración, es decir, de la segregación societal o de la comprensión de lo diferente como alteridades posibles; el modelo inconsciente relata aquello que aparece oculto en el discurso de las políticas públicas, de los especialistas y de todos los que argumentan en relación a la integración y que no desvelan lo que para ellos mismos significa. Es inconsciente porque refleja lo “no dicho” por los perfiles estructurales.

tornan conjuntos completos sólo cuando se interrelacionan. El inconsciente adquiere un contenido psicológico sólo en la medida que existe una categoría de fenómeno psicológico que tenga la cualidad de lo consciente y viceversa.”

Por esas razones, y que “las leyes de la actividad inconsciente están siempre fuera de la aprehensión subjetiva [...] son ellas las que determinan las modalidades de esta aprehensión”⁹, el segundo modelo es inconsciente. Lo que está en la parte superior del modelo de interpretación determina lo que sucede en su opuesto binario de la parte inferior. Pero, se insiste, en una relación de continuidad donde lo que se encuentra en la sección inferior retorna a lo social con las marcas estructurales expresadas en el discurso y analizadas en el texto registrado; “Es el ser social el que determina la conciencia y no la conciencia la que determina el ser social”¹⁰.

Ese plano que atraviesa desde lo social a lo individual es el lenguaje y que, como dice Borges: “Los cabalistas entendieron que el hombre es un microcosmos, un simbólico espejo del universo; todo, según Tennyson, lo sería. Todo, hasta el intolerable Zahir”¹¹ o, como dice Barthes respecto del lenguaje y, por tanto, de lo social: “El hombre no preexiste al lenguaje, ni filogenéticamente ni ontogenéticamente. Nunca topamos con ese estado en que el hombre estaría separado del lenguaje, y elaboraría este último para ‘expresar’ lo que pasa en su interior: es el lenguaje el que enseña cómo definir al hombre, y no al contrario”¹².

La función del espejo que se muestra es en relación a las formas más que a los contenidos de los elementos que ahí se evidencian. Formas que tienen su correlato y representación de uno y otro lado, configurando un sistema binario de oposiciones continuas. La primera oposición es entre el primer y segundo modelo y consiste en que: el primero muestra la dirección que asumen las políticas públicas, en su desdoble aparece la pregunta ¿y qué sucede con la dirección opuesta? (función de espejo en relación a la forma del modelo). Para dar respuesta a esa pregunta se construye el segundo modelo que a su vez presenta una nueva función de espejo, esta vez relacionada a la dialéctica entre los conceptos de “sociedad” e “individuo” (Ibáñez), “superestructura” y “estructura” (Marx), “cosmos” y “microcosmos”

⁹ Lévi-Strauss, C.: Citado por J. Ibáñez en *Más allá de la sociología*. Siglo veintiuno de España editores. Tercera edición 1992. Página 34.

¹⁰ Marx, Karl, citado por Braunstein, N.: *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*. Editorial Siglo XXI. 10ª edición. México. Página 69.

¹¹ Borges, J. L.: “Obras completas”. cuento “El Zahir”. Tomo I. Editorial Emece. 15ª Edición. 2004. Página 594.

(Foucault), “consciente” e “inconsciente” (Lévi-Strauss, Lacan, Greimas, etc.). En el segundo modelo la relación entre un lado y otro se entiende como un continuo permanente de retroalimentación sin fin. Donde la manifestación discursiva de los sujetos representantes de las estructuras, evidencia de manera consciente lo que inconscientemente es sociedad. En síntesis, los modelos funcionan como una expresión de continuidad, como la Banda de Moebius¹³ y su paradójal relación entre interior y exterior.

¹² Barthes, R.: “El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y la escritura”. Editorial Paidós. Primera edición en francés 1984 Barcelona. 1987. Página 25.

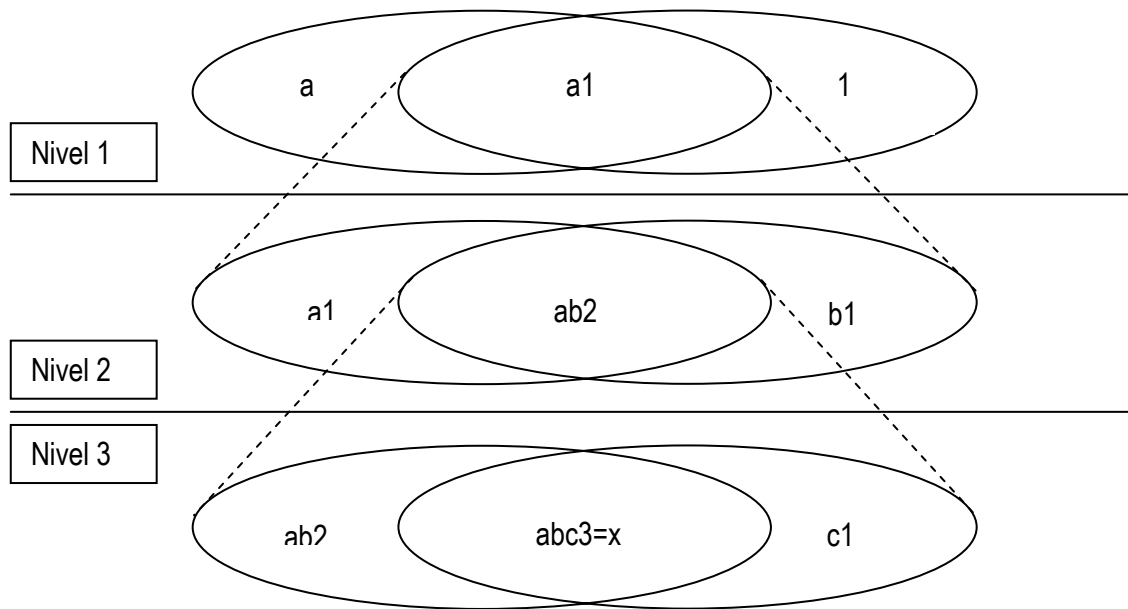
¹³ Al respecto, en Evans, D.: “Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano”. Editorial Paidós. Argentina. 1997. pág. 43. Se puede encontrar la siguiente definición para la Banda de Moebius: “es una de las figuras estudiadas por Lacan en su empleo de la TOPOLOGÍA. Se trata de una figura tridimensional que puede formarse tomando un largo rectángulo de papel que hay que retorcer una vez antes de unir sus extremos. El resultado es una figura que subvierte nuestro modo normal (euclidiano) de representar el espacio, pues parece tener dos lados, pero en realidad posee sólo uno (y sólo un borde). Localmente, en cualquier punto, se puede distinguir claramente dos lados, pero cuando se recorre la banda completa resulta claro que los dos lados aparentes constituyen un solo lado continuo. Esos dos lados sólo quedan diferenciados por la dimensión temporal, por el tiempo que toma recorrer la banda completa.

La figura ilustra el modo en que el psicoanálisis problematiza diversas oposiciones binarias como interno/externo, amor/odio, significante/significado, verdad/apariencia. Si bien los dos términos de esas oposiciones suelen ser presentados como radicalmente distintos, Lacan prefiere entenderlas en función de la topología de la Banda de Moebius. Entonces los términos opuestos no son vistos como discretos, sino como continuos. De modo análogo, el discurso del amo es continuo con el discurso del analista. La Banda de Moebius nos ayuda a comprender cómo es posible ‘atravesar el fantasma’ (S11, 236). Sólo porque los dos lados son continuos se puede pasar del interior al exterior. Sin embargo, cuando uno desliza el dedo a lo largo de la superficie de la banda, le resulta imposible decir en qué punto preciso ha realizado dicho pasaje (o el inverso)”.

Modelo 3: “Relación identidad – integración”

“Séptima tesis: La tensión entre el conocimiento y la ignorancia lleva al problema y a los ensayos de solución. Pero no es superada jamás, dado que no puede menos que verse claramente que nuestro conocimiento no consiste sino en tentativas, en propuestas provisionales de solución.”

“La Lógica de las Ciencias Sociales”. Karl R. Popper.



A diferencia de los anteriores modelos, éste explica y apuesta una hipótesis en la relación de los alumnos integrados con sus pares integradores. Los anteriores modelos sirven de soporte descriptivo para arribar a este último, que aspira a la Máthesis: “Proyecto de una ciencia general del orden, teoría de los signos que analiza la representación, disposición en cuadros ordenados de las identidades y de las diferencias¹⁴.

En el modelo, cada nivel presenta un par binario; las letras aluden a la Razón y los niveles especializados del conocimiento; los números, por su parte, se refieren a lo que es diferente, por ejemplo, la sinrazón, la locura, los segregados, los alumnos con síndrome de down o deficiencia mental. Las intersecciones

¹⁴ Foucault, M.: “Las palabras y las cosas”. Editorial Siglo XXI. Vigésima tercera edición en español 1995. México. Página 78.

representan la integración del conocimiento con la diferencia, pero en términos de los conocimientos que permiten “comprender” lo que es diferente. Es decir, la oposición binaria no sólo opone los conceptos, sino que muestra siempre al par subyugado en el lado derecho de la figura.

El primer nivel se refiere a la Razón, representado por la letra “a” y la sinrazón, representado por el número “1”; o, si se prefiere hacer el reemplazo, la sociedad representada por “a”, y los segregados por “1”.

El segundo par, en el segundo nivel, es el resultado de la intersección (integración) producida en el primer nivel; la intersección del primer nivel representa el conocimiento, figurado como “a”, que se adquiere de esa diferencia representada por “1”, conforme la razón moderna y la especialización del trabajo en la modernidad avanzan.

En el segundo nivel, lo que es diferente (1 en el primer nivel) es re-producido y se expresa en un nuevo 1 acompañado por la letra “b”, que simboliza, como se ha señalado respecto de las letras, el avance de la producción de conocimientos especializados. Por lo tanto, del lado de la diferencia, no se tiene un nuevo “1”, sino un nuevo “b1”. Es decir, se tiene un nuevo conocimiento especializado de la “diferencia” que es necesario integrar, o dicho de otro modo, se produce una nueva diferencia; ahora ese “otro” ya no se llama “loco”, se llama “esquizofrénico”; o no se llama “retardado mental” sino, “síndrome de down”.

De la intersección de “a1” y “b1”, se produce “ab2”, donde las letras indican las racionalidades y conocimientos específicos (que no pueden ser sumados) y el número del aumento en la producción de diferencia de acuerdo a esa especialización (que si puede ser sumado¹⁵). Es decir, se tiene conocimiento de la esquizofrenia, del síndrome de down, de la psicosis, de la deficiencia mental. Todos ellos conforman una cantidad de patologías, de diferencias respecto de la razón, de entidades con los que el conocimiento, diversificado en áreas y niveles de profundidad, permite al sujeto moderno flanquear esa diferencia. Por ello es que no se suman, se mantiene como caja de herramientas para conocer a cada uno de los “otros”.

¹⁵ Como en el álgebra, letras distintas, en este caso distintos conocimientos, no pueden ser sumados. Sí, en cambio, pueden ser sumados los números, en este caso, las diferencias.

Finalmente (por el momento), la intersección se vuelve a escindir, produciendo, en el tercer nivel, una racionalidad integrada “ab2”, de un lado, y, del otro, una nueva diferencia, nuevo “1”, por integrar que produce o producirá un nuevo conocimiento representado en la letra “c”.

Como la fórmula se puede volver a repetir, se sintetiza en la ecuación $abc3=x$, donde x es la nueva segmentación a producir y que como no ha sido despejada o realizada, es una incógnita. Esto se puede traducir, en términos prácticos, de la siguiente manera: debería surgir un conocimiento especializado que funcione al interior del aula.

En la construcción de este modelo se puede apreciar también una hipótesis: La integración no existe o, el proceso de integración nunca se acaba de realizar. En un corte sincrónico se podría constatar que la integración es un proceso que viven los sujetos y estructuras como evento único e irrepetible; cada proceso tiene sus particularidades y los resultados estarán supeditados a la dialéctica de los sujetos involucrados y no de uno de ellos en particular. Desde la observación diacrónica, el modelo muestra que la integración es un proceso que en el momento que se realiza, ya está generando desde su propia raíz una nueva segregación; más sutil, más perspicaz, pero que conminará a un nuevo esfuerzo integrador.

El enfoque sincrónico del fenómeno está dado por la repetición de la fórmula a través del tiempo; se repite una y otra vez, lo que permitiría reducir a una expresión la historia de la integración y de esa manera representar todas las iniciativas relacionadas con estos esfuerzos en un movimiento único y homólogo al cruce de una par de anillos. No obstante lo anterior, el enfoque diacrónico – – que es necesario incorporar si creemos que las cosas cambian o que la historia existe, a diferencia del estructuralismo – se hace manifiesto en la presencia de distintos discursos que se relacionan con la práctica, y en su relación producen una genealogía del fenómeno que es distinta cada vez o, en el caso de este modelo, distinto para cada nivel, pero que mantiene la misma estructura de oposición de sus elementos.

Tesis, antítesis y síntesis se encuentran representadas en cada nivel del modelo y su solución es una nueva tesis, antítesis y síntesis. Por tanto, en la integración existe una relación dialéctica entre el discurso de los sujetos vinculados en la relación.

La construcción de hipótesis se mantiene en el nivel sociológico del fenómeno; las subdivisiones están referidas a distintos momentos en los esfuerzos por hacer integración y no a la atomización del problema hasta llegar a relaciones entre personas. El modelo muestra siempre relaciones sociales. Así, los primeros óvalos pueden ser entendidos como la separación entre los postergados y la sociedad; la primera intersección como el primer esfuerzo por incluir a los postergados o a las personas con discapacidad en el sistema escolar. En esta integración se genera una nueva segregación que se podría conceptualizar como “escuelas especiales”, opuestas, distintas a las demás escuelas del sistema educacional. De esa segregación surge un nuevo esfuerzo integrador que deriva en los actuales proyectos. Finalmente, la integración deberá sufrir una nueva escisión cuando en la última intersección, representados la Razón y la diferencia, esta vez, en el aula, se vuelva a segmentar.

La integración existe en el hacer y no como concepto definido a priori. Sus acciones sólo puede ser conceptualizadas a posteriori: “El sujeto, como significado, no puede ya ser representado sin pérdida en el significante. Por eso el significante debe unirse con otro significante y luego con otro y otro más; es el intento de dar cuenta en la cadena significativa, siempre abierta e inconclusa, del ser del sujeto”¹⁶. Las declaraciones actuales¹⁷ de las autoridades en materia educacional evidencian buenas intenciones respecto del tema; aspiran a que la integración se produzca y que la escuela se transforme en una institución inclusiva, pero es en la relación de los sujetos involucrados donde esa integración e inclusión encontrará un espacio para producirse. Para encontrar un terreno fértil en la consecución de sus logros, las declaraciones no sólo deben enunciar los desafíos, también deben identificar las formas en que las relaciones se producen y cómo los discursos se entrecruzan en los distintos proyectos de integración; identificar qué generan las decisiones de los sujetos y los vínculos entre ellos. De esa forma las buenas intenciones podrán ir más allá, rescatando experiencias positivas y desechando otras que es mejor olvidar y superar.

¹⁶Braunstein, N.: “Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia lacan)”. Editorial Siglo XXI. Primera edición 1980. México. Página 111.

¹⁷ En el documento “Nueva perspectiva y visión de la educación Especial” una comisión de expertos convocada por el Ministerio de Educación de Chile, analiza en profundidad el tema de la integración de alumnos con discapacidades o necesidades educativas especiales, según desde el modelo que se elija nombrarla.

Técnicas de investigación

Pauta de observación

La pauta de observación es un guía en terreno para el investigador, guía de los principales temas a los que se debe atender, pero, a su vez, permite la incorporación de nuevas materias de interés en el análisis. De esta forma, con nuevos focos que surgen en la observación y con otros que se podrían desechar, se retroalimenta los distintos componentes del diseño metodológico de la investigación

De acuerdo a los objetivos y los modelos de interpretación, se construye una pauta para observar a los alumnos, docentes y alumnos integrados en el aula. La información generada mediante la aplicación de esta pauta será insumo para el análisis de los discursos y de los modelos de interpretación. Relacionar modelos y pauta implica una “ida y vuelta” desde la teoría a lo práctico; el modelo se nutre de lo que provee la pauta y ésta se complejiza o “precisa” de acuerdo a lo que el análisis interpretativo produzca. Es por ello que se realizan dos grupos de observaciones, la primera en abril y mayo del año 2007 y la segunda en mayo del año 2008

La incorporación del mismo observador interrumpe y modifica la escena (aula) y, por tanto, la relación entre los sujetos observados. Es por ello que la aplicación de la técnica requiere la realización de varias sesiones de observación, hasta lograr la saturación de los contenidos discursivos y el recorrido de todo el “corpus documental”¹⁸.

Se realizaron 5 sesiones de observación en el aula, a tres cursos del Colegio Talinay; los cursos fueron 5º básico, 7º básico y 2º año de enseñanza media. Para la segunda etapa se realizó la observación a los mismos cursos, pero un año después, es decir, se aplicó la pauta en el 6º básico y 3º Medio, salvo el caso

¹⁸ Por corpus documental se entiende “un conjunto de mensajes constituidos con vistas a la descripción de un modelo lingüístico”. Greimas A. J.: *Semántica Estructural*. Madrid. Gredos. Citado por Castro, M., Castro, L. En: “Cuestiones de metodología cualitativa. Revista EMPIRIA. Revista de metodología de Ciencias Sociales. N° 4, 2001. Página 181.

del 7° básico que se realizó la observación en el mismo nivel, ya que por decisión pedagógica la alumna integrada debió repetir el curso. En cada nivel se observó la clase de dos docentes o, si se prefiere, de dos asignaturas (salvo en el 2° medio, en el año 2007, donde sólo se observó una clase, y en el 7° básico del año 2007 que se visitó tres veces), que permitieron “clausurar”¹⁹ el “corpus documental”. El total se realizaron 12 sesiones de observación, 6 en el primer año y las restantes en el segundo de investigación.

La pauta de observación en ningún caso es una lista de chequeo. Como se ha mencionado, pretende la relación entre la empiria y la teoría y por ello se estructura en base a la operacionalización (hacer observable el concepto) de las principales nodos relacionados con cada una de las posiciones estructurales involucradas.

¹⁹ “efecto de cierre que se consigue al quedar saturados los contenidos figurativos, las formas estructurales o los esquemas narrativos que brotan del análisis de la sustancia expresiva” en Castro, M., Castro, L. En: “Cuestiones de metodología cualitativa. Revista EMPIRIA. Revista de metodología de Ciencias Sociales. Nº 4, 2001. Página 181.

La pauta de observación:

a) Docentes

Nodo	Foco	Sub-foco	Definición
Identidad del docente		Ascendencia sobre el curso	Legitimidad de la autoridad y capacidad de ordenar el curso
		Habilidad en la atención de la diversidad	Capacidad para coordinar el currículo de los alumnos y de los alumnos integrados.
Relación	Diferencia de relación socioafectiva	Manifiesta	Se observa la relación con los alumnos y con los alumnos integrados y las eventuales diferencias que se produzcan. <i>Manifiesta</i> : currículo diferenciado, tareas específicas, disciplina y normas alternativas, etc. <i>Latente</i> : entonaciones, énfasis, gestos, lapsus, etc.
		Latente (síntomas)	
Cognitivo	Conocimiento específico	Currículo	No se trata de un examen exhaustivo de los conocimientos de la profesión y su ejercicio, sólo es una impresión del ejercicio docente en relación a estas dimensiones. El propósito es producir datos relacionados con la influencias de ciertas carencias; estos ámbitos que podrían perjudicar la integración y provocar un efecto "bola de nieve" en los demás alumnos, por lo tanto, lo que se observará es si existen deficiencias evidentes en el ámbito de la didáctica y el manejo curricular por parte del profesor.
		Didáctica	
		Prejuicios	Se observará la producción de prejuicios relacionado con los alumnos integrados o algún otro.
		Certezas	Se observará si el docente pone en juego expresiones de juicios relacionados a que las cosas son de determinada manera y no de otra, y no existe alternativa para entenderlas.
Culpa/ Deuda	Manifestación de la culpa y la deuda	Angustia sin objeto definido	La escuela ha asumido una deuda, la observación se refiere a cómo esa deuda es asumida en el aula y por parte del docente ¿se traduce esa deuda en hacer clases a una diversidad de alumnos sin saber cómo hacerlo?
		Expresiones de lástima	Lamentar determinados hechos que no afectan de manera manifiesta al curso. Hacerse cargo de responsabilidades situadas en un plano social diferente.
		Compadecer donde no hay dolor	La observación apunta a detectar si existen expresiones orientadas a entender la diversidad como algo que debería ser considerado como un dolor.

b) alumnos

Nodo	Foco	Sub-foco	Definición
Identidad del grupo		Número de alumnos	Características básicas que contribuyen a formar una identidad de grupo. Número de alumnos y relación con el número de alumnos integrados.
	Organización	Liderazgo	Manifestación de liderazgos que contribuyen a la integración o mantienen la segregación. En este sentido pueden ser catalogados como liderazgos positivos o negativos dependiendo del favor hacia la integración
		Alianza	Alianzas o amistades para acometer o neutralizar el liderazgo; a favor o en contra (inconscientemente) de la integración.
		Rivalidades	Conflictos que no aportan a la integración o que identifican al grupo. Son antagonismos que podría afectar la convivencia y, por tanto, resaltar los problemas de integración.
Relación con el “otro”	Diferencia socioafectiva en la relación con el otro	Entre los pares	También se podría ver como el predominio de relaciones verticales o jerarquizadas al interior del grupo, o en relación al alumno integrado.
		Con el alumno integrado	
	Con el otro	Como entidad (sujeto S-S)	Relación de cosificación hacia el integrado, o por el contrario, trato diferenciado, pero denigrando a nivel de objeto al alumno integrado.
		Como objeto (objeto S-O)	
Cognitivo		Conocimiento	Registrar si los alumnos muestran o demuestran algún grado de conocimiento relacionado con la NEE.
		Prejuicio	Se observará la producción de prejuicios relacionado con los alumnos integrados o algún otro compañero.
Culpa Deuda	Manifestación de la culpa y la deuda	Expresiones de lástima	Lamentar determinados hechos que no afectan de manera manifiesta al curso. Hacerse cargo de responsabilidades situadas en un plano social diferente.
		Solidaridad	Expresiones de apoyo al compañero integrado.
		Compadecer	La observación apunta a detectar si existen expresiones orientadas a entender la diversidad como algo que debería ser considerado como un dolor.
		Angustia sin objeto definido	La escuela ha asumido una deuda, la observación se refiere a cómo esa deuda es asumida en el aula y por parte del alumno

Grupo de discusión

Como herramienta el grupo de discusión produce un discurso. En el marco metodológico de esta investigación, el discurso constituye la principal fuente de información a través de la que se trabajarán los modelos de análisis anteriormente expuestos. En este sentido, es clara la utilidad de un grupo de discusión con los docentes de los establecimientos estudiados.

Los docentes serán objeto de producción discursiva para el análisis. A ellos se les plantearán temas que le permitan relacionar las necesidades sociales, las exigencias de la jornada cotidiana y su repertorio valórico ético sobre el tema de la integración.

Finalmente, la producción de información de una segunda fuente permitirá controlar o triangular la coherencia y consistencia de los discursos con lo observado en la relación de los alumnos, el alumno integrado y los docentes.

Los temas del Grupo de discusión son los siguientes:

Deuda

- Se ha señalado en distintas oportunidades que el sistema educacional chileno está en crisis, el movimiento estudiantil llamado “de los pingüinos”, en el 2006 y la derogación de la LOCE han evidenciado esta afirmación ¿Qué opinión tienen del sistema educacional chileno?
- Los últimos gobiernos han impulsado fuertemente los proyectos de integración, es más, desde el año 98 a la fecha la matrícula de alumnos integrados se ha incrementado desde 5.339 a 29.473 en el año 2005, según datos obtenidos de la Unidad de Subvenciones del Ministerio de Educación.

En este contexto:

- o ¿Qué significa para Uds. los proyectos de integración?
- o ¿Por qué Uds. participan de este proyecto?

Identidad

- ¿En qué aporta la integración?
- Trabajar en este proyecto probablemente involucra un mayor compromiso, en ese sentido:

- o ¿Consideran que el establecimiento, los alumnos y Uds. como docentes son distintos al resto del sistema educacional?
- o ¿Qué los haría ser distintos? O ¿qué los hace ser iguales o similares?
- o ¿Qué opinión tienen de los establecimientos o de los docentes que no participan de proyectos de integración?
- Si Uds. recuerdan su formación inicial docente se podría señalar que existe diferencia entre lo que ahí se les enseñó (metodologías, didáctica, etc.) con lo que les ha tocado vivir en este proyecto de integración ¿En qué consiste la diferencia entre lo enseñado en la universidad y su experiencia de enseñanza en la escuela? ¿Con qué se relaciona esa diferencia; con la metodología, con el contenidos disciplinario, con qué?
- ¿Qué creen Uds. que significa para los alumnos “normales” el proyecto de integración?
- ¿Qué creen Uds. que lleva al ser humano a discriminar o a segregar a otros?

Comunidad

- Muchos de los esfuerzos que Uds. realizan no tiene eco o retribución por parte de la comunidad. A veces ni siquiera se sabe lo que establecimientos como este realizan ¿qué opinión tienen de ello?
- Los alumnos se relacionan de distinta forma con los alumnos integrados; la diferencia en la relación depende fundamentalmente del nivel educacional (curso) en el que se encuentran, siendo más cercana la relación en los niveles básicos y más distantes en los niveles medios o superiores ¿Están Uds. de acuerdo con esa afirmación? ¿por qué? ¿qué produce esa diferencia?
- Las escuelas especiales entregan atención especializada a los alumnos que presentan algún déficit y, por su parte, las escuelas integradas les dan la oportunidad de relacionarse con el medio en el que vivirán en la vida adulta ¿Por qué Uds. eligen la integración?

Fin

Pauta de entrevista a especialista en integración

Entrevista en profundidad a Psicopedagoga de establecimiento educacional con proyecto de integración.

Sistema

- ¿Qué opinión tiene del actual sistema de educación chileno?
- ¿Qué significan para Ud. los proyectos de integración?
- ¿Para Ud. qué significa ocupar el lugar de la enseñanza con docentes que trabajan en integración?
- ¿Para Ud. qué significa para la escuela ocupar el lugar de alumno integrado?
- En el proyecto institucional el establecimiento incorpora la integración de alumnos con NEE ¿Qué los impulsó a incorporar alumnos con necesidades educativas especiales?
- ¿En qué podría aportar la integración en su escuela y en la educación?

Profesores

- ¿En qué sentido los docentes del sistema educacional están preparados para enseñar en proyectos de integración educacional?
- ¿Cómo incide el proyecto de integración en el trabajo de los docentes?
- En temas de integración ¿Cree que los docentes de su establecimiento están mejor preparados que el resto de profesores del sistema educacional?
- ¿Qué le hace tener la opinión que están mejor/peor/igual preparados?

Alumnos

- Considerando el nivel escolar de los alumnos ¿se relacionan de la misma manera con el alumno integrado?
- En su opinión ¿Qué elementos cree Ud. que producen una relación similar o distinta entre los alumnos de los diferentes niveles y asignaturas?
- La razón por la que este establecimiento es sólo de mujeres se fundamenta en estudios realizados por Lidia Alcalay, Neva Milicic y otros. Sin embargo, ¿esa es una forma de segregación?
Esa segregación tiene aspectos positivos para el desarrollo y aprendizaje de la mujer, pero también debería tener aspectos desfavorables para la convivencia con el sexo opuesto. Sin embargo se hace una opción por este tipo de ecuación ¿no sería más favorable contar con una escuela sin proyecto de integración, ya que ello, al igual que la segregación por sexo, importa aspectos positivos para la enseñanza?

Pauta de entrevista a Coordinadora programa integración de la Municipalidad de la Pintana

(No realizada)

Sistema

- ¿Qué opinión tiene del actual sistema de educación chileno?
- ¿Qué significan para Ud. los proyectos de integración? ¿Por qué esta comuna tiene proyectos de integración?
- Hay establecimientos que no cuentan con proyectos de integración y también comunas que no tiene el grado de preocupación por este tema como la comuna de La Pintana. Para ustedes que tienen proyectos de integración a nivel comunal ¿qué significa ocupar ese lugar?
- En el mismo sentido de la pregunta anterior ¿qué significa ocupar espacios en los establecimientos con alumnos integrados?
- En el proyecto institucional, el establecimiento incorpora la integración de alumnos con NEE y luego esos proyectos se han incluido en el PADEM ¿Qué los impulsó a incorporar alumnos con necesidades educativas especiales?
- ¿En qué podría aportar la integración en las escuelas, en la comuna y en la educación?

Profesores

- ¿Los docentes del sistema educacional están preparados para enseñar en proyectos de integración educacional?
- ¿Cómo incide el proyecto de integración en el trabajo de los docentes?
- En temas de integración ¿Cree que los docentes de los establecimiento de esta comuna están mejor preparados que el resto de profesores del sistema educacional?
- ¿Qué le hace tener esa opinión?
- Si los docentes tuviesen que elegir entre establecimientos con proyectos de integración y otros que no lo tengan ¿cuál cree Ud. que elegirían? ¿Por qué?

Alumnos

- Considerando el nivel escolar (curso) de los alumnos ¿se relacionan de la misma manera con el alumno integrado?
- En su opinión ¿Qué elementos cree Ud. que producen una relación similar o distinta entre los alumnos de los diferentes niveles y asignaturas?

En una conversación previa Ud. habló acerca de la diferencia entre los alumnos integrados y los demás. Esa diferencia en la mayoría de los casos no es visible o no tiene rasgos, sin embargo los alumnos la hacen notar ¿en qué consiste la diferencia? Y ¿cómo se hace notar?

Observación: La administración de la entrevista fue postergada en dos oportunidades. En el caso de las observaciones a otros establecimientos educacionales ocurrió una situación similar. Se trató de conseguir a través de distintas personas (profesionales que se desempeñan a nivel ministerial, directores y académicos de una universidad y directores de escuelas) en las comunas de Cerrillos, Peñalolén, La Reina y ninguno de ellos fructificó. Lo ocurrido se toma como dato que podría reflejar la resistencia de los establecimientos educacionales a ser observados o a los informantes a ser entrevistados, especialmente cuando se trata de temas relacionados con proyectos de integración. En términos positivos, la pregunta que se puede formular entonces es: ¿Qué es lo que no se quiere mostrar?

Instrumentos	Descripción
Caracterización del establecimiento	Con este instrumento se recabó información acerca del entorno y de los establecimientos estudiados, así como de la historia del mismo y la estructura de la institución. La información fue usada para el análisis y aplicación de otros instrumentos, permitió construirlos, estructurarlos y, a la vez, triangular la información que surgió de los demás actores.
Grupos de Discusión	Este instrumento fue usado con los docentes. Se orientó a conocer su discurso en relación con los temas de la integración, el proyecto institucional y las relaciones sociales al interior del aula.

Instrumentos	Descripción
Entrevista especialista	Instrumento orientado a recabar información de la especialista en integración en el establecimiento educacional. En este caso, se refiere a la psicopedagoga que aportó información acerca de la integración y la visión de otros actores que permitan complementar, refrendar o refutar las impresiones que emanen de la observación de aula.
Entrevista a coordinadora comunal de proyecto de integración	Instrumento orientado a recabar información de la coordinación comunal en proyectos de integración educacional, en la comuna de La Pintana. La entrevista tiene los siguientes objetivos: la triangulación de información con los perfiles estructurales observados y entrevistados, recabar información del sistema educacional municipal que permita la complementación en la investigación de lo indagado en el sistema privado de educación y recoger elementos que podrían aportar a la observación en el aula dentro del mismo sistema educacional.

Marco Teórico-Conceptual

¿Qué es investigar?

Una posible respuesta se refiere a que la investigación es poner en práctica los conceptos que se definen y problematizan en el marco teórico. En esa línea toda investigación parte de un planteamiento teórico que luego desarrolla en la práctica y, finalmente, regresa a la teoría. Recogiendo en las conclusiones las enseñanzas de la práctica.

Al situarse bajo esa concepción de lo que es investigar puede quedar la impresión, luego de leer el siguiente marco teórico que se ha estado haciendo algo distinto a investigar, cuando se ha creído todo el tiempo haber estado haciendo precisamente eso.

Esta contrariedad pone en discusión qué se entiende por investigación. Tal vez se induzca a equívoco al nombrar como "marco teórico" algo que no corresponde ser nominado de esa forma, menos bajo la perspectiva investigativa asumida. Entonces ¿Cómo se llegaría a nombrar de esa manera? Una respuesta rápida señalaría que por la fuerza de la costumbre o quizás, y esto es en lo que se cree: por saber, pero no explicitar, que la orientación investigativa que se adoptó no sigue la línea de una causa y luego una consecuencia. Por el contrario, el marco teórico no sólo sería una manera de enfocar la mirada en la realidad que se observará, sino, además, la de una permanente retroalimentación de las partes que componen la investigación. Así la respuesta a la pregunta ¿qué es investigar? se refiere a un acto permanente y que sólo se finaliza para presentarla a los demás.

La idea inicial, o problema en ciernes de ser formalizado en "problema de investigación", afirmaba que la integración era buena en sí; que el sólo hecho de incorporar a niños con síndrome de down o deficiencia mental permitiría formar mejores ciudadanos; que el sólo hecho de integrar ayudaría al profesor a ampliar su repertorio didáctico y mejoraría la enseñanza y, muy probablemente, el aprendizaje. Pero esa hipótesis inicial, que funcionó como certeza para plantear un problema de investigación; que cumplió una función para el investigador, fue modificada por las primeras observaciones de la práctica investigativa; al contrastar la incipiente certeza con lo observado, se sintió al menos un pequeño rubor en las mejillas y se reparó en la puerilidad de la afirmación inicial. Todo ello, a su vez, llevó a reemplazar esas convicciones y

anticipar conclusiones en el marco teórico, que a su vez (de nuevo), lleva a una nueva discusión teórica, pero que responde a lo que se produjo en esas primeras observaciones de aula. Por ejemplo, ahora se puede incorporar e interpretar en el análisis la constatación de cierto grado de culpa en el rostro de una profesora, o la segregación y la indiferencia que se hicieron patentes en la relación de los alumnos con el integrado o, que el integrado es un fantasma que interpela éticamente, sin saberlo, el superyó de los otros (o en este caso, de los mismos, de los que están del lado de la “normalidad”) y esa interpelación es lo que se convierte, finalmente, en la investigación que aquí se ofrece como crítica y análisis. Nadie podría afirmar, a la luz de nuevos hallazgos, que no se vuelva a cambiar de opinión y de eso sí se puede estar seguro.

En fin, si hoy se preguntara por las conclusiones se debería advertir que ya se han formado varias y que se han obtenido de la práctica investigativa, aun cuando ésta todavía no concluya, pero son conclusiones que pueden ser modificadas tal como ocurrió con la certeza que la integración es buena por sí misma. En otras palabras, hoy se podría decir que la investigación ya está concluida, terminada y sólo falta escribirla, sin embargo es altamente probable que al observar nuevamente la sala de clases, con docentes, alumnos e integrados, quizá cambie o se varié en algo esas conclusiones y la discusión requiera incorporar esos nuevos elementos. Con lo cual se señala la convicción (y aquí viene la definición) que la investigación es un proceso (dialéctico o puede ser también de bricolaje, como señala Lévi-Strauss) que no termina en el punto final de un documento, y que es necesario truncarlo ahí para poder presentarlo a otros, “El texto resultante [...] pretende ser un espacio abierto”¹, “adelantaremos ya la conclusión que luego habremos de fundar”²:

El discurso oficial

En el plano de la reflexión técnica del Ministerio de Educación, han existido instancias donde se ha manifestado la importancia de la integración. El tema ha sido abordado desde el beneficio o perjuicio de

¹ Ibáñez, J.: “Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica”. Editorial Siglo Veintiuno. Madrid, España. Primera edición 1979. Tercera edición 1992. Página 15.

² Braunstein, N: “Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia lacan)”. Editorial Siglo XXI. Décima edición 1999. México Página 90.

integrar a alumnos con necesidades educativas especiales. La discusión de un grupo de profesionales y autoridades del área educacional del país se sistematiza tomando como eje la necesidad de mayor equidad en la educación. La equidad se debe entender desde tres niveles: 1) que todos los alumnos del sistema educativo alcancen un estándar mínimo en los logros de aprendizaje; 2) que los resultados escolares no estén asociados al origen social de los alumnos, y; 3) detener las desigualdades extremas que produce el sistema educacional entre los que obtienen más de los que obtienen menos logros.

De la misma forma que la integración se puede entender como un factor que apoya la formación de ciudadanos más tolerantes y es una señal al profesor para atender la diversidad, existe consenso que el tema de la equidad, relacionado con la integración, no se resuelve por el hecho de agregar más recursos a los establecimientos educacionales, o no se soluciona por entregar más autonomía o, mayor preparación y perfeccionamiento a los docentes en la formación inicial y continua. Son esos, más otros factores, los que determinan que se pueda mejorar la calidad y equidad de la educación. De igual manera, la integración es una herramienta que se constituye en uno de los elementos que podría apoyar al docente y permitir mejores logros en la formación de los alumnos, pero no por sí sólo. Puede incluso ser contraproducente cuando no hay una adecuada preparación para atender la diversidad, si, dependiendo de la necesidad educativa especial, no existe un apoyo especializado, si no hay una orientación moral y ética a los alumnos sobre cómo relacionarse con esa diversidad, sobre cómo aceptarla y cómo convivir con ella, la integración puede no sólo ser infructuosa, sino también una mala experiencia, pero no por ello deja de ser importante de ser vivida

En la discusión sistematizada y analizada por Bellei³, también se ponen en juego visiones políticas acerca del rol del Estado. El contrapunto está marcado por posiciones que defienden la libertad de enseñanza homologándola a la libertad de elegir; como libertad de los establecimientos educacionales para seleccionar a los alumnos. Con otras posiciones que se sintetizan en la necesidad de poner incentivos o leyes que contribuyan a hacer más equitativo no sólo el acceso a la educación, sino también la calidad que se obtienen en ella. Las distintas posiciones políticas contraponen la idea de un Estado neoliberal, que

³ Bellei, Cristián. Equidad Educativa en Chile: Un Debate Abierto, UNESCO, Septiembre 2004.

deja librado a las decisiones del Mercado los temas de la equidad y la integración, frente a otra que señala que no debe restringir la libertad de oferta de enseñanza, pero introduce elementos al sistema para regular los desbalances, o inequidades, producidos entre los sectores más acomodados de la sociedad y los más vulnerables.

Existe bastante investigación y documentación⁴ acerca del tema de la integración de niños con necesidades educativas especiales. Aproximadamente 20 cuerpos legales⁵ norman, ordenan o se relacionan con el tema de la integración y la atención a la diversidad en la educación de niños y jóvenes

⁴ Asamblea General de la ONU, (1993) Declaración de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad; Ainscow, M.: (1998) Llegar a todos los educandos: Lecciones derivadas de experiencias personales. Ponencia principal de la conferencia sobre Efectividad y Mejoramiento Escolar. Manchester; Ainscow, M.: (2000) Desarrollo de escuelas inclusivas. Editorial Narcea; Arroyo, A.: (1994) El Departamento de Orientación: Atención a la Diversidad. Guía Teórica. Ministerio de Educación y Ciencias. Editorial Narcea. Madrid; Blanco, R.: (1999) Hacia una escuela para todos y con todos. Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe n° 48, abril 1999. OREALC/UNESCO, Santiago de Chile; Blanco, R.: (1999) La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En A. Marchesi; C. Coll y J. Palacios (comps.). Desarrollo psicológico y Educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza Editorial; Booth, T.: (200) Estudio temático sobre la inclusión. Educación para todos. UNESCO; Comisión de expertos de educación Especial: (2004) "Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial"; Fierro A. (1990) La escuela frente al déficit intelectual en A. Marchesi; C. Coll y J. Palacios (comps.). Desarrollo psicológico y Educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid. Alianza Editorial; FONADIS: (2000) Sistematización del proceso de integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales; FONADIS (2004) Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile ENDISC-CIF.; Godoy, P., Meza M^a, Salazar, A.: (2004) Antecedentes históricos presentes y futuros de la Educación Especial en Chile"; Hegarty, S. (1994) Educación de niños y jóvenes con discapacidad: Principios y prácticas, UNESCO.; Jiménez, P., Vilá, M.: (1999) De educación especial a ecuación en la diversidad. Editorial Aljibe, España.; Marchesi, A. y Martín E.: (1990) Del lenguaje del déficit a las necesidades educativas especiales. En A. Marchesi; C. Coll y J. Palacios (comps.). Desarrollo psicológico en educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza Editorial.; Marchesi, A. y Martín E.: (1998) Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Alianza Editorial, Madrid.; MINEDUC: (2002) Situación de la formación laboral en Educación Especial. www.mineduc.cl; OCDE: (2004) Revisión de las políticas nacionales de educación. Chile.; OMS: (2001) Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y la salud (CIF). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO). España, 2001; OREALC/UNESCO: (2001) Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI. PROMEDLAC VII. Cochabamba, Bolivia; UNESCO: (2000) Marco de acción del Foro Mundial de Educación para Todos. París, UNESCO; UNESCO: (2002) Primera reunión intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Declaración de la Habana; UNESCO: (1994) Declaración de Salamanca y Marco de Acción Sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad. Salamanca, España.; Warnock Report (1978) Special Educational Needs. Report of the committee of Enquiry into the Educational of Handicapped Children and Young People. London. Her Majesty's Stationery office.

⁵ Desde 1990 a la fecha se cuenta con: Decreto Supremo de Educación N° 490; Decreto exento de Educación N° 87/90; Decreto Supremos de Educación N° 89/90 y sus modificaciones; Decreto supremo de Educación N° 86/90; Decreto Supremo de Educación N° 577/90; Decreto Supremo de Educación N° 815/90; Decreto Supremo de Educación N° 363/94; Ley N° 19.284; Decreto Supremo de Educación N° 1/98; Ley de Educación N° 19.598; Decreto Supremo de Educación N° 374 y 375 de 1999; Decreto Supremo de Educación N° 291/99; Decreto Supremo de Educación N° 787/00 y Decreto Supremo de Educación N° 1.300/02.

que presentan NEE. Detrás de cada uno de ellos se deberían encontrar estudios que respaldan esas decisiones normativas. Por el contrario, existe poca evidencia acerca de la mirada inversa del tema, es decir, lo que sucede con los docentes y con los alumnos que, no siendo integrados, participan de los proyectos, lo que se puede indicar como antecedentes para el tema son estudios que no aluden directamente al tema de las necesidades educativas especiales, sino a la integración en su sentido más amplio.

Esta documentación, estudios e investigaciones citadas, se enfocan en lo que ocurre a los integrados; se ocupa de diagnosticar, estudiar y planificar la integración de quienes tienen NEE. Se puede decir que estos esfuerzos se orientan a mirar desde “lo mismo” a “lo otro” o, a lo que es “diferente”, a observar eso que permite construir identidad en base a lo que no se es; se dice de eso otro que es “anormal” y que los que están del lado, de “lo mismo”, serían los “normales”; se dice que son problemas, casos, enfermos, irracionales, sujetos sinrazón o fuera de la razón. Toda la gama de adjetivos que a los integrados se pueda colocar ha sido profusamente estudiada, pero quién ha estudiado a los que han puesto los adjetivos o, las razones para colocar esos nombres; quién ha indagado en el origen de la voluntad de integrar (o segregar). Esas razones y voluntad es lo que a continuación se discute.

Crítica a los modelos relacionales

Casi como una predestinación a que el mal se vuelva a cernir sobre el avance de la reflexión humana y de las llamadas ciencias sociales aparece, en las postrimeras del siglo XX, una reconceptualización del fisicalismo y de las teorías científicas biológicas que describen lo social. El eterno retorno parece no sólo estar circunscrito a las dinámicas de la psiquis del hombre y a los efectos de los mecanismos de represión en el sujeto, sino que también a todas sus actividades, entre ellas, al quehacer de las ciencias sociales. Descripciones que abundan en la producción de equívocos (inconsciente o ignorante); donde ya se había definido la estructura ahora se la redefine como características de un organismo; donde se había establecido que las estructuras no cambian ahora se señala que lo que cambia es la estructura y lo que no lo hace es la “organización”. No está claro si la intención –todavía más, no está claro si existe una intención- es aportar nuevas perspectivas o simplificar (hasta distorsionar) las que existen...

La primera petición que se hace desde esa teoría es la renuncia a todos los conocimientos anteriores para poder atender mejor a lo que se va a enseñar:

“todo este libro puede ser visto como un invitación a suspender nuestro hábito de caer en la tentación de la certidumbre. Esto es doblemente necesario. Por una parte, porque si el lector no suspende sus certidumbres no podríamos comunicar aquí nada que quedara incorporado a su experiencia como una comprensión efectiva del fenómeno del conocimiento”¹.

Lo que de suyo ya es sospechoso y se asemeja a la actitud que las sectas solicitan de sus feligreses, sobre todo de los que comenzarán a ser integrantes del grupo. Es una táctica que está más del lado de captar adeptos que de generar la discusión acerca de lo que se va a plantear. “Los argumentos lógicos son entonces impotentes frente a los intereses afectivos, y por eso el disputar con argumentos, que, según el dicho de Falsaff, abundan como la zarzamora, es tan infructuoso en el mundo de los intereses”² Expongo esto aquí y antes de entrar en la revisión de los conceptos, puesto que será, precisamente, usando

¹ Maturana, H., Varela, F.: “El árbol del conocimiento”. Editorial Universitaria. Décimo sexta edición. 2002. Chile. Página 5.

certidumbres, anteriores y conocimientos previos, o paralelamente adquiridos, desde donde se realizará la crítica.

Esta solicitud de abdicar a lo poco que cada uno sabe hace entendible lo que más adelante se expone en estas teorías, donde no se recopila, cita, menciona o critica a nadie directamente. Por tanto, no es de extrañar que ciertas discusiones que están resueltas y consensuadas, o de las que al menos se ha discutido en demasía en el ámbito de las ciencias sociales, aparezcan como planteamientos pueriles y carentes de antecedentes y por lo mismo como elementos novedosos a sus autores.

La teoría de sistemas al estar basada en las comunicaciones, en un modelo interaccional, elude la relación que el sujeto tiene consigo mismo y con la estructura. La autoridad, a través de la validación de una Comisión de expertos se hace eco de lo mismo: “Desde el enfoque educativo, sin embargo, se considera que las dificultades de aprendizaje son de naturaleza interactiva y, por tanto, cualquier alumno puede tenerlas a lo largo de su vida escolar”³. Por el contrario, Braunstein señala: “La estructura, con existencia anterior (puesto que eterna), recluta a todos los sujetos que pasan a formar parte de ella según un modelo que no es el de la interacción, por dialéctica que se quiera, sino según el modelo ilustrado por la banda de Moebius con sus enervantes continuidades”⁴. La banda de moebius define a cada sujeto como un interior que se proyecta en su continuo exterior, lo social, la estructura. Al definirse en la comunicación o en la interacción, los sujetos sólo serían exterior y, en este sentido, tendrán o no una discapacidad en tanto se defina en esa relación, pero no contempla el continuo hacia el interior del sujeto y su referencia a la estructura social donde, por determinación del lenguaje, será o no una persona integrada. Por más esfuerzos que se hagan desde la “emoción”, no se la podrá integrar porque desde la propia estructura se impide esa voluntad; un sujeto con síndrome de “down” está definido y segregado desde antes de nacer y

² Freud, S.: “De guerra y Muerte. Temas de actualidad. La desilusión provocada por la guerra” En Obras completas. Editorial Amorrortu. Tomo XIV. Argentina. Séptima reimpresión 1996. Página 288.

³ Ministerio de Educación de Chile: “Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial. Informe de la Comisión de Expertos. Ed. K-Diseño. Chile. 2004. Página 16.

⁴ Braunstein, N.: “Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia lacan)”. Editorial Siglo XXI. Décima edición 1999. México. Página 91.

por más cariño (emoción) que se le entregue, seguirá siendo discapacitado, presentando un déficit, ya que esa discapacidad no es interaccional, está en su ser, es identitaria.

El intento de igualar al “otro” en los derechos y en integración, sólo consigue dejarlo en el borde. Reacciona luego la política cambiando el nombre, cambiando el significante con el que se refiere al discapacitado, pero con ello no hace más que correr el intento de igualar a través de la integración; cambia escuela especial por integración y luego integración por inclusión. Si se tomara a ese sujeto como otro diferente, distinto y con el que se establece una relación “próxima”, con el que se puede fijar la identidad propia sin intentar igualarlo, sino aceptarlo como diferente, los resultados podrían ser muy distintos a los conseguidos.

“Que los términos de parentesco constituyen sistemas, lo sabemos claramente desde Lewis H. Morgan; en cambio ignoramos siempre cuál es el uso a que están destinados. El desconocimiento de esta situación inicial reduce la mayoría de los análisis estructurales de los sistemas de parentesco a puras tautologías. Demuestran lo que es evidente y descuidan lo que permanece”⁵. La crítica desde la situación de definición en relación al ser, debe ser entendida como un cuestionamiento a la teoría en su conjunto, puesto que no considera que la *“convivencia en el amor y la consideración del otro como un legítimo otro”* es una consideración anterior que debe tener presente un “dato” en la estructura, en este caso, el lenguaje. En la retórica, las emociones que cada uno imprima a las relaciones con los otros se sitúan, desde el *deber ser* y desde lo interaccional, sólo en lo *deseable* y no necesariamente en lo que se es. “El lenguaje no es una función biológica como la respiración, o el olfato, o el gusto, los cuales tendrían su órgano en los pulmones, la nariz, la lengua, etc. El lenguaje es una función de diferenciación y de significado”⁶.

Así la explicación de la integración desde este enfoque teórico carece de sujeto (entendiendo al sujeto no como el individuo, sino como el portador de un discurso y que se relaciona en su extimidad⁷, con la

⁵ Levi-Strauss, C.: “Antropología Estructural” Editorial Paidós. Barcelona. 2ª reimpresión 1995. Página 81.

⁶ Kristeva, Julia: “El lenguaje, ese desconocido”. Editorial Fundamentos. Madrid. 1988. Página 20.

⁷ “Lacan acuñó el término *extimité*, aplicando el prefijo *ex* (de *exterieur*, “exterior”). El neologismo resultante, que puede traducirse como “extimidad”, expresa bien el modo en que el psicoanálisis problematiza la oposición entre lo interno y lo externo, entre contenedor y contenido (véase S7, 139). Por ejemplo, lo real está tanto dentro como fuera, y el inconsciente no es un

estructura). Es, por tanto, meramente relacional, donde la cibernética y las máquinas deseantes (Deleuze) marginan al ser humano del entramado explicativo de lo social y, por lo tanto, sin sentido (Deleuze), o sin una adecuada relación con el contexto (Geertz). Se cae una y otra vez en diagnósticos voluntaristas del deseo de quien los escribe, “es un hecho de la experiencia -lo que quiero es el bien de los otros a imagen del mío. Eso no cuesta muy caro”⁸, pero no necesariamente ese otro quiere el bien del que “emociona”, y más dudas quedan aún cuando su contenido aparece siempre velado y sólo expresado como un “conocerse en la emoción”.

Siglos investigando para llegar a establecer, sin ninguna consideración a lo escrito anteriormente, que el ser humano es un ser relacional; que tiene como elementos la racionalidad, lo corpóreo y la emoción. Ningún rastro de revisión de la semiología, la lingüística, la etnología, la filosofía u otras disciplinas o paradigmas explicativos como el marxismo o el psicoanálisis. Así de simple, borradas de un plumazo para decir algo parecido, pero cambiando algunos significantes.

La objetividad entre paréntesis tiene un hoyo, uno tan grande que hace tambalear todo el andamiaje teórico. La forma en que se entiende la objetividad o cómo se construye la relación con el “otro”: - como uno “legítimo en la convivencia”, se dice. En realidad se hacen denodados esfuerzos para explicar lo que en síntesis se podría nombrar como sentido, aludiendo al concepto de Geertz o Deleuze. Bastaría con decir que la objetividad entre paréntesis involucra relacionarse con el otro aceptándolo como es y que las cosas que puede decir son tan válidas como las que uno dice; donde uno no tiene el *derecho* de imponer nada al otro y el otro nada a uno o, por el contrario, si se acepta la imposición es bajo la responsabilidad de cada uno. Hasta ahí, como deseo de lo que pueda ocurrir y con los debidos parabienes, parece algo sensato y hasta podría adornar alguna tarjeta de navidad.

sistema psíquico puramente interior sino una estructura intersubjetiva (el “inconsciente esta afuera”). Asimismo, el Otro es “algo extraño a mí, aunque está en mi núcleo” (s7, 71). Además, el centro del sujeto está fuera; el sujeto es ex-céntrico (véase E, 165, 171).” Citado de Evans, D.: “Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano”. Editorial Paidós. Argentina. 1997. Página 86.

⁸ Lacan, J.: “Seminario 7. La ética del psicoanálisis”. Editorial Paidós. Argentina. 1988. Página 227.

Pero se cae en un relativismo que puede justificar lo injustificable. Al poner la objetividad entre paréntesis no se hace otra cosa que relativizar la opción ética del sujeto y anular la ideología como un espacio de decisión personal; se pone en torsión al sujeto con su discurso y a éste con el juego que otros pueden poner sobre la escena social; al poner la objetividad entre paréntesis se pone en suspenso la interacción con otros individuos y se podría pasar como un autista por la vida, se suspende la interpretación que hace, precisamente, cada individuo y que le constituye en un ser único en tanto puede elegir combinaciones exclusivas de lo que está “dado”. “Y la biología, de ser convocada, podría decirnos que ella del sujeto no habla; que habla, sí, del individuo -que no es lo mismo-”⁹. Poner entre paréntesis es homologar al ser humano con células que al carecer de lenguaje pueden relacionarse, entre paréntesis, con otras células de la misma especie.

La construcción de una teoría que explica lo social desde modelos interaccionales, o de sistemas basados en la comunicación, en lo fundamental, carecen de un piso hacia atrás y lo ocultan con un movimiento teórico hacia adelante. El movimiento hacia adelante está construido sobre la base de una definición de sujeto que distingue tres elementos en su interior: la racionalidad, la corporeidad y la emoción. Cada elemento conectado con los demás, formando a un sujeto que se supone es el definido desde la ilustración. Se trata de poner en igual posición y nivel cada uno de sus elementos y superar lo que la modernidad había establecido como el predominio de la razón y la desublimación de la emoción como forma menor de conocer la realidad. Entonces se explica la realidad haciendo el ejercicio contrario a la modernidad: se sublima la emoción para reivindicarla y situarla al mismo nivel que la razón. Tanto terreno ha ganado la razón que por ello no se hace necesario integrarla en una comprensión global en conjunto con la emoción – tan postergada-, para empatar las cosas, entonces, sólo basta explicarlas desde la emoción. Ergo, se construye una teoría que tiene, a saber, que superar las mismas vallas que la razón, pero sin la razón, para compensar las cosas.

⁹ Braunstein, N.: “Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia lacan)”. Editorial Siglo XXI. Décima edición 1999. México. Página 90.

El movimiento teórico basal se relaciona con la inexistencia, a nivel teórico, de un sujeto social y, por tanto, de un discurso que pueda emanar de él. El sujeto es arrojado, como se pueden arrojar células en un torrente sanguíneo a través de una inyección; son estudiados como se estudia la composición de la sangre en un hemograma. En esa teoría, el sujeto no está sujeto en algo que funda lo social, a saber, el lenguaje, y que cuando el sujeto habla, lo hace también la sociedad.

El sujeto definido en esta teoría lo es en tanto se relaciona con el entorno o con otros sistemas, por tanto es un sujeto coyuntural, contingente o efímero, pero de ninguna manera es estructural, social o teórico, como el definido por distintas escuelas de las ciencias sociales y la filosofía. Esa relación se establece exteriormente y, se dice, son las comunicaciones las que definen a los sistemas –habría que explicar que cada sujeto es a la vez un sistema-, pero no se establece una definición anterior; es decir el sujeto (sistema) lo es en la comunicación. A través de esa explicación se elude y critica como deterministas a otras teorías, pero se deja, sin madre y en la indefinición al sujeto de su propia teoría.

Por el contrario, el lenguaje sucede en conjunto con la comunicación, lo que ahí se articula es una construcción contingente del sujeto y su entorno; el significante es llenado cada vez en el espacio de la comunicación, y su valoración como positiva o negativa está dada por el espacio del contexto al cual se pertenece; una persona discapacitada lo es en relación a la connotación que el medio haga de ella y esto puede significar que ese medio no la acepte o, como se dice desde la teoría de la interacción, como un *legítimo otro*, pero no aceptado en la convivencia.

La resolución de esa comunicación como un espacio al cual se le puede cambiar el signo de negativo a positivo, de rechazo a aceptación, es cuestión, se dice, de voluntad y buenos deseos. Habría que decir que por “eso precisamente los cristianos de las más común observancia nunca están muy tranquilos. Pues, si hay que hacer las cosas por el bien, en la práctica lisa y llanamente uno tiene que preguntarse por el bien de quién. A partir de aquí las cosas no caminan solas”¹⁰. Aún más, se insiste en que es necesario desechar

¹⁰ Lacan, J.: “Seminario 7. La ética del psicoanálisis”. Editorial Paidós. Argentina. 1988. Página 380.

las ideas preconcebidas¹¹, para que permitan abrir paso a la redefinición o permutación del significante que antes estaba cargado con ideas preconcebidas (acerca de los cambios en los significantes, por lo pronto, el paso de los proyectos de “integración” a la escuela “inclusiva” es un buen ejemplo de ello, se pueden encontrar otros casos en el análisis que se hace más adelante acerca del documento de la Comisión de Expertos, del Ministerio de Educación de Chile, del año 2004).

Con ello se redefine al ser en base a la interacción y la comunicación, pero se olvida algo muy importante: el ser está definido desde mucho antes, desde antes que el niño nazca; el ser ya es en el imaginario de la madre que lo nombra, y cuando lo nombra pasa a la esfera de lo simbólico, desde donde ya no se puede escapar; es la trampa de lenguaje a la que cada sujeto está destinado, pero que hace vivir como ilusión de poder elegir lo que antes ya se ha decidido por nosotros: “La cuestión de qué es un niño [...] conduce a la prehistoria [...] en dirección a las generaciones anteriores, padres, abuelos, la historia de esa familia, su folclore, todo lo que lo precede, los modos y los gradientes de lo ocurrido determinantes para ese niño antes de que éste exista”¹². La definición del ser es anterior a la interacción con el otro, lo que acontece a posteriori linda en los énfasis positivos o negativos de esa condición identitaria anterior, pero en ningún caso modifica estructura. Si algún atisbo de modificación existiera hay que ver primero qué es lo que produce estructura.

¹¹ Véase en Maturana H.: “Emociones y lenguaje en educación y política” Ed. Dolmen Ensayo. Edición Décima. 2001. Ahí se señala: “Todos los conceptos y afirmaciones sobre los que no hemos reflexionado, y que aceptamos como si significasen algo, simplemente porque parece que todo el mundo los entiende, son anteojeas. Decir que la razón caracteriza a lo humano es una anteojea, y lo es porque nos deja ciegos frente a la emoción que queda desvalorizada como algo animal o como algo que niega lo racional”. Página 7 y 8.

¹² Rodulfo, R.: “El niño y el significante”. Editorial Paidós. Sexta reimpresión 2001. Página 18.

El Proyecto inicial

Zahir, en árabe, quiere decir notorio, visible; en tal sentido, es uno de los noventa y nueve nombres de Dios; la plebe, en tierras musulmanas, lo dice de "los seres o cosas que tienen la terrible virtud de ser inolvidables y cuya imagen acaba por enloquecer a la gente".

J. L. Borges. "El zahir"

Como siempre, se podría partir señalando que la integración es un tema, un problema, un fenómeno o un beneficio presente desde que el hombre existe y con él su comunidad. Lo cierto es que no interesa aquí hacer una historia de cómo las distintas civilizaciones se han formado, integrando o eliminado unas a otras. Tampoco es menester señalar o hacer un catálogo de las distintas formas de integración que se han sucedido durante la historia de hombre. El tema interesa por lo que ocurre actualmente, en la educación formal de la sociedad moderna, donde integrar a niños con distintos problemas, que se agrupan en las denominadas "Necesidades Educativas Especiales", ocupa importantes espacios en la agenda política educativa.

No obstante lo anterior, es necesario revisar algunos conceptos que hará retrotraer el análisis al hombre y su origen. Es importante hacerlo puesto que las causas que impulsan a generar movimientos de integración van más allá de una necesidad puntual y coyuntural de la sociedad o, una demanda exclusiva del sistema educacional. Las causas primigenias de los hombres actuales se encuentran en la estructura de la sociedad, pero no como un argumento que señala que desde el principio el hombre se ha integrado, o ha tenido dificultades para hacerlo, o lo ha hecho de distintas formas, no, no en ese sentido. La indagación en el origen del hombre se refiere a encontrar los elementos que explican la forma en que se manifiesta la integración y su rechazo, ambos a la vez, y haciendo abstracción del momento político de una determinada comunidad. Interesa conocer las causas en su origen, para el análisis posterior de esos conceptos aplicados a la coyuntura de lo que sucede actualmente. - "Se ve de qué se trata: de hacer jugar los conceptos de una ciencia y sus descubrimientos en un terreno ajeno y ver qué producen en él"¹.

En esta revisión es importante considerar que las causas a las que se hacen mención pueden ser verdaderas o producto de la imaginación de los hombres. En tal sentido, poco importa para este análisis la distinción entre lo ocurrido realmente y las interpretaciones a las que se han librado ciertos hechos de los cuales hoy sólo podríamos decir que es parte de la mitología de la humanidad. No importa, para este caso da lo mismo si ocurrió o no, de cualquier forma esas interpretaciones han derivado en creencias, en discursos que han movilizad o a los hombres en una u otra dirección; han llevado a configurar por la vía de la imposición y la fuerza (la mayoría de las veces), o la decisión soberana (en algunas pocas ocasiones) la forma en que el hombre vive hoy, “los sentimientos tiene la verdad: sentir es ya la verdad de lo sentido”². Por tanto, lo que es atendible en esta investigación no es tanto la veracidad de los hechos expuestos, sino su transformación en materia discursiva.

Alguien podría preguntarse por la relación entre la culpa, como un sentimiento propio de quienes viven en la cultura y la integración de niños con deficiencia mental o síndrome de down a la educación de “todos”. La vinculación que puede parecer peregrina e ingenua, tiene absoluta incidencia y explica la actual necesidad de integrar. El capítulo es extenso y recorre varios temas que pretende disipar las dudas acerca de las relaciones que conectan a la integración con la culpa.

Algunas interrogantes iniciales para guiar la discusión de los conceptos serían: la culpa se relaciona con la agresividad, con una agresividad que fue puesta en escena y que plantea la necesidad de que cada uno se vigile ¿ello implica que cada uno de nosotros se convierte en una potencial fuente de agresión?, pero ¿por qué razón? ¿Cómo esa agresividad se conecta con la culpa, el sentimiento de culpa, la conciencia de culpa y la conciencia moral? ¿Qué tiene que ver la culpa con el tema de la integración? ¿Cómo es que llegamos a la situación en que “cada uno se vigila a sí mismo”³? ¿De qué es necesario ser vigilado? ¿Cómo es que nuestra sociedad en la medida que se supone avanza, por la vía de las leyes, nos impone más restricciones?

¹ Braunstein, N.: “Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia lacan)”. Editorial Siglo XXI. Décima edición 1999. México. Página 88.

² Rozitchner, León: “La detención de la agresión por la culpa” Página 297. El ensayo es parte del libro “A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud”. Volumen a cargo de N. Braunstein. Editorial Siglo XXI. Novena edición 2005. México.

En esta investigación se tiene la convicción (hipótesis) que uno de los elementos que sustenta los movimientos que llevan a implementar políticas y programas de integración educacional es la culpa, incluso no sólo sustenta algunas eventuales iniciativas, también lo hace respecto de una política global, dentro de la cual está contenida el tema de la integración educacional. Política global que incluye, como diseño social, la pretensión de la igualdad para sus individuos (cuando se refiere a sistemas políticos centralizados), o la igualdad de oportunidades (cuando se refiere sistemas políticos basados en la acción del Mercado), y que se propone como finalidad lograr integrar a todos los marginados, los socialmente vulnerables, que viven en la pobreza, los segregados por alguna condición política religiosa o sexual, entre otras. Es una acción política de integración que se ramifica y desagrega en misiones sectoriales, referidas a educación, género, minorías sexuales, etnias originarias, etc., y que pueden derivar en programas específicos, como por ejemplo, los orientados a los mapuches, en el caso de las etnias originarias o los que tiene por beneficiarios a la mujer, en el caso de la integración laboral.

La conciencia moral de una sociedad lleva a atender esas necesidades, conciencia que está ligada a la justicia en la que deben convivir sus individuos, conciencia moral que inhibe metas individuales en beneficio de los menos favorecidos y de las metas colectivas. Se dice de quienes promueven estos objetivos que tienen conciencia social o, simplemente, que tienen conciencia y la conciencia está, como se verá más adelante, internamente lijada a la culpa.

El pecado original

En el ser humano las fuentes del placer son fundamentalmente internas, o del propio cuerpo. Son pocas las fuentes externas (el pecho materno, por ejemplo) que lo procuran, y por las cuales hay que berrear (y luego hablar) para conseguirlas. Lo que está dentro es fuente de placer y lo que está fuera es fuente de dolor, “originariamente el yo lo contiene todo; más tarde segrega de sí un mundo exterior. Por tanto, nuestro sentimiento yoico de hoy es sólo un comprimido resto de un sentimiento más abarcador”⁴. Sin

³ Ibid., Página 280.

⁴ Freud, S.: “El Malestar en la cultura”. Página 27. En “A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud”. Volumen a cargo de N. Braunstein. Editorial Siglo XXI. Novena edición 2005. México.

embargo, para procurarse la subsistencia debe necesariamente vincularse con el mundo exterior donde, además, buscará otras fuentes de placer. Es en ese lance donde el equilibrio inicial del mundo interior se afecta, ya que esas fuentes de placer externas se ubican o son otros sujetos, que a su vez también buscan lo mismo, pero no necesariamente en el primer sujeto o en correspondencia con él. Ese puente entre el mundo interior del sujeto y lo exterior se expresa como amor, sentimiento que puede tener varias formas de expresión, dependiendo del objeto al que se dirija; el amor sexual, ata al hombre al mundo exterior y con ello aumenta el riesgo de padecimiento; con el amor genital se aumenta la familia y se procrea al hombre; con el amor de meta inhibida se aumenta la cultura, la comunidad.

En un pasaje rápido por esta materia, se debe señalar que también se impone al sujeto la prohibición del incesto como fuente de placer, es decir, se puede buscar placer sexual en todos los demás individuos, menos en los que están más cerca del mundo interior, como la madre.

En esta primera fase de la constitución de la conciencia, la ocasión en que esas fuentes se diluyan como placer, hace que el amor del otro estructure parte del dilema en el que se enjambra el sujeto. La eventual pérdida del amor no sólo se constituye en la sustracción de la fuente de placer, sino que también pasa a constituirse en su opuesto, en fuente de dolor o, al menos, de displacer, “es manifiesto que en ese grado [grado primigenio de la formación de la conciencia] la conciencia de culpa no es sino angustia frente a la pérdida de amor, angustia social”⁵. Ante esa pérdida el sujeto presiona para alcanzar el placer de algún modo. Su esfuerzo involucra el uso de la fuerza y la agresión para retener o conseguir lo que le procura placer. Ese impulso agresivo (pulsión de vida) librado al interior de la comunidad, y en cada uno de sus miembros, haría imposible la existencia del grupo como tal. Entonces, conforme la sociedad se desarrolla, requiere imponer más y más restricciones a sus individuos hasta llegar al punto en donde “cada uno se vigila a sí mismo”.

Antes de llegar a vigilarse, es crucial en esta primera etapa la distinción entre el bien y el mal que logra el sujeto. Inicialmente la distinción se sitúa en torno al objeto del que se busca el amor. “La ley del objeto

⁵Freud, S: “El Malestar en la Cultura”. Editorial Amorrortu. Buenos Aires 1996. Página 120.

amado se confunde con el objeto mismo del amor: originalmente no hay separación entre el ser amado y ley. El amor es el que determina, en el enlace cuerpo a cuerpo y mirada a mirada con el otro, la adecuación a la realidad”⁶. La amenaza, o lo que amenaza, se convierte en lo malo y el acceso a ese cuerpo en lo bueno. Es el principio de una ley que rige inicialmente para el individuo, pero que en su aplicación a la comunidad indicara lo bueno y lo malo para el grupo, no necesariamente coincidiendo con lo que cada uno espera, es más, produce un vacío entre lo deseado por cada sujeto en la comunidad y la ley que los resguarda a todos de todas las agresiones individuales. Es la distancia sujeto-ley, significante-significado, sujeto-lenguaje, que se fijará para siempre y, no obstante, en toda ocasión, cada sujeto intentará llenar ante la falsa promesa de que podrá taponar ese espacio dejado por la ley de la comunidad y el primer individuo que lo patrocinó.

Lo descrito es el primer paso para la instalación de la culpa como método de orden del mundo. El primer paso, que acciona un sentimiento desde afuera hacia adentro del sujeto y que orienta la conducta por temor a la ley que se personifica en el padre; “Originalmente: La renuncia pulsional es una consecuencia del temor a la autoridad exterior”⁷. Esa renuncia pulsional o de propio deseo, es la que llevará a la segunda fase y que permitirá instalar el sentimiento de culpabilidad, en un accionar de adentro hacia adentro, siendo prescindible la acción de una autoridad externa.

La necesidad de mantener cohesionada la comunidad hace que se tensionen los deseos egoístas de cada sujeto con los altruistas de la comunidad; la satisfacción libidinal versus la restricción a la satisfacción por meta inhibida: “el desarrollo individual se nos aparece como un producto de la interferencia entre dos aspiraciones: el afán por alcanzar la dicha, que solemos llamar ‘egoísta’, y el de reunirse con los demás en la comunidad, que denominamos ‘altruista’”⁸. Esa misma necesidad de cohesión hace que en las distintas comunidades circulen mitologías que conminan a sus miembros a mantenerse unidos, renunciando y

⁶ Rozitchner, León: “La detención de la agresión por la culpa” Página 274. El ensayo es parte del libro “A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud”. Volumen a cargo de N. Braunstein. Editorial Siglo XXI. Novena edición 2005. México.

⁷ Ibid., página 279.

⁸ Freud, S.: “El malestar en la cultura”. Página 110. En “A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud”. Volumen a cargo de N. Braunstein. Editorial Siglo XXI. Novena edición 2005. México.

sublimando las propias pulsiones, volviendo hacia cada individuo la agresividad que no evacuó y resolviendo la exterioridad en la tensión interna que provoca el superyó.

En términos sociales es posible identificar distintos estados respecto de las fases en la que se presenta el sentimiento de culpabilidad. En muchas sociedades antiguas o tradicionales la culpabilidad se presenta exteriorizada⁹ y sólo como temor a la autoridad. Son las llamadas sociedades de la vergüenza y en ellas:

“se ignora el peso moral que recae sobre la conciencia personal responsable de una transgresión. Para esas civilizaciones llamadas ‘de la vergüenza’ (shame cultures) en oposición a las civilizaciones ‘de la culpa’ (guilt cultures), la falta es sólo un ataque al conformismo al que el grupo somete al individuo, y éste sólo experimenta la molestia o la vergüenza de verse privado del bienestar de la actitud participativa y de encontrarse en cierto sentido excluido.”¹⁰

Por el contrario, en las sociedades denominadas de la “culpa”, ese sentimiento se encuentra en una fase posterior, se interioriza en el sujeto y lo que antes era miedo a la autoridad se transforma en angustia ante el superyó. Esta distinción entre un tipo de sociedad y otra, determina también la definición de los individuos y sujetos que la componen y su relación con la necesidad de mantener la cohesión e integración del grupo. El primer tipo de sociedad representa sus mecanismos de cohesión en códigos externos, en cambio, el segundo, en representaciones internas al sujeto. Se podría agregar que sólo en el segundo tipo de sociedad existe el “sujeto” y ello por los mecanismos que lo determinan como tal en la relación con la sociedad toda, ese mecanismo es la constitución del superyó en la estructura psíquica.

La transformación del miedo en angustia es un tema relevante respecto del método de constitución del sentimiento de culpabilidad y la posterior conciencia moral. Esta segunda fase, de formación psíquica del

⁹ Michel Foucault lo enfatiza en la “Historia de la Sexualidad II. El Uso de los placeres”. Editorial Siglo XXI. España. 1986 Página 65. Señala que con “frecuencia se opone la interioridad de la moral cristiana a la exterioridad de una moral pagana que no contempla los actos más que en su cumplimiento real, en su forma visible y manifiesta, en su adecuación a reglas”.

¹⁰ Kaufmann, P.: “Elementos para una enciclopedia del psicoanálisis”. Editorial Paidós. Argentina. Página 113.

superyó, permite la naturalización de la culpa, y que su ley no requiriera de un fundamento, “sucede que en este acatamiento a la ley, la culpa no aparece constituyendo el fundamento que valida la ley. La ley se impondría por sí misma, en su función objetiva: su poder acatado como absoluto.”¹¹. Este esencialismo esconde la primera fase de formación de la conciencia en el individuo y ese es, precisamente, el merito de su método y que lo hace tan efectivo; algunas comunidades atribuirán su naturaleza autogenerada a explicaciones míticas, otras lo harán desde argumentos divinos y sus designios se expresarán a través de catástrofes naturales, invasiones, o de todo aquello que no tenga una explicación y que la ciencia o protociencia del momento no alcance a revelar; “en la sociedad feudal [...] la verdad es deducida: Dios es, en la revelación”¹². La misma ciencia no deja de pretender el mismo atributo “el sentimiento de culpabilidad es un ‘método’ cultural de dominio, nos dice Freud, y cabe comprenderlo extendiendo su dominio hasta el ‘método’ científico”¹³.

De esta forma, el miedo concreto, objetivo a una autoridad, o en sentido figurativo como miedo al padre, se transforma en angustia; miedo sin sentido aparente, sin un objeto tangible, pero real. Tan real que acompaña al sujeto siempre en su imaginación. Miedo que instala al superyó en el sujeto, y “aquí ya no basta la renuncia: ‘el deseo persiste y no puede ser ocultado al superyó’. Necesidad de castigo. Surge por lo tanto el sentimiento de culpabilidad pese a la renuncia cumplida hacia fuera porque hubo, previamente, transgresión hacia adentro.”¹⁴

Estos procesos, con menor o mayor severidad para el sujeto, persiguen siempre lo mismo, detener la agresión y ordenar la comunidad. La ley se ha fijado para ello, para prohibir el deseo. “Lacan recuerda que en tal sentido Freud, en 1912, en Tótem y tabú, había tomado en cuenta lo ‘social’ al mostrar ‘en el crimen primordial el origen de la ley universal’ y al reconocer así ‘que con la ley y el crimen comenzó el hombre’ ”¹⁵

¹¹ Rozitchner, León: “La detención de la agresión por la culpa” Página 284. El ensayo es parte del libro “A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud”. Volumen a cargo de N. Braunstein. Editorial Siglo XXI. Novena edición 2005. México.

¹² Ibáñez, J.: Más allá de la sociología. Editorial Siglo Veintiuno. Madrid, España. Primera edición 1979. Tercera edición 1992. Página 48.

¹³ Rozitchner, León: “La detención de la agresión por la culpa” Página 269. El ensayo es parte del libro “A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud”. Volumen a cargo de N. Braunstein. Editorial Siglo XXI. Novena edición 2005. México.

¹⁴ Ibid., página 280.

¹⁵ Kaufmann, P.: “Elementos para una enciclopedia del psicoanálisis”. Editorial Paidós. Argentina. Página 116.

En la segunda fase de formación de la conciencia, se inaugura la aparición de una nueva entidad, esta vez se trata de la introyección, a nivel psíquico, de la autoridad paterna, de la ley instalada como superyó en el sujeto. A diferencia de la primera etapa, lineal, cronológica y causal, esta se caracteriza por ser dialéctica; se generan dos polos que se niegan y retroalimentan permanentemente; el efecto dialéctico se expresa en que la “renuncia pulsional sobre la conciencia moral se fundaría en que cada parte de agresión a cuyo cumplimiento renunciamos es incorporada por el superyó, acrecentando su agresividad contra el yo”¹⁶. El miedo inicial a la autoridad se transforma en angustia ante el superyó, angustia ya no por la sanción y castigo ante el hecho que se puede acometer, angustia sólo por desear y, como tal, no puede ser ocultado al imperio del superyó.

El superyó permitirá, en conjunto con el avance de la sociedad, que se transite del sentimiento de culpabilidad a la conciencia de culpa y a la conciencia moral. Por supuesto que en cada niño se repite “este drama del tránsito, y en cada padre reaparece la función del padre ancestral en la amenaza de castración y prohibición de satisfacer el deseo”¹⁷. La dinámica que se muestra en la ontogénesis, ocurre también en la filogénesis. Así como en la historia individual, en la edad infantil, existe temor a una autoridad representada en el padre, figura que se introyecta en la vida adulta, en la sociedad existen entidades que cumplen funciones similares manteniendo o acentuando la retención de la agresividad de los individuos que componen la comunidad, “la paz y el tráfico se conservan por la convención y por el temor mutuo [...], bajo el amparo del Estado y desarrollado por la legislación y la política”¹⁸.

Las formas de contención de la agresividad han implicado poner a disposición del poder y la autoridad los mecanismos más eficientes para el control social, la producción de mitos, la promulgación de leyes y castigos, la inquisición, la pacificación de los pueblos, etc., o la misma ciencia, “los discursos científicos [...] se inscriben en dispositivos prácticos de dominación; pero por otra parte, las técnicas [...] constituyen

¹⁶ Rozitchner, León: “La detención de la agresión por la culpa” Página 285. El ensayo es parte del libro “A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud”. Volumen a cargo de N. Braunstein. Editorial Siglo XXI. Novena edición 2005. México.

¹⁷ Ibid., Página 294.

¹⁸ Tönnies, F.: “Comunidad y Sociedad”. Editorial Losada S. A. Buenos Aires. 1947. Página 303.

dispositivos prácticos de poder.”¹⁹. Sin embargo detrás del poder y la autoridad no se encuentra sólo una persona que diseña y ordena el control social, el argumento es sociológico y se refiere a la creación de institucionalidades que trascienden a los individuos, que pasan a formar parte de la cultura de la sociedad y de su control.

La importancia de la culpa en las sociedades lleva a que la misma historia o mito sea contado por diferentes personas o instituciones, para diferentes pueblos y en distintas versiones, para recordar el origen, para fundar el miedo, para producir angustia ante la intención de traspasar la ley y también esperanza de mantención de la comunidad. Son relatos que se traspasan de una generación a otra, como parte de la tradición, como una producción cultural. Lo que de ese fenómeno es relevante aquí es la función que el mito cumple en relación con la culpa y el ordenamiento social, de tal modo de convertirla en institución, en parte de una cultura. En el libro “Mito y Significado”²⁰, Claude Lévi-Strauss hace una referencia a la Biblia y el relato que se construye de nacimiento de Cristo y Juan Bautista. El autor hace un paralelo entre un mito peruano, las raíces que se pueden encontrar de él en la culturas originarias del Canadá y el evento del nacimiento del Mesías cristiano. La semejanza en los eventos del nacimiento de hijos gemelos, con los labios leporinos y la partidura del labio de los conejos, se relacionan por el significado de “estar a medio camino de...” o ser intermediarios y tener el poder de comunicarse con las deidades. Más allá del contenido que tiene para el cristianismo, la importancia del paralelo que hace Lévi-Strauss se refiere a la forma en que los pueblos construyen los mitos a partir de ciertos signos y el significado que atribuyen al nacimiento de seres sobrenaturales o héroes, en este caso, Juan Bautista y Jesús que nacieron bajo un signo (de la partidura, de estar en el medio y ser mediadores, signo de esperanza, de mantención de la comunidad) y en condiciones similares, ambos fueron anunciados por una voz y ambos padres quedaron sin voz al conocer la noticia.

Para la sociedad occidental la institucionalidad que ha determinado su forma, su configuración y producido su cultura es la religión – en realidad esto se podría decir de cualquier cultura -, específicamente la Judeo-

¹⁹ Ibáñez, J.: Más allá de la sociología. Editorial Siglo Veintiuno. Madrid, España. Primera edición 1979. Tercera edición 1992. Página 19.

²⁰ “Mito y Significado”. Alianza Editorial. Madrid, España. 1987.

Cristiana, que durante siglos ejerció poder y autoridad sobre todos los que formaron parte de esta sociedad. Incluso, en su interior, sobre los no feligreses, y fuera de sus fronteras, en otros pueblos hasta cuyos rincones llegaron para evangelizarlos²¹, para hacerlos “más humanos”.

Tal es la influencia de la religión que en la sociedad occidental se pueden señalar importantes diferencias entre la ética de la Grecia Antigua y la moral judeo-cristiana:

“En la moral cristiana del comportamiento sexual, la sustancia ética será definida no por las aphrodisia, sino por un dominio de los deseos que se ocultan en los arcanos del corazón, y por un conjunto de actos cuidadosamente definidos en su forma y sus condiciones; la sujeción tomará la forma no de una habilidad sino de un reconocimiento de la ley y de una obediencia a la autoridad pastoral”²².

A diferencia de la moral griega que libera en cada sujeto el dominio de sí mismo, el cristianismo confía la regulación moral en el exterior, en el código, y, a través de sus preceptos, dogmáticos establece el dominio de toda su comunidad. No obstante el código cristiano, cada individuo debe aprender los mandamientos dictaminados por la voz divina, es esa autoridad omnipotente y omnipresente que supervigila el cumplimiento de la ley, que incluso indaga en nuestros deseos, “codiciar a la mujer con el pensamiento, *sentir sólo el deseo e imaginar el goce con ella es declararse culpable, como si hubiera realmente fornicado: ‘ya cometió adulterio con ella en el corazón’*”²³. O también se dice que cada uno, en un ejercicio consigo mismo, puede comunicarse con Dios, que sin necesidad de hablar Dios puede escucharnos y sostener un diálogo... es así también como el superyó no sólo sabe de nuestros hechos, también de

²¹ En “Antropología Estructural”. Editorial Paidós. España. Primera edición 1987. 2 reimpresión 1995. Página 44, Claude Lévi-Strauss señala: “Nunca mejor que al término de los últimos cuatro siglos de su historia pudo el hombre occidental comprender que arrojándose el derecho de separar radicalmente la humanidad de la animalidad, otorgando a la una todo lo que quitaba a la otra, abría un ciclo maldito, y que la misma frontera, constantemente alejada, serviría para apartar a los hombres de otros hombres y a reivindicar, en beneficio de una minoría cada vez más restringida, el privilegio de un humanismo, corrompido no bien nacido por haber tomado del amor propio su principio y noción.” Página 44.

²² Foucault, Michel: “Historia de la Sexualidad 2. El Uso de los placeres”. Editorial Siglo XXI. España. 1986 Página 90.

²³ Rozitchner, L.: “La Cosa y la Cruz”. Editorial Losada. 1997. Argentina. Página 17.

nuestras intenciones y ello le basta para punir, Dios también podría saber de nuestras intenciones. Hay un sospechoso parecido entre Dios y el superyó.

La importancia de Dios y la religión cristiana en la sociedad occidental reside en que desde ahí nace una moral que graba la culpa y traza una forma particular de generar el recorrido entre sentimiento de culpabilidad a la conciencia moral y la formación del superyó, traza un discurso de cómo debe ser realizado ese camino. “El oscuro sentimiento de culpa que asedia a la humanidad desde tiempos primordiales, y que en muchas religiones se ha condensado en la aceptación de una culpa primordial, un pecado original, es probablemente la expresión de una culpa de sangre que la humanidad primordial ha echado sobre sus espaldas”²⁴. Para ello, el cristianismo, pone a disposición un método que es también particular y que se centra en la exterioridad de los códigos. Es una exterioridad que si bien se asemeja a la primera fase de la articulación del sentimiento de culpabilidad, se diferencia por que la sociedad occidental, en ese momento, no está en su grado primigenio de desarrollo. Por el contrario, la exterioridad impuesta por el cristianismo implica que en los códigos del dogma, el individuo sufre un mayor control de sus impulsos: la valoración de la monogamia, la sexualidad destinada sólo a la procreación, el matrimonio y la familia como fundante de la sociedad, son algunos ejemplos. En este sentido “la sexualidad tal como la entendemos es un invento histórico”²⁵. Todas formas que por la sustracción del fundamento culpable de la ley se llegan a naturalizar.

El lenguaje atraviesa lo social y lo religioso hace uso del lenguaje para ordenar el mundo. Luego, el sujeto es constituido por el lenguaje, por lo social y “sin llevar tan lejos el razonamiento nos bastará con la convicción de que si el espíritu humano aparece determinado hasta en su mitos, a *fortiori* deberá estarlo por todas partes”²⁶. La religión y sus mitologías han adquirido, por la vía del ejercicio del poder, de la imposición de un discurso, el carácter de naturales. Ha determinado una forma de vislumbrar la realidad; lo crucial no es quién inventó la historia o el mito, lo verdaderamente importante es cómo ese mito o historia circula, se cree en él, se reinventa, se reinterpreta, y con qué herramientas se hace circular.

²⁴ Freud, S.: “De guerra y Muerte. Temas de actualidad. La desilusión provocada por la guerra” En Obras completas. Editorial Amorrotu. Tomo XIV. Argentina. Séptima reimpresión 1996. Página 294.

²⁵ Bourdieu, P.: “La Dominación Masculina”. Editorial Anagrama. Segunda edición julio de 2000. Página 128.

El paso del Antiguo al Nuevo Testamento cristiano refleja la reinvención de su mito y, paralelamente, da cuenta del agotamiento del primer Testamento unido a la necesidad de su renovación en el segundo, porque la posibilidad de dejar de creer en el primero se hizo patente en el pueblo elegido. Lo que viene a refrendar el Nuevo Testamento es la renovación de una necesidad de mantenerse unidos, de mantener la cohesión de la comunidad, de la fe de mantenerse como grupo.

El mito también refleja los mecanismos para mantener la unión y el de Babel ha sido siempre comunicado como una narración que fundamenta el castigo por la soberbia del hombre. Sin embargo, no siempre ha sido así y existen otras versiones de las que cabe preguntarse “¿Por qué, entonces, predomina esa interpretación culpabilizante de la leyenda?”²⁷ La respuesta no está muy alejada de que lo hegemónico en nuestra cultura es la historia de los grandes relatos, de los discursos dominantes; existían varias interpretaciones respecto del mito y “lo cierto es que la tradición cristiana (aunque no toda la tradición cristiana) adoptó otra versión de la leyenda de Babel, una versión muy posterior a la escritura del génesis, la cual, esta vez sí, es una versión culpabilizante”²⁸

En la sociedad se hegemoniza la producción del mito y se la instala como creencia/dogma una voz oficial, ello anula otras versión y produce la definición del individuo por la creencia del mito. Se puede leer que Babel es una leyenda que sirve de base a la moral cristiana; castiga la soberbia que pretende alcanzar a Dios. Esa interpretación predomina en los traductores y comentaristas de la Biblia, pero necesariamente se debe preguntar ¿por qué esa lectura (interpretación)? ¿Hay otras lecturas posibles? En el mismo texto, Azúa analiza las versiones de Hegel y Hölderlin (sobre Abraham y el gigante Nemrod, respectivamente) El primero pone énfasis en la comunidad y la otra versión en la necesidad de dominio de la naturaleza a través de la técnica. En estas versiones se puede leer que la construcción de la Torre de Babel tiene ideas tan

²⁶ Levi-Strauss, C.: “Mitológicas. Lo crudo y lo cocido”. Editorial Fondo de Cultura Económica. México. Séptima reimpresión 2005. Página 20.

²⁷ De Azúa, Félix: “Siempre Babel”. En Larrosa, J. y otros: “Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia”. Editorial LAERTES. España. 2001. Página 51.

²⁸ Ibid., Página 52.

peregrinas como la de tapar una grieta en el cielo²⁹, o que sirva de columna para sostener el firmamento, para que no se vuelva a producir un diluvio.

Según las distintas lecturas, el relato pone en tensión dos programas que bien podría ser derivado de los escritos bíblicos. Por una parte, la de poblar el mundo y por otra, la de dominar la naturaleza, y en nada tendría que ver una represalia de la divinidad en contra de una supuesta soberbia de los hombres. También se podría leer otra versión como la de Sloterdijk y que dice: que “Yahveh habría modificado su decisión y conducido nuevamente hasta Babel al dispersado pueblo, bajo el mandato de proseguir indefinidamente la reunificación. De manera tal, que Dios no ha conseguido humillar a los hombres con la pluralidad tanto como con el mandato de la reunificación”³⁰.

Se podría seguir enumerando y transcribiendo distintas versiones del hecho, lo relevante para nuestra cultura es cuál se elige y en cuál nuestra sociedad ha creído siempre, casi como si fuese un hecho histórico más. En este caso, otras visiones respecto del mito nos permiten comprender que la “oficial” es una entre otras posibles interpretaciones y que su elección no sólo significó renunciar a la riqueza de otros relatos, sino, de manera muy potente, echar a andar, poco a poco, evangelización tras evangelización, una forma de entender no sólo el mito relatado, sino, también, una manera de vivir la religiosidad que producirá una forma de dominación y control para la mantención de la cohesión de la comunidad. “Nuestra convicción de que la leyenda es un relato de pecado y penitencia obedece también a que los traductores [traidores, diría Braunstein] modernos de la Biblia desvían intencionadamente el sentido del texto, porque todos ellos creen en la versión culpabilizadora”³¹. La manera de mitificar los antiguos relatos nos es inocua a la cultura,

²⁹ Y esa grieta bien puede ser un signo de soberbia si se considera una versión más canónica donde lo que se espeta al individuo diga, como señala Néstor Braunstein, que a “través del lenguaje pretende el hombre suturar la grieta que lo separa del objeto de su deseo; grieta que el propio lenguaje, esto es, la ley de la prohibición del incesto, ha abierto en él. Por el lenguaje llega a ser sujeto deseante, sujeto de un deseo cuyo objeto no le es dado alcanzar” Braunstein, N.: “Nada que sea más siniestro (*unheimlich*) que el hombre”. En “A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud”. Volumen a cargo de N. Braunstein. Editorial Siglo XXI. Primera edición 1981. Novena edición 2005. México. Página 204.

³⁰ Citado por Magaldy Téllez en “La paradójica comunidad por-venir”. En Larrosa, J. y otros: “Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia”. Editorial LAERTES. España. 2001. Página 68.

³¹ De Azúa, Félix: “Siempre Babel”. Página 52. En Larrosa, J. y otros: “Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia”. Editorial LAERTES. España. 2001.

sobre todo si ese hecho formará parte de una institucionalidad que se hará hegemónica durante muchos siglos.

El misterio cristiano de la Santísima Trinidad es central para la profesión de la fe de sus miembros. Su análisis y tratamiento como mito permite desvelar los elementos antes expuestos y cómo se da forma y protección a la mantención de una comunidad. El misterio consiste en que Dios es uno y tres al mismo tiempo, UNO compuestos por El Padre, El Hijo y El Espíritu Santo, a la vez y siendo uno.

La categoría de mito del misterio responde a dos elementos, uno: se ha traspasado de generación en generación como una creencia, sin mayor cuestionamiento (no al menos hasta [Miguel Servet](#)) “el pensamiento mítico exige que sus propiedades se mantengan ocultas; en caso contrario se caería en la posición del mitólogo que no puede creer en los mitos puesto que se dedica a desmontarlos”³² y, dos: no existe ningún registro científico de que el misterio sea de la forma en que se relata (si la ciencia lo descubriera, de manera positiva, ya no sería misterio, sería historia). También es importante tener presente que “el mito opera a partir de un doble continuo: uno externo, cuya materia está constituida en un caso por acontecimientos históricos o creídos tales [...] El segundo continuo es de orden interno. Reside en el tiempo psicofisiológico del oyente”³³

El misterio se inaugura con la siguiente historia: San Agustín, en un paseo por la playa, oportunidad en que reflexionaba acerca del misterio de la Santísima Trinidad y trataba de descifrar cómo es posible, se encuentra con un niño que viene y va, hacia y desde el mar, llevando un balde con agua hacia un hoyo hecho en la arena de la playa. Al ver esto, San Agustín pregunta al niño qué es lo que trataba de hacer y éste le responde: - tratando de meter el mar en ese hoyo. Sorprendido el Santo, le responde que eso es

³² Levi-Strauss, C.: “Mitológicas. Lo crudo y lo cocido”. Editorial Fondo de Cultura Económica. México. Séptima reimpresión 2005. Página 21.

³³ Ibid., Página 25.

imposible y el niño replica entonces: - es más fácil llenar el agujero con el agua del océano que tratar de descifrar el misterio de la Santísima Trinidad³⁴.

Al final del relato lo que queda claro es que la respuesta (racional) no se debe buscar, que es un imposible y que sólo existe en la fe. Es probable que, en términos sociales, el mismo misterio refuerce la divinidad de la Trinidad, tal como ocurre con la hipótesis y conjeturas de la existencia de vida en otros planetas, reflejada en imágenes nunca claras y “misteriosas” de objetos voladores – es interesante que cuando esas imágenes son absolutamente claras, se indica enseguida que corresponden a un montaje, parece que, finalmente, es más favorable para la creencia cierta difuminación o borrosidad, que dé un aire de misterio a la imagen. Es probable que si no existiese el misterio, la creencia en lo divino se precipitaría hasta lo terrestre y mundano. Lo que llevaría ineludiblemente a cuestionar su poderío y la de sus representantes en la tierra. La prohibición del entendimiento del misterio activa aún más el deseo por comprenderlo, a lo que se responde (o satisface) con argumentaciones alambicadas para desviar el foco, remitiendo la comprensión del misterio a una cuestión de fe, es decir, a una promesa respecto de la comprensión última del misterio, a una comprensión que podría hacerse realidad, se dice, en la vida eterna.

Para encontrar una explicación a la función social del misterio es necesario relacionarlo con algunos hechos que lo inauguran. Hay dos manifiestos y uno tácito. Luego de esas relaciones se podrá ver con mayor claridad el vínculo del cristianismo y la culpa.

El primer hecho es la particular crudeza con que es tratado el hijo del Dios antes de su crucifixión:

“15 Pilato, queriendo satisfacer al pueblo, les soltó a Barrabás, y entregó a Jesús, después de azotarlo, para que fuese crucificado.

16 Entonces los soldados lo llevaron dentro del atrio, esto es, al pretorio, y convocaron a toda la compañía.

³⁴ Se puede encontrar más material en http://www.mercaba.org/Catecismo/TRINIDAD_DOS_CATEQUESIS.htm . 6 de marzo de 2008.

17 Y le vistieron de púrpura, y poniéndole una corona tejida de espinas.

18 comenzaron luego a saludarle: ¡Salve Rey de los judíos!

19 Y le golpeaban en la cabeza con una caña, y le escupían, y puestos de rodillas le hacían reverencias.

20 Después de haberle escarnecido, le desnudaron la púrpura, y le pusieron sus propios vestidos, y le sacaron para crucificarle.”³⁵

En este primer hecho sobresale la vulnerabilidad del dios cristiano, fragilidad que se representa en el cuerpo y en su carne atormentada.

En el significado del misterio de la Santísima Trinidad, el hijo de Dios ocupa uno de los vértices del triángulo. Aquí aparece el primer grupo de significantes: La carne, el cuerpo, la sangre. Que bien puede ser lo Real en cada sujeto, lo Real como lo inasible, lo imposible de nombrar, el sufrimiento vívido del que padece, el lugar donde el lenguaje no llega.

El segundo hecho consiste en que luego de la crucifixión, los apóstoles son visitados por el Espíritu Santo:

“1 Cuando llegó el día de Pentecostés, estaban todos unánimes juntos.

2 Y de repente vino del cielo un estruendo como de un viento recio que soplaba, el cual llenó toda la casa donde estaban sentados;

3 y se les aparecieron lenguas repartidas, como de fuego, asentándose sobre cada uno de ellos.

4 Y fueron todos llenos del Espíritu Santo [...]”³⁶.

Este segundo hecho se convertirá en un rito que se repetirá, representado en las lenguas de fuego, en la visita a cada hombre de fe hasta la actualidad, igual que como ocurre con el padre y la moral que se introyectan en cada hombre y que repite la historia desde su nacimiento hasta su muerte. El fuego

³⁵ Santa Biblia, antigua versión de Casiodoro de Reina (1569), revisada por Cipriano de Valera (1602). Revisión 1960. Editorial Sociedades Bíblicas Unidas. Evangelio según San Marcos. Capítulo 15. páginas 781.

³⁶ Ibid., Páginas 840-1.

representa la pureza al quemar lo de nocivo que pueda existir en cada uno y que en conjunto con el agua del bautismo purifican y lavan una y otra vez el alma de los feligreses.

Al hacer un análisis acerca del sentido de estos hechos es importante tener presente sus representaciones simples (de lo que en el sentido común se entiende) y no de las complejas (como las interpretaciones elaboradas al interior de las abadías), porque la religiosidad es un fenómeno que se constituye en la práctica y que se manifiesta en su estado puro en las representaciones que hacen las personas comunes y corrientes. La religión es un punto de capitón³⁷ (punto de anclaje) y, por lo mismo, sus contenidos deberían ser siempre simples y no por ello carente de profundidad. Nada puede estar más lejos del genuino sentido de la religiosidad que la “academia religiosa” o la teología. Sin duda que alimenta, orienta o guía a los feligreses, pero la mayor parte de las veces nubla la visión acerca de la función religiosa inmanente al sentido común, y vuelve críptico el origen del mito o su función en la historia. Tal vez es esto lo que se pretende ocultar con las explicaciones complejas de las representaciones de los misterios y sostenerlo ocultando la manufactura de la cosmogonía. El castigo también tiene una función en la protección del misterio y hay una relación inversa entre la fe y la explicación racional; en la medida que se pierde la fe, se pierde el premio al cual consagra toda su vida el cristiano: la vida eterna.

Las llamas posicionadas sobre las cabezas de los creyentes, representan la renovación de la fe que compromete nuevamente al feligrés y que lo descarga de sus pecados. A la vez que renueva, cumple una función catártica. Esta llama permanecerá siempre, mientras la fe se mantenga. Si la llama se apaga, es signo que la fe ha dejado de ser un “don” en ese individuo, y seguramente se le amenazará con castigos terrenales y la pérdida de su vida eterna o un eterno castigo para, de esa forma, invitarlo a recuperar la bondad en la fe.

¿Fe en qué tienen los cristianos? ¿En que el mundo será mejor? ¡No! Eso escapa al cristianismo. La fe es una promesa que está siempre equidistante al deseo del sujeto y que se alcanzaría en la vida eterna. La fe ve en la muerte un tránsito a la vida eterna. Fe en que al dejar de desear (al estar muerto), se dejará de ser

³⁷ Se profundiza acerca de este concepto en el capítulo “De la identidad ternaria a la binaria”.

culpable por haber deseado ese cuerpo prohibido en la crucifixión, prohibido por el Padre, por el lenguaje del Otro.

El Espíritu Santo se ha puesto en el sitio de lo velado, de lo imposible de descubrir. Es parte del misterio o del sistema triangulado, pero desvelado en sí mismo. Lo que no deja de tener sentido y ser verdadero en la creencia; es fe que cada individuo posee, representado en flamas o, finalmente, y lo que interesa para este análisis, como parte del imaginario de cada sujeto, “no pretendemos mostrar cómo se piensan los hombres en los mitos, sino cómo los mitos se piensan en los hombres, sin que ellos lo noten”³⁸. El Espíritu Santo es representación de todo el cristianismo en el imaginario de cada sujeto que profesa esa religión.

Sin embargo, desde el punto de vista psíquico, el imaginario de cada sujeto está constituido también por su conciencia y la imagen que se alberga a través de esta figura del Espíritu Santo es la de Dios Padre, pero en la conciencia, en el superyó. Ahí se ve entonces como comienzan a encajar las piezas de un sistema en el otro, como se comienza a desmontar el misterio.

La iglesia cristiana señala que la posesión de la fe es una experiencia individual en cada sujeto. Esa posesión se tiene o no, no existen “medias tintas” y es singular en cada uno; se cree tener una misma representación de la fe, pero la particularidad de cada uno hace que siempre esa representación sea singular. La simbolización acarrea la pérdida de significado en relación a lo que otros se representan y la distancia que se genera entre el lenguaje y lo “Real”.

En la Trinidad el Hijo representa el cuerpo, la carne, y de ello se deriva la “Cosa”, lo innombrable, la falta, lo “Real”. El Espíritu Santo simboliza la fe, es el anclaje en el imaginario de cada miembro tal como la fe cristiana se representa en sus signos: crucifijos o cruces en la cúspide de las iglesias. Estas representaciones: Espíritu Santo e Hijo, Imaginario y Real, se amarran a un origen y no puede cumplir su función social si no existe un orden, una disciplina que permita convivir con el prójimo, que permita las

³⁸ Lévi-Strauss, C.: “Mitológicas. Lo crudo y lo cocido”. Editorial Fondo de Cultura Económica. México. Séptima reimpresión 2005. Página 21.

palabras y las cosas; debe haber alguien que nombre las cosas, que nombre al Espíritu y al Hijo, debe haber una génesis³⁹, ella es la última representación que da formar a la triada: Dios Padre, la Palabra.

El Hijo sintió y padeció como cualquier individuo en lo terrenal, el Hijo conectó lo Real con la Triada. El Espíritu Santo imaginó y dejó la fe representada en esa imagen de flama para cada miembro. El Padre mandó leyes (lenguaje) y se hizo verbo para dejar, con el Hijo, dos mandamientos más que sintetizan a todo el resto, pero que no dejan de ser ley en la palabra del Dios Padre.

“El drama de la crucifixión es el drama de la resurrección del padre hecho hijo. Es la réplica invertida del complejo de Edipo, validando como real su fundamento imaginario. El espíritu santo, que abre para el cristianismo el campo de conciencia inconsciente y puro, es el resultado de este enfrentamiento del hijo hecho padre y del padre hecho hijo, donde la santísima trinidad se resuelve en el mantenimiento absoluto de la culpa y la afirmación absoluta de un espíritu depurado del crimen que nos absuelve. Es el mantenimiento al mismo tiempo, de dos afirmaciones: fuimos efectivamente culpables, seremos efectivamente absueltos de la culpa. Pero bajo una condición: no desear ya más.”⁴⁰

Así, el mundo del sujeto se ordena desde afuera hacia adentro o, desde la iglesia hacia las conciencias. Y es esta institución la que se encarga entonces de formarlas para una mejor convivencia. La metáfora-misterio de la Santísima Trinidad es una forma de representar la estructura de la psiquis⁴¹ de cada sujeto.

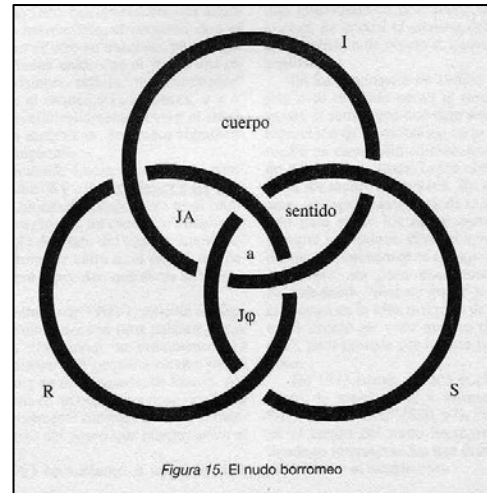
³⁹ En una página web de una parroquia se puede leer: “DIOS PADRE, es el “Principio-sin principio”; no fue creado ni engendrado; es por sí sólo el Principio de Vida; es la vida misma, que posee en absoluta comunión con el Hijo y con el Espíritu Santo”. En <http://www.rosario.org.mx/biblioteca/trinidad.htm>. 6 de marzo de 2008.

⁴⁰ Rozitchner, León: “La detención de la agresión por la culpa” Página 292. El ensayo es parte del libro “A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud”. Volumen a cargo de N. Braunstein. Editorial Siglo XXI. Primera edición 1981. Novena edición 2005. México.

⁴¹ La estructura psíquica, en relaciones a sus órdenes, se toma del psicoanálisis lacaniano, que se componen por tres anillos entrelazados o nudo borromeo, cada anillo u orden representa a lo simbólico, lo real y lo imaginario. El nudo borromeo tiene la propiedad que si se corta cualquiera de los anillos todos los demás se separan, momento en que se produce la psicosis. Así, quien expresa ser Dios o el Mesías es tildado de loco o sicótico, ha perdido el juicio de realidad y uno de sus anillos (imaginario) se le ha desatado produciendo el desencadenamiento de los demás.

Su carácter velado e indescifrable permite a los miembros de la comunidad cristiana vivirlo como misterio. Es una forma efectiva de instalar una iglesia en cada conciencia y con ello el superyó que permita la vida en comunidad.

La particularidad de esta religiosidad es el proceso de manufactura y el sello que imprime a la conciencia; “las «divinidades» escritas pertenecen al mismo mundo que la materia que las traza y que las recibe”⁴². Siempre y toda cultura requiere de la formación de la conciencia en sus individuos, de la instalación de la ley y la renuncia al propio deseo en favor de la vida en comunidad: “*communitas* es el conjunto de personas a



las que une, no una ‘propiedad’, sino justamente un deber o una deuda”⁴³. Sin embargo, la renuncia a lo pulsional no hace desaparecer el deseo y es por él que persistirá la culpa y su guardián, el superyó. “La renuncia pulsional crea la conciencia moral que después demanda más y más renunciaciones”⁴⁴. Ello genera, ineludiblemente, el avance de toda cultura, pero también malestar.

Lo específico del discurso de la moral cristiana es la forma de producir la renuncia. Esto es evidente al compararla con la cultura de la Grecia Antigua, que centra la renuncia del sujeto en la voluntad de sí, en un sujeto autónomo del cual espera la propia contención del deseo. La moral cristiana, por el contrario, centra la renuncia del sujeto en la exterioridad de la ley, que tiene como consecuencia la instalación de un plus de represión⁴⁵ en el sujeto⁴⁶ y que a su vez demanda cada vez más renunciaciones en el sujeto y,

⁴² Kristeva, Julia: “El lenguaje, ese desconocido”. Editorial Fundamentos. Madrid. 1988. Página 25.

⁴³ Esposito, Roberto: “Communitas. Origen y destino de la comunidad” Amorrortu editores. Turín 1998. Página 29.

⁴⁴ Freud, S.: “El malestar en la cultura”. Página 97. En “A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud”. Volumen a cargo de N. Braunstein. Editorial Siglo XXI. Primera edición 1981. Novena edición 2005. México.

⁴⁵ “la moral filosófica de la Antigüedad tardía se habría acercado al cristianismo por sus preceptos severos, en ruptura más o menos completa con la tradición anterior”. En Michel Foucault: “Historia de la Sexualidad 3. La inquietud de sí”. Editorial Siglo XXI. España. 1987. Página 217.

En el mismo sentido, se puede encontrar en Larrosa, J. y otros: “Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia”. Editorial LAERTES. España. 2001. Página 56. En el ensayo “Siempre Babel” de Félix de Azúa, el siguiente comentario: “Tras la patrística, toda la tradición culta medieval siguió culpabilizando a los humanos. La más influyente de las autoridades, Dante, utiliza en De vulgari eloquentia la leyenda de Babel para defender la lengua vulgar frente al latín, e incluye al gigante Nemrod de

consecuentemente, más culpa. “Toda neurosis esconde un monto de sentimiento de culpa inconsciente que a su vez consolida los síntomas por su aplicación en el castigo [...] Cuando una aspiración pulsional sucumbe a la represión, sus componentes libidinosos son traspuestos en síntomas y sus componentes agresivos en sentimientos de culpa”⁴⁷.

Trasponer el ordenamiento de la Santísima Trinidad a los anillos lacanianos de la estructura del sujeto, tiene por objeto desvelar el misterio de los mecanismos que el cristianismo usa para instalarlos y provocar la renuncia. La iglesia cristiana “es la primera religión [...] imperial, que se propone la expansión universal y política de su verdad, considerada como única y absoluta, convirtiendo por la amenaza y la muerte a los que no creen en ella”⁴⁸. El llamado misterio es una metáfora que se constituye en mito y que contiene a cada ser humano. El mito (cristiano) piensa y describe al hombre como un hombre cristiano, si no son cristianos entonces podría dudarse de su humanidad, diría la amenaza.

La culpa tras el antifaz de la ley

“Hambre y amor mantienen cohesionada la fábrica del mundo”

Schiller.

la exégesis hebrea en los últimos y terribles círculos infernales de La Comedia como culpable de uno de los más nefandos pecados de soberbia”.

⁴⁶ En la Historia de la Sexualidad 3. La inquietud de sí. Editorial Siglo XXI. España. 1987. Página 137. Michel Foucault señala: “Entre esas recomendaciones dietéticas y los preceptos que podrán encontrarse más tarde en la moral cristiana y en el pensamiento médico, las analogías son numerosas: principio de una economía estricta que apunta a la escasez; obsesión de las desgracias individuales o de los males colectivos que pueden ser suscitados por un desarreglo de la conducta sexual; necesidad de un dominio riguroso de los deseos, de una lucha contra las imágenes y de una anulación del placer como finalidad de las relaciones sexuales”.

⁴⁷ Freud, S.: “El malestar en la cultura”. Página 109. En “A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud”. Volumen a cargo de N. Braunstein. Editorial Siglo XXI. Primera edición 1981. Novena edición 2005. México.

⁴⁸ Rozitchner, L.: “La Cosa y la Cruz”. Editorial Losada. 1997. Argentina. Página 15.

Ama a tu prójimo como a ti mismo, dice el cristianismo y cita Freud en “El Malestar en la Cultura”. El mandato se ha pregonado durante 20 siglos y toda una cultura ha tratado de dar cuenta del él. Sin embargo es una utopía, es un imposible y su cumplimiento una fantasía. No sólo por la imposibilidad práctica, también por un tema económico; el amor se valoriza en tanto exclusividad o restricción en su acceso o entrega. Se valora en la entrega que se hace a algunos y no a otros. Un amor para todos es igual que un amor para nadie, es, en definitiva, un amor no selectivo, que en su indiferenciación hacia el prójimo se desvanece incluso para el propio yo, “se proclama un mandamiento y no pregunta si podrán obedecerlo [...] El mandamiento ‘ama a tu prójimo como a ti mismo’ es la más fuerte defensa contra la agresión humana, y un destacado ejemplo del proceder psicológico del superyó de la cultura”⁴⁹. Luego, el cristianismo propone *amar al enemigo* en un gesto que, entendida la naturaleza del hombre, no podría ser menos que suicida.

No obstante la imposibilidad del cumplimiento del mandato, su funcionalidad hoy está presente más de lo que se esperaría y consiste en favorecer el bien de la comunidad conteniendo el interés individual y su manifestación agresiva. En este sentido, toda política tiene una relación con el mandato y norma a los individuos en la sociedad, más aún en el tema de la integración y en el ámbito de la educación moderna. Sin embargo hoy el mandato no se expresa como un canon religioso o un sermón de la divinidad. La agresión y la violencia no desaparecen con el desarrollo y progreso de la sociedad, por el contrario, se impone nuevas y más sutiles renuncias a los individuos; la mantención de la comunidad y luego la sociedad es inalienable de la renuncia y si a ello se agrega la necesidad de desarrollarse, entonces nos encontramos siempre con un plus de renuncia. La diferencia entre las antiguas y las actuales sociedades es que primero las renuncias eran impuesta y actualmente se han desarrollado los mecanismos para que esas renuncias sean autoimpuestas, “si se nos juzga por nuestras mociones inconscientes de deseo, somos, como los hombres primordiales, una gavilla de asesinos. Es una suerte que todos estos deseos no posean la fuerza que los hombres eran todavía capaces de darles en épocas primordiales”⁵⁰. La contención a la que hemos

⁴⁹ Freud, S.: “El malestar en la cultura”. Página 113. En “A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud”. Volumen a cargo de N. Braunstein. Editorial Siglo XXI. Primera edición 1981. Novena edición 2005. México.

⁵⁰ Freud, S.: “De guerra y Muerte. Temas de actualidad. La desilusión provocada por la guerra” (1915). En Obras completas. Editorial Amorrortu. Tomo XIV. Argentina. Séptima reimpresión 1996. Págs. 298-299.

arribado como sociedad, implica que aún permaneciendo en nosotros esas pulsiones agresivas son apaciguadas por la fuerza de un mandato interior.

La separación de la iglesia del Estado relega los mandamientos y códigos cristianos a un plano que si bien es preponderante en la comunidad, carece del poder para su imposición y hegemonía, es una parte más de la cultura, de una construcción de la que la sociedad es heredera. Sin embargo, la funcionalidad del antiguo mandamiento, de los códigos cristianos, sigue vigente. La diferencia es que la sociedad actual se defiende de la agresividad de sus miembros y mantiene su cohesión por dos mecanismos: de manera externa, por una ley terrenal y de forma interna, en sus individuos a través de exigencias éticas. Lo distintivo es que estas renunciaciones ahora son creadas por un proceso inverso. En las sociedades de la “vergüenza” el proceso que sigue a una prohibición es la instauración de una ley y luego la introyección de ésta en el individuo, se prohíbe matar y luego nadie necesita repetir a cada miembro que eso está prohibido, una vez pública la ley se entiende por todos conocida y se supone interiorizada. Aun así, en esas sociedades es el grupo el que actúa sobre el individuo como autoridad que regula el cumplimiento de la ley. En cambio, en la sociedad actual o en la sociedad de la “culpa”, es la ética del mismo individuo, ahora sujeto, el que regula su agresión a través de la acción del superyó. Con la ética no sólo se genera la autorrenuncia a la agresión, además, el sujeto moderno evacua desde su interior preceptos de nuevas prohibiciones, que se traducen en regulaciones de la conducta y quizá, más tarde, en leyes. “La ética ha de concebirse entonces como un ensayo terapéutico, como un empeño de alcanzar por mandamiento del superyó lo que hasta ese momento el restante trabajo cultural no había conseguido”⁵¹. En este sentido, el superyó, sus renunciaciones y prohibiciones, han adquirido un estatuto social reverberado desde la conciencia de los individuos hacia la cultura; lo que parte como una ley que se impone y luego autoimpone, termina en un proceso de creación de leyes desde el interior, desde la conciencia del sujeto, y no necesariamente por exigencias externas, sino por acción del propio imaginario.

⁵¹ Freud, S.: “El malestar en la cultura”. Página 113. En “A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud”. Volumen a cargo de N. Braunstein. Editorial Siglo XXI. Primera edición 1981. Novena edición 2005. México.

A la conformación de la conciencia moral, se agregarían otras dos fases de las señaladas por Rozitchner. Así, las cuatro fases serían las siguientes:

1ª fase: Cronológica y de interiorización de la ley para la formación de la conciencia de culpa.

2ª fase: Dialéctica, formación del superyó para la constitución de la conciencia moral.

3ª fase: Ética. Tensión dialéctica entre el superyó y el discurso actualizado que propicia nuevas renunciaciones pulsionales.

4ª fase: Traducción de las prohibiciones en códigos éticos y prescripciones morales y legales.

Como gran parte de las actividades humanas, en la sociedad moderna, la ética también ha sido objeto de profesionalización y ha producido conocimiento ordenado con sus propios códigos y conceptos. Así, este imaginario del sujeto que “está lejos de no tener consecuencias; sus efectos son poderosos en lo real”⁵², ha devenido en nuevas necesidades de renunciaciones planteadas desde el interior del sujeto y tiene como elocuente expresión a la ética tradicional y la búsqueda de la felicidad. Es ahí donde la moral va en la búsqueda de los “bienes” y los echa a competir para saber cuál es el “Bien Supremo”. En términos generales existen posturas que plantean la felicidad como el bien superior de la humanidad o posturas que ponen a ese valor como un deber. Así como en el cristianismo existen distintas corrientes que dan mayores o menores énfasis a los códigos externos relacionados con la culpa (los salmistas del antiguo testamento y el magisterio de la iglesia o Agustín de Hipona y Santo Tomás), existen también distintos énfasis en la ética y la filosofía (la Ética a Nicómaco de Aristóteles, *somos éticos para ser felices* o, y Kant que establece la felicidad para todos como una ley, como un deber).

En lo que respecta a esta investigación, las posturas acerca de la ética expresan matices frente al tema de fondo que se relaciona a la culpa. Es probable que esos matices sean un abismo entre las distintas posturas filosóficas, y bien por el debate. No obstante esas distinciones, la ética tradicional no queda restringida al espacio de los filósofos, se ha constituido en código que atraviesa y se cristaliza en la acción social.

⁵² Evans, Dylan: “Diccionario Introductorio de Psicoanálisis Lacaniano”. Paidós. Argentina 1997. Página 109.

De la misma manera en que se generan estas discusiones y matices frente a los valores que se deben destacar y cómo se los debe implementar en la sociedad, se debe discutir también el giro en la definición de amor que entrega el mensaje cristiano cuando se señala *amar al prójimo como a sí mismo* y luego se agrega, modifica, gira, profundiza y se dice que se debe *amar al enemigo*. Cuando algo requiere ser definido o redefinido, es porque pueden ocurrir dos situaciones, a) el significante no tiene definición, en cuyo caso el tema del amor no lo era hasta que se lo pone como algo relevante en la sociedad o, b) porque se modifica la definición, en cuyo caso la, hasta ese momento, existente no da cuenta de lo que ocurre o se quiere que suceda.

La segunda opción da cuenta de un problema de poder, en el sentido político de imponer una definición a los demás. En este caso, la imposición de una definición de amor por parte del cristianismo. En otras palabras, en la definición de amor y su especificación respecto del prójimo y los enemigos (la humanidad entera, por tanto), el significado ha sido movido respecto de su significante y es lo que se entiende que ocurre en lingüística en la relación binaria del par significado y significante. El primero siempre adquiere una movilidad respecto del significante; movilidad en la cadena de significante que en este caso es el contexto (cultura cristiana) en que se dice lo que se dice y donde se posee la capacidad (poder) para imponer una determinada definición.

Esa forma particular de vivir el amor es también una forma particular de vivir la culpa donde, al revés de lo que ocurre en la antigua Grecia (para los que el significado alude a la voluntad de sí mismos), se pone un mayor énfasis en la comunidad y se posterga al individuo, “Desde hace ya tiempo estamos bajo la ley cristiana y para volver a encontrar los dioses tenemos que hacer etnografía”⁵³. En este sentido es tal la influencia del cristianismo en la sociedad occidental que no hace falta creer en su Dios para ser cristiano, todo sujeto lo es y ama de una determinada manera por pertenecer a esa cultura.

⁵³ Lacan, J.: “Seminario 7. La ética del psicoanálisis”. Editorial Paidós. Argentina. 1988. Página 311.

En este sentido el “bien supremo” que pone en competencia la herencia de la moral cristiana y la “ética tradicional”, en las políticas de integración en educación, es el valor de “humanizar [más] al hombre”⁵⁴. Valor que se podría traducir como: hacer del hombre un ser más bueno, más integrador, más misericordioso o, en clave ecológica: que el hombre se relacione mejor con otros y sea capaz de integrar, que no haga daño al medio ambiente y aprenda a convivir con él, etc. El valor de humanizar al hombre tiene una relación inversa con atrocidades pasadas o problemas presentes y que se constituyen en tema de la ética y sus regulaciones, porque se los transgredió (conflictos bélicos, guerras mundiales, crisis medio ambiental, etc.) o no se las consideró. Pero, ¿Ser más humano significa que el hombre de antaño no lo era? y ¿Que en el futuro lo seremos más? O ¿Que antes se era más belicistas y menos integradores? ¿El hombre de generaciones anteriores era menos sensible a los temas que hoy ocupan a la ética? Las respuestas a estas preguntas manifiesta que la preocupación del hombre ha ido cambiando conforme pasan las épocas y es al menos problemático afirmar que las generaciones presentes son “más humanas” que las pasadas⁵⁵. La respuesta sugiere un cambio en la preocupación por ciertos temas, sugiere un discurso que no tiene jerarquía ni inferioridad sobre los anteriores, sólo es distinto.

En la frase *humanizar “más” al hombre* los corchetes de la palabra “más” no hacen sino ironizarla y dar cuenta, a través del exceso lingüístico, que no se puede ser más humano de lo que se es. La ironía en el análisis pretende desnaturalizar la definición de sujeto de la modernidad – que cree ser más humano que sus antepasados – y muestra ese “bien supremo” (ser más humano) como una pretensión construida por la sociedad actual, “en la perspectiva moderna, el sujeto es considerado como una esencia que preexiste a su constitución en el lenguaje y en lo social [...] Él es auto-idéntico, teniéndose como referencia última a sí mismo. [...] La producción de esa clase particular de sujeto constituye la tarea central de la educación y de la escuela modernas”⁵⁶.

⁵⁴ El ex Ministro de Educación, Sergio Bitar, señala: “El humanismo de una sociedad se manifiesta en la forma como resguarda a quienes tienen más necesidades. Desde esa perspectiva, la Educación Especial no sólo representa un apoyo a la formación de quienes presentan diferencias o carencias, sino que es un proceso que nos refleja como sociedad”. En “Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial. Informe de la Comisión de Expertos. Ed. K-Diseño. Chile. 2004. Página 5.

⁵⁵ Es en el siglo XX y en la actualidad que se presentan las guerras y genocidios más atroces, y donde se destruye el medio ambiente más que en todos los siglos anteriores.

⁵⁶ Tadeo Da Silva, T.: “El proyecto educacional moderno: ¿Identidad Terminal?” En Veiga Neto, Alfredo J.: “Crítica Pos-Estructuralista y Educación”. Editorial LAERTES. Barcelona. 1997. Págs. 276-277.

Sin embargo, ayuda a visualizar la pretensión y desnaturalizar la definición de “humanizar al hombre” hacerse la pregunta contraria, es decir: ¿Qué es ser inhumano? Inmediatamente se podría evocar contravalores que se representan en figuras monstruosas, seres abominables, execrables y que cuentan con un común denominador: Todo aquello que se convierte en inhumano y siniestro es porque antes fue humano y tal vez “muy humano” y su exacerbación lo obliga a salir del seno de lo tolerado por la comunidad, para ponerse en un destino que permite nombrar a aquello como inhumano, pero inhumano porque fue conocido. La mitología más aterradoradora, lo que asusta a niños mujeres y hombres, en ese orden, es aquella que se refiere a seres con formas humanas y que antaño vivieron en la comunidad, como uno más. “lo siniestro, no sería realmente nada nuevo, sino más bien algo que siempre fue familiar a la vida psíquica y que sólo se tornó extraño mediante el proceso de su represión... Lo siniestro sería algo que, debiendo haber quedado oculto, se ha manifestado”⁵⁷. Ninguna criatura extraña, a pesar de las significaciones que se le atribuyan, se transforma en algo tan ominoso como el extrañamiento de lo humano⁵⁸. Así, ese “ser humano” está definido también por lo que expulsa como propio y que retorna transformado, produciendo angustia frente a lo ya conocido. Así, invirtiendo nuevamente el concepto, si ser “más humano” implica abogar por ciertos valores que permitirían resolver problemas éticos, una manera de sublimarlos, de lograr ser “más humano”, es integrando niños con problemas de aprendizaje en las escuelas. Sin ser ellos *lo siniestro*, puede representar de modo sublimado, lo ominoso que como comunidad deseamos reintegrar, pero no enfrentando el objeto de nuestra propia culpa, sino que, de un modo gozoso, haciendo un rodeo para apaciguar la agresividad que genera la renuncia al deseo egoísta y que, de no tener contención, destruiría a la comunidad. La idea fue vertida con rapidez, pero en los próximos capítulos se profundizará en ella, por ahora cabe señalar un “téngase presente”.

“La humanidad cesa en las fronteras de la tribu, del grupo lingüístico, a veces hasta del pueblo; al punto de que gran número de poblaciones llamadas primitivas se designan a sí mismas con

⁵⁷ Freud, S. “Los siniestro”. Citado por Braunstein, N. en “A medio siglo del malestar en la cultura”. Editorial Siglo XXI. Primera edición 1981. Novena edición 2005. México. Página 208.

un nombre que significa 'los hombres' (o a veces -¿diremos con más discreción?- los 'buenos', los 'excelentes', los 'completos') implicando así que las otras tribus, grupos o pueblos no participaban de las virtudes o aun de la naturaleza humana, sino que a lo más se componen de los 'malos', de 'perversos', de 'monos de tierra' o de 'liendres'. A menudo se llega a privar al extranjero de ese último grado de realidad, haciendo de él un 'fantasma' o una 'aparición'.”⁵⁸

El bien supremo, en la ética tradicional, posee una definición previa del sujeto o, se define desde un sujeto trascendental, un sujeto sin existencia real, un sujeto teórico. Es decir, humanizar al hombre significa hacerlo más humano en determinado sentido y no en otro; el ejercicio de la ética tradicional antepone al sentido, en cada sujeto, un significante universal. Las implicancias de este valor es que se constituye en un imperativo moral al que los establecimientos educacionales deben adherirse, “por ello, uno de los pilares de la educación del siglo XXI es el de aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz”⁶⁰, de lo contrario se transforman en instituciones “menos humanas” (si eligen otra forma de “ser humano”) o inhumanas, y desde el punto de vista de la operativa analítica se cerniría sobre ellos un castigo (o autocastigo a través de la culpa). Por ejemplo, optar por una escuela integrada implica ceder al deseo del “otro” (de la ética) cayendo en la culpa por renunciar a lo propio. Es una trampa. Es el precio de vivir en comunidad.

La integración, tiene varios orígenes que remiten a la necesidad del hombre de generar grupos y comunidades; primero se manifiesta como la necesidad de amor del prójimo hacia el sujeto, también como la necesidad de establecer una identidad en base a la diferencia, de ampliar el mundo o, en otros sentidos, los beneficios de las alianzas y el intercambio con otras culturas o grupos humanos. Pero en el plano de la

⁵⁸ “lo *Unheimliche* es la negación de lo familiar, de lo hogareño. *Heim*, en alemán, es el equivalente exacto de *home* en inglés. Así, lo *Unheimliche* es eso familiar que ha devenido extraño inaceptable, terrorífico”. En Braunstein, N: “A medio siglo del malestar en la cultura”. Editorial Siglo XXI. Primera edición 1981. Novena edición 2005. México. Página 195.

⁵⁹ Lévi-Strauss, C.: “Antropología Estructural. Mito sociedad humanidades”. Editorial Siglo Veintiuno. México. Primera edición en español 1979. Décimoprimera edición en español 1999. Página 309.

⁶⁰ Ministerio de Educación de Chile: “Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial. Informe de la Comisión de Expertos. Ed. K-Diseño. Chile. 2004. Página 47.

educación, la integración deja de ser en una relación manifiesta de intercambio⁶¹, no se pasa esta mercancía para recibir esta otra. El intercambio pasa a ser intangible entre el sujeto y la ética, en ese acto siempre gana la comunidad y siempre pierde el sujeto, por lo tanto, en el tema de la integración, en la política educacional, se sufre un traspie donde el sujeto sólo gana a través de la pertenencia a la comunidad. Lo que se esperaba como saldo de la deuda generada por el intercambio en la integración queda insoluto, ya que ni el integrado sabe que está en un intercambio, ni el acreedor cobró la equivalencia buscada en el deseo cedido que se representó en el extrañamiento de lo siniestro..

¿Cómo puede ocurrir que cada sujeto en nuestra sociedad sea conducido a vivir la integración de manera culposa, por omisión o por acción? La respuesta se encuentra, nuevamente, en la producción de cultura y su particular forma de vivirla, la religiosidad cristiana de la sociedad occidental. Específicamente, en la manera como instala la culpa a través de códigos y signos externos. La ética, heredera de esa tradición, no puede dejar de actuar en consecuencia. Lo que trasciende a la herencia es la forma en que se externaliza el código y que hace posible que, en conjunto, los individuos de la cultura reaccionen de manera homogeneizada a la necesidad de integrar; es decir, integrarse al discurso homogeneizador y luego, bajo esa lógica, integrar al estudiante con necesidad educativa especial. “De este modo a cada niño culpable [ahora profesor] la cultura le debe un asesinato real que él no realizó”⁶², todo comienza con un traspie, con una deuda impaga o con un intercambio que no es posible, pero cuya imposibilidad hace real la vida en comunidad. Eso es lo que se oculta tras el antifaz.

El discurso fundamental

“Estamos entonces aquí en el umbral del examen de algo que, de todos modos, intentó forzar las puertas del infierno”
J. Lacan

⁶¹ Los sistemas de intercambio han constituido, desde el principio, la base de la vida en comunidad. Primero como trueque en las sociedad primigenias y luego, junto al cristianismo, como señalaría Marx, la circulación de la mercancía es base del desarrollo de la sociedad occidental, desde la edad media en adelante, donde las funciones MDM (mercancía – dinero – mercancía) y luego DMD (dinero – mercancía – dinero) de la sociedad burguesa, instala el modo de producción capitalista y de intercambio entre los seres humano. Lévi-Strauss va más allá al señalar tres sistemas de intercambio, a saber, de parentesco, de comunicación y de bienes.

⁶² Rozitchner, León: “La detención de la agresión por la culpa” Página 294. El ensayo es parte del libro “A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud”. Volumen a cargo de N. Braunstein. Editorial Siglo XXI. Primera edición 1981. Novena edición 2005. México. El texto en corchetes corresponden al autor de esta tesis.

A estas alturas alguien podría preguntarse cómo se llega desde lo expuesto (la religión, el cristianismo, la cultura, el inconsciente, etc.) a los programas de integración en las escuelas. Para la conexión se puede, sin forzar los argumentos, invertir la forma en que se expone el tema y adelantar (o recordar), a la fundamentación, la hipótesis de la investigación: los programas de integración, en su definición general o, más bien, en la mayoría de los establecimientos en que se ha realizado el esfuerzo, ha sido producto de la culpa o, si se prefiere, por la deuda de nuestra sociedad al generar distintos grados de segregación. Culpa o deuda, no del establecimiento educacional en particular, sino de toda la sociedad y de la que estas instituciones se hacen cargo, “es necesario tener siempre claro que incluso aquello que parece suceder sólo en el ámbito escolar puede tener -y casi siempre tiene- nexos sutiles y poderosos con las prácticas (discursivas y no discursivas) que sobrepasan la escuela misma”⁶³.

No sólo es necesario tener presente el significante de la culpa sino, además, las definiciones y elementos así como las consecuencias asociadas al concepto que como sociedad elegimos definir, por ejemplo, el amor, lo humano, la comunidad, la ética, etc., Todas esas definiciones no sólo tienen implicancias prácticas en el significante, también configuran en nuestra cultura la manera de hacer política y que, por la vía de los discursos y el poder, se logra que algunos temas, en determinado tiempo y espacio, tengan más relevancia frente a otras necesidades sociales. Así, lo que para hoy es de mucha importancia y se instala bajo el nombre de integración, antes siquiera era una preocupación, estaba subsumido en el gran discurso moderno; la sociedad (o parte de ella) se ocupaba de la incorporación de la mujer a la vida cívica (voto femenino), o respecto de siglos anteriores, la libertad se constituía en un bien muypreciado cuando muchos seres humanos eran privados de ella en la condición de esclavos.

Por otro lado, la puesta en escena de un tema a nivel de discurso de Estado, pone en evidencia la necesidad de preocupación por ello y que no ha sido lograda la superación del problema al que alude; la integración en educación es parte del discurso, porque la sociedad muestra permanentes y actualizados niveles de segregación. “Concebir el mundo social como el mundo de la discursividad implica la

comprensión de que siempre habrá sentidos capaces de alterar sentidos, justamente porque el discurso es la falta”⁶⁴. Si la sociedad estuviese integrada, el tema de la integración carecería de importancia, no sería tema. Aunque, como se analiza más adelante, poner en el discurso el tema de la integración puede ser un artificio que oculta problemas de otra índole y se debe tener claro que todo “discurso de poder [es] todo discurso que engendra la falta, y por ende la culpabilidad del que la recibe”⁶⁵. La integración educacional puede ser un tema que revele la falta en el sistema social en general.

El hecho que se asocie la culpa a los programas de integración no implica un diagnóstico clínico de quienes forman parte de dichos proyectos, muy por el contrario. Sí, en cambio, podría serlo respecto del discurso de quienes diseñan la política o de los que se hacen cargo de su difusión en tanto autoridades. La determinación del sujeto por el lenguaje no es algo privativo del sector educativo o de lo religioso, es una condición de todo sujeto que vive en sociedad. Por ello, al analizar la política también se analiza la escuela y al analizar la integración también se lo hace respecto de toda la sociedad, es un camino de ir y venir, para encontrar al final al sujeto: “Marx se burla de Wagner por no entender ‘que mi método analítico no arranca del hombre ‘en general’, sino de un período social concreto. Lo que no significa descuidar a los hombres concretos sino encontrarlos al término del análisis”⁶⁶.

Sin embargo, y a pesar de todas las conexiones realizadas entre el concepto de la culpa y la integración de alumnos con discapacidad mental y síndrome de down al interior de la escuela, resta aún incorporar otra dimensión en el análisis: la política y el diseño de programas sociales, en este caso, de integración. Se tendrá que vincularlo con lo anteriormente desarrollado; la instalación de un superyó por parte de la

⁶³ Veiga-Neto, Alfredo: “Incluir para excluir”. El ensayo es parte de Larrosa, J. y otros: “Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia”. Editorial LAERTES. España. 2001. Página 171.

⁶⁴ Ogiba, Sonia: “El proyecto educacional moderno: ¿Identidad Terminal?” En Veiga Neto, Alfredo J.: “Crítica Pos-Estructuralista y Educación”. Editorial LAERTES. Barcelona. 1997. Págs. 263.

⁶⁵ Barthes, R.: “El placer del texto y lección inaugural”. Editorial Siglo Veintiuno. México. Primera edición en español 1982. Novena edición 1996. Página 118.

⁶⁶ Braunstein, N.: “Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia lacan)”. México. Primera edición 1980. décima edición 1999. Página 123.

religión, la definición específica de la forma cristiana de la culpa y su conexión con la ética desde la tradición aristotélica hasta la kantiana con los programas sociales.

Por antonomasia la escuela es el proyecto moderno de educación. Los estados-nacionales requieren de esta institución para homogeneizar su población bajo patrones culturales comunes. La escuela permite que el sentimiento patrio aflore como un elemento que aglutina y genera sentido de pertenencia. La escuela es también una promesa de la modernidad⁶⁷, en el sentido que cada uno de los individuos que forman parte del proyecto, podrán ser beneficiados por las virtudes de esta institución. El analfabetismo será superado, la igualdad de oportunidades permitiría un mejor acceso a las posibilidades laborales que ofrece la sociedad, etc., “la vieja promesa de la escuela moderna se reposiciona en la capacidad del Estado no sólo de financiar –como pedían Comenius y los pedagogos de los siglos XVII al XIX –, sino también de legitimar una utopía, y de producir procesos masivos de disciplinamiento escolar con fuertes efectos homogeneizadores y universalizantes”⁶⁸. Sin embargo, “la educación liberal y capitalista estaba condenada no por sus ideales sino por la falta de su realización. (No deja de ser irónico que esos ideales sean ahora cuestionados cuando para una gran parte de la población ni siquiera fueron realizados)”⁶⁹. Lo mismo ocurre en el caso de los llamados “socialismos reales”, al caer estos regímenes, fracasa también otra alternativa al mismo proyecto, porque la escuela es una institución universal que trasciende la frontera de la ideología y que se instala como parte de la cosmovisión de la modernidad.

⁶⁷ En el informe de Ministerio de Educación de Chile: “Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial”, se señala que: “El derecho a la educación como un derecho básico humano, se estableció en la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948), y ha sido reafirmado en la Convención sobre los Derechos del Niño, la cual ha sido ratificada casi universalmente y, en Chile, tiene fuerza de Ley con rango constitucional. Sin embargo, todavía existen en el mundo millones de personas para quienes no se ha hecho efectivo este derecho. Por este motivo, tuvo lugar la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien 1990), en la que por primera vez los dirigentes mundiales comienzan a enfrentar el desafío de luchar contra la exclusión.” En “Informe de la Comisión de Expertos”. Edición K-Diseño, Chile, 2004, Página 40.

⁶⁸ Narodowski, M. y Brailovsky, D.: “La cuestión del fin de la razón de Estado en la historia de la escolarización”, en *Cadernos de História da Educação* - nº. 4 - jan./dez. 2005. Página 145.

⁶⁹ Tadeo Da Silva, T.: “El proyecto educacional moderno: ¿Identidad Terminal?” En Veiga Neto, Alfredo J.: “Crítica Pos-Estructuralista y Educación”. Editorial LAERTES. Barcelona. 1997. Págs. 274.

Pero su fracaso no se puede circunscribir en la dinámica interna de funcionamiento del proyecto, sino en su relación con el entorno, donde no sólo se puede encontrar una reestructuración de discursos que agotan el modelo centrado en el rol del Estado, sino que, también, el propio modelo se ve expuesto a una crisis o, dicho de otra manera, a una reacomodación del modo de producción, logrando, por esa vía, que la promesa quede obsoleta o fracasada. Al contrario de lo que plantea “Narodowski y otros”: “Yuxtaponer el discurso político a las condiciones que lo generaron (ya sea para avalarlo o para criticarlo) constituye un error fatal”, se puede señalar que no existe una linealidad de causa-efecto entre las condiciones del escenario social y los discursos, ambos están en retroalimentación y, claramente, el discurso hegemónico tiene mayor incidencia en el escenario social que, a su vez, integra nuevos elementos en modificaciones del discurso original, no entender eso es no entender lo que es el poder y eso si es un error fatal⁷⁰.

El problema con la promesa no resuelta es el primer punto donde se genera una deuda (y por tanto culpa). No todos alcanzaron a ser integrados⁷¹ y por ello el proyecto moderno de la escuela ha entrado en una fase crítica o terminal (tal vez, pese al romanticismo de algunos, ya esté terminado), donde el segundo golpe ha sido asestado por el discurso de política de derecha: “El proyecto neoliberal de educación rompe ese pacto histórico, gracias a los resultados positivos de legitimación obtenidos en el frente de la guerra cultural empezada por la Nueva Derecha, al postular un nexo directo y sin rodeos entre educación y producción”⁷². Ese discurso ha defendido desde hace varias décadas el retiro de la educación de la esfera pública o de la preocupación del Estado, hacia la esfera privada y de acuerdo a los lineamientos que el propio Mercado

⁷⁰ En “Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia lacan)”. México. Primera edición 1980. décima edición 1999. Pág.123 y 124, Néstor Braunstein señala: “Cada modo de producción produce a los sujetos que necesita y, luego, estos sujetos hablan, escriben, se comunican, aparecen ante si como fuente y origen de sus discursos y del sentido que suponen que sus palabras vehiculizarán. Para ellos el sentido brota de su singularidad, de su persona. Para el materialismo histórico, el sentido es ya un efecto de la historia y los sujetos son sus soportes y efectos. El sentido no aparece en el discurso sino que el discurso mismo es el efecto de un campo contradictorio de discursos preexistentes, de una cierta coyuntura discursiva, que engendra la posibilidad de aparición de nuevos discursos de los que sus sujetos se considerarán los autores. (Por supuesto, esto vale también para este mismo discurso que se está leyendo). Y a esa coyuntura discursiva puede considerársela bajo los términos de ‘archivo’ (Foucault), ‘genotexto’ (Kristeva) o ‘interdiscurso’ (Pêcheux)”.

⁷¹ “en el Foro Mundial sobre Educación, en Dakar (2000), se concluyó que, a pesar de la potente agenda de equiparación de oportunidades del movimiento de Educación para Todos, por parte de los gobiernos y las agencias, todavía se estaba muy lejos de alcanzar la educación básica para todos”. En Ministerio de Educación de Chile: “Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial”. Informe de la Comisión de Expertos. Edición K-Diseño. Chile. 2004. Página 41.

⁷² Tadeo Da Silva, T.: “El proyecto educacional moderno: ¿Identidad Terminal?” En Veiga Neto, Alfredo J.: “Crítica Pos-Estructuralista y Educación”. Editorial LAERTES. Barcelona. 1997. Pág. 286.

imponga a oferentes y consumidores de educación: “En el plano educativo formal, si bien la tarea de instruir corresponde a un centro educativo, ello ocurre por expresa delegación de los padres, los cuales sin ejecutar directamente la instrucción, no por eso abandonan su irrenunciable derecho preferente”⁷³. El eje de la actividad se ha modificado de la educación-Estado-familia a la educación-Mercado-familia. En este sentido, las primeras iniciativas de integración escolar responden más a movimientos que el Mercado ha logrado imponer como proyectos alternativos, y atractivos desde el punto de vista de posturas más progresistas, pero tranzadas, finalmente, como mercancías en el espacio que una sociedad de Mercado brinda para ello. Al cambiar el eje de la actividad, los proyectos de integración se negocian con la familia y no se ordenan como política de Estado, como mucho, la política pública, a través del Estado, indica o sugiere. Aun así, es de interés para el Estado la participación del mayor número de escuelas en proyectos de integración. Se comprende que la naturaleza ha dejado de dotar a algunos individuos de las habilidades que la mayoría posee y desde ese punto de vista se han perpetuado injusticias que no tiene salvación o fácil resolución (como el síndrome de down o la deficiencia mental), pero que la cultura y el compromiso de sus individuos, podría ayudar a atenuar. Por lo tanto, la promesa política del proyecto moderno de educación se transforma en un imperativo ético “la integración debe formar parte de la estrategia general, cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos”⁷⁴ y, al igual que el recorrido que traza la instalación de la conciencia moral en el ser humano, en su autoimposición de la renuncia en favor de la comunidad, en educación se sigue una secuencia cronológica que ahora instala en la familia, en el nuevo eje educación-Mercado-familia, la responsabilidad ética por la integración social. Lo que por cierto constituye un riesgo si la autoimposición no está bien instalada.

Al dejar de ser el Estado el eje aglutinador y tecnificarse la educación para responder, por tanto, a distintas demandas del Mercado, el discurso de la promesa del proyecto moderno de la escuela pierde fuerza, se difumina en variados proyectos educativos. Es por ello que surge, y ante el riesgo que la autoimposición no funcione adecuadamente, la necesidad de una política pública que sostenga la integración como parte de

⁷³ La cita es extraída de una carta que se envía a la Comisión de expertos por parte de uno de sus miembros que no suscribe el informe, en Ministerio de Educación de Chile: “Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial”. Informe de la Comisión de Expertos. Edición K-Diseño. Chile. 2004. Página 86.

la promesa que no puede ser, simplemente, olvidada. Ya que de iniciativas como ésta, depende la cohesión social y el sentido de pertenencia colectivo.

Pero, retrocedamos un poco para ver como se conecta lo expuesto en apartados anteriores con lo que se viene desarrollando en esta sección.

La función de la tragedia, señala Lacan, “tiene como meta la catarsis, la purgación de las pathémata, de las pasiones, del temor y de la compasión.”⁷⁵. En la época de la Antigua Grecia la catarsis se usa en su acepción médica, a diferencia de lo que sucede en la actualidad, que se entiende como evacuar la mugre, lo ominoso, lo execrable. La tragedia ha sido escrita y es leída para cumplir esa función, la de evacuar, sacar lo malo, sacar lo que sobra. El diccionario de la Real Academia Española señala entre sus acepciones: “Efecto que causa la tragedia en el espectador al suscitar y purificar la compasión, el temor u horror y otras emociones”⁷⁶. El paso de una significación médica a una social comprende la sublimación del efecto catártico. La sublimación del acto no es casual y responde a una elección que tiene consecuencias en lo real.

La forma de expulsar medica o sublimadamente tiene relación, en nuestra sociedad, no sólo con la relevancia del mito por sobre el ritual, también se conecta con la vida productiva y lo que se traza como proyecto de vivencia en comunidad. La sociedad occidental tiene como objetivo el desarrollo y la promesa del confort para todos sus integrantes, sobre todo en el proyecto de la sociedad moderna que se gesta a partir de los primeros cimientos de la época clásica, e instala el modo capitalista como forma de producción –el socialismo es una respuesta a este modo y se encuentra bajo el mismo proyecto moderno. El sistema requiere para el progreso primero, y su desarrollo⁷⁷ después, de la acumulación de capital o, dicho en

⁷⁴ Ministerio de Educación de Chile: “Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial”. Informe de la Comisión de Expertos. Edición K-Diseño. Chile. 2004. Página 54.

⁷⁵ Lacan, J.: “Seminario 7. La ética del psicoanálisis”. Editorial Paidós. Argentina. 1988. Página 298.

⁷⁶ En www.rae.es Consulta al 23 de julio de 2008.

⁷⁷ La alternancia en los conceptos se refiere a los momentos en que son preponderantes cada uno de ellos. El progreso del siglo XIX alude fundamentalmente al avance en materia de la instalación productiva de mercancías y, por otro lado, el desarrollo

sintonía con la función de la tragedia, requiere de la acumulación de excedentes, generados por el plusvalor que el dueño del capital retira a la fuerza de trabajo. El retiro de ese excedente y su acumulación genera a su vez la escasez de bienes, y disponer de ellos “es el derecho de privar a otros [...] en torno a esto se juega el destino histórico. Toda la cuestión reside en saber en qué momento se puede pensar que este proceso tendrá su término. Obviamente, la función del bien engendra una dialéctica”⁷⁸ vinculada a la resolución de la acumulación y la esperanza del disfrute por todos de los bienes que como comunidad se producen.

La función social de la tragedia es conducir la catarsis, pero, al revés, nuestra sociedad entiende la catarsis conducida a través de la tragedia en un ejercicio eminentemente lingüístico, que vitaliza el mito sobre el ritual: casi todos los relatos de Sófocles apuntan hacia ese objetivo o, a su turno, para la tradición cristiana, Babel, el arca de Noé, Adán en el paraíso, la crucifixión (cruci-ficción), etc., cumplen similar función ¿Por qué el mito y no el ritual? Nuestra sociedad elige la acepción sublimada y no biológica-médica de la catarsis, porque el excedente real, el concreto está destinado al desarrollo, porque el ritual significaría desechar el excedente de capital (de dinero) como ocurre en la cultura de los Potlatch⁷⁹ que borra la deuda/culpa en cada ciclo y comienza en igualdad cada vez.

El rito tiene una permanencia en el tiempo que difícilmente el mito puede alcanzar si no reivindica la memoria y procura los elementos para que a través de ella se mantenga en una dialéctica permanente, cuyos ciclos son predominantemente psíquicos y luego sociales. El mito necesita ser recordado y comunicado para generar la función de catarsis a que ha sido destinado, porque el excedente que podría recordar la necesidad de un ritual, cumple otra función que no puede ser execrada en una ceremonia, su objetivo es el de desarrollar la cultura. Al contrario, el rito es acción y no tiene más memoria que por el acto

incorpora a este avance la llamada “cuestión social” de principios del siglo XX. De ahí en más el concepto de desarrollo ha sido repetido, con distintos apellidos (igualdad, equidad, educación, etc.), como parte de la promesa moderna.

⁷⁸ Lacan, J.: “Seminario 7. La ética del psicoanálisis”. Editorial Paidós. Argentina. 1988. Página 276.

⁷⁹ En el seminario 7, Lacan señala: “Respecto del Potlatch “Esto es algo semejante a una piedrita milagrosamente realizada para indicarnos que no todo está capturado en la dialéctica necesaria de la lucha por los bienes, del conflicto entre los bienes, y de la catástrofe necesaria que engendra, y que existen, en el mundo que estamos investigando, huellas que muestran positivamente que se concibió que la destrucción de los bienes como tales podía tener una función reveladora de valor. “Seminario 7. La ética del psicoanálisis”. Editorial Paidós. Argentina. 1988. Página 282.

de repetirse, es la producción de excedente la que lo recuerda. Hay una relación directa, rito-excedente, en cambio en el mito la relación esta metaforizada. El ritual hace de la historia de la comunidad una memoria social, es la comunidad la que ritualiza la catarsis y donde cada individuo pone su excedente. En el mito de la sociedad occidental, el sujeto deposita su catarsis como síntoma que no se constituye en ritual sino en patología, y que puede ser transformada en objeto de paranoia o delirio administrada por los ángeles de la divinidad, “no podemos menos que caracterizar como unos tales delirios de masas a las religiones de la humanidad”⁸⁰ o, la deposita en una promesa (promesa moderna) que sirve como insumo a la política del administrador del Estado (ya se ve cuál es la metáfora). Consecuentemente, el rito cristiano (la Misa) alude a la definición del hombre y los preceptos morales que le anteceden, alude a una mitología donde el compromiso en la palabra y no en el acto (de los feligreses) es lo que se ritualiza, no como rito, sino como costumbre, como conmemoración des-ritualizada.

El mito contemporáneo podría sintetizarse en la *tragedia por el excedente*. Tragedia griega que es adoptada como forma sublimada de catarsis por el cristianismo y que procura, al dejar intacto el excedente, las bases para la acumulación y el posterior desarrollo del sistema capitalista de producción. No deja de ser irónico, y consecuente con lo señalado, que las crisis del capitalismo se producen siempre, o casi siempre, por sobreproducción, por exceso (por excedente) y que una de las vías para eludir las crisis en los ciclos económicos sea el uso del ritual ancestral de purificación: la destrucción del excedente. Mas, la crisis no pone en entredicho el sistema y ello le permite definirse antes de la historia: “El capital no conoce una crisis, no está el mismo en decadencia, sino que su funcionamiento supone y entraña la decadencia, o, si se quiere, la crisis: mejor aun, la crisis es una condición de su posibilidad de funcionamiento”⁸¹. El predominio del mito por sobre el rito permite que el capital circule fuera de la esfera de la catarsis, que su crisis sea una metáfora para que el excedente pueda seguir cumpliendo su función de desarrollo en una sociedad que libra sendas guerras en el control de la distribución de los bienes.

⁸⁰ Freud, S.: “El malestar en la cultura”. Página 42. En “A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud”. Volumen a cargo de N. Braunstein. Editorial Siglo XXI. Primera edición 1981. Novena edición 2005. México.

⁸¹ Ibáñez, Jesús: “Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica”. Editorial Siglo Veintiuno. Madrid, España. Primera edición 1979. Tercera edición 1992. Página 52.

En consecuencia, la sociedad moderna tensiona la *tragedia del excedente* con la promesa de mayor bienestar para cada uno de sus miembros. Tensión inmanente al desarrollo cultural y que propone el intercambio ficticio pero siempre a favor de la comunidad, y en este caso, del capital y de un modo particular de producción. Por lo tanto, gritos más, gritos menos de los feligreses, de los individuos o de los sujetos, siempre el nudo se desata en favor de la cultura, y la cultura en nuestra sociedad es de mercado, sólo, utópicamente, lo hará por el lado de la promesa, y de cualquier forma el feligrés, el individuo o el sujeto quedan anudados a la cultura. No hay escape. Este es el deseo, el deseo de cumplir la promesa, al que se ha debido ceder por el poder y definiciones discursivas hegemónicas que han consagrado un modo de producción y una sociedad de mercado.

En este escenario, el proyecto moderno de educación es una promesa a la comunidad y quienes la conforman. Promesa que como se señalaba, fracasa no sólo por el retiro de la escuela de la escena pública e instalación en el espacio privado, también por un cambio sustancial en el contenido o definición de lo que implica la escuela y, por tanto, en el contenido de la promesa. El fracaso, genera, por tanto, una doble deuda o culpa, a la que se debe responder desde el discurso de la autoridad y que se cristaliza en la política y acciones de Estado.

Antes, en el comienzo de la escuela, en el siglo XIX, la integración educacional no era un tema de preocupación, de un modo u otro la promesa se iba cumpliendo en la medida que cada vez más individuos eran beneficiados; la escuela pública está abierta a todos. Sin embargo, hoy se actualiza la tensión entre la promesa y la tragedia del excedente por una contraofensiva del discurso hegemónico y un retroceso en la promesa de la escuela moderna al no existir contrapeso al sistema capitalista de producción. Esto refleja que la tensión a la que se refiere la promesa, responde a la estructura de la sociedad y se actualiza en la contingencia de los discursos. En otras palabras, que hoy se hable de integración en el aula no implica que antes no existiese conflictividad o grados de desintegración social o, por el contrario, no significa que antes la cohesión social no fuese preocupación –esto es una cuestión de forma más que de contenido, donde el contenido es la forma en que se aborda la desintegración y la forma sigue siendo la misma preocupación a pesar del cambio del contenido –, significa que desde la política se intenta suavizar la crisis de la escuela moderna instalando otros temas o renovando la promesa adjuntándole nuevos matices “Hoy en día, la tendencia mundial es promover la plena participación de todos los estudiantes que presentan necesidades

educativas especiales en la escuela común”⁸². A no engañarse, la renovación no significa que se vaya a cumplir con la promesa de hacer el bien a todos los individuos que son parte de la sociedad, significa que el conflicto ha sido lanzado hacia el futuro: “Hacer las cosas en nombre del bien y, más aún, en nombre del bien del otro, esto es lo que está muy lejos de ponernos al abrigo, no sólo de la culpa, sino de toda suerte de catástrofes interiores”⁸³. Implica que se presentarán nuevas necesidades de renuncia para favorecer “esta” forma de vida en comunidad.

He ahí la función de la tragedia, la valoración del excedente en virtud de lo que el sistema educacional debe sublimar como expresión parcial de crisis. He ahí la presencia del mito y no del rito; del discurso, del acto declarativo y el cambio en la normativa para la integración de los niños segregados representados, para esta investigación, en los que padecen de síndrome de down o deficiencia mental.

Pero ¿cómo funciona específicamente la *tragedia del excedente* en la iniciativa político educacional de la integración? La integración, desde el punto de vista de la función de la tragedia, se encuentra “entre-dos-muertes”⁸⁴; ocupa el lugar de Antígona en el relato de Sófocles. Más allá de las enseñanzas y moralejas que pueda entregar cada relato y de la que se hacen eco muchas lecturas, la tragedia, como función social en nuestra cultura, se orienta a la eliminación de los desechos y por esa vía a la purificación del deseo, sucio de renuncia al ceder frente a la conciencia moral o a la ley. La purificación se orienta a la liberación de la culpa del sujeto o a la liberación de la deuda de la sociedad. Deuda que, como se ha visto, es producida por la desigualdad en la retención del excedente de capital y su disfrute. En el sujeto el resultado es la posibilidad de liberar el patologizante malestar que genera la represión.

Es necesario un paréntesis metodológico para señalar que: a pesar que “es a través de la instancia ideológica como el sujeto engrana en la estructura social de cada modo de producción”⁸⁵ y hablar de él es

⁸² Ministerio de Educación de Chile: “Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial”. Informe de la Comisión de Expertos. Edición K-Diseño. Chile. 2004. Página 15.

⁸³ Lacan, J.: “Seminario 7. La ética del psicoanálisis”. Editorial Paidós. Argentina. 1988. Página 380.

⁸⁴ Expresión usada por Lacan en el Seminario 7, clase XXIV.

⁸⁵ Braunstein, N.: “Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia lacan)”. México. Primera edición 1980. décima edición 1999. Página 93.

hablar de la estructura, las cosas funcionan un poco diferentes a nivel de discurso; la estructura social no es la misma que la estructura psíquica. En el sujeto se presenta un inconsciente que no posee las mismas características que los perfiles sociales estructurales analizados en la investigación social. Para estos últimos sólo se puede hablar de un inconsciente que opera por combinatorias de categorías teóricas. No obstante, si bien difieren la disposición de los elementos, el motor que los relaciona es el mismo: la culpa.

Lo que se confronta en la *tragedia por excedente* son los discursos de distintos perfiles estructurales⁸⁶. Uno de ellos se ubica en el nivel de Antígona; de la sincronía, de la estructura de la sociedad y la necesidad de resguardar la comunidad de su eventual disolución, de la defensa de su “integridad” ante los ataques de las que ha sido víctima (las guerras mundiales, genocidios, dictaduras militares, etc.) Es un discurso que busca como valor ético la humanización del hombre moderno. Es el discurso moralizante de la *entre-muerte* que permite que la cultura se mantenga. Es el que se hace cargo de la promesa moderna de la escuela para todos los individuos de la comunidad. Finalmente, es el discurso que ve en los individuos segregados a los hermanos sin los que la comunidad pueda constituirse como tal. Con todo, “en el fondo, estaba la posibilidad de una educación y de una escuela no contaminada por las distorsiones de una sociedad capitalista y mercantil y de un Estado interesado, en la cual los ideales de un sujeto autónomo y racional, de emancipación, progreso y triunfo de la razón podrían, finalmente, ser cumplidos.”⁸⁷. Pero el proyecto de la escuela pública fracasa por dos motivos, uno estructural y otro discursivo. A) El fracaso estructural se debe a que el sistema moderno ha venido imponiendo una definición educacional relacionada al progreso y el desarrollo de la sociedad, que en el nivel de la promesa moderna, instala al Estado como eje articulador y que entra en contradicción con la necesidad de generar excedentes, por ese motivo segrega y selecciona a quienes están aptos para producirlos; en ese contexto un niño con síndrome de down o con deficiencia mental, desde la definición industrial y el crecimiento económico de la fuerza de trabajo, no generan excedente y, por lo tanto, no permiten la reproducción del capital, menos el desarrollo de la sociedad – el trabajo realizado en una experiencia de integración laboral en el año 2006, en la localidad de Ocoa, V Región, demostró la inviabilidad de la iniciativa desde el punto de vista económico, el trabajo de 10 niños

⁸⁶ Para una definición de perfiles estructurales, se debe buscar en la metodología de este mismo trabajo.

⁸⁷ Tadeo Da Silva, T.: “El proyecto educacional moderno: ¿Identidad Terminal?” En Veiga Neto, Alfredo J.: “Crítica Pos-Estructuralista y Educación”. Editorial LAERTES. Barcelona. 1997. Págs. 274.

integrados equivalía al de 1 obrero en una empresa dedicada a la producción de plantas. La integración se vuelve socialmente interesante sólo cuando el capital logra rentabilizar. B) El fracaso discursivo se refiere a la hegemonía e imposición de un modelo de desarrollo basado en la sociedad de mercado y que levanta como discurso el repliegue de la educación pública al espacio de la decisión privada. Con ello el proyecto para todos se ve traicionado y la escuela deja de ser un agente aglutinador o conformador de una identidad colectiva como funcionó para los Estados-Naciones en el comienzo del proyecto moderno, y pasa a ser un proyecto que funciona sólo para algunos. La caída de los socialismos reales y el agotamiento del Estado Benefactor, dejó sin contrapeso el proyecto social de la sociedad de mercado, esa ausencia permitió, a partir de los años 70, la progresiva liberalización y desregulación del Mercado en todas sus actividades, incluidas las consideradas estratégicas.

El Mercado amordaza la política pública en relación al discurso de la promesa moderna. Se contraponen dos discursos, uno a favor del resguardo de la comunidad y el otro a favor del resguardo del excedente ¿Dónde está la deuda? En la diferencia social que produce la acumulación del excedente que no es objeto de catarsis pero cuya función es sublimada a través de la búsqueda del bien superior, del juicio ético respecto de lo que ese excedente produce como segregación social y atentado al proyecto de integración de la comunidad ¿Cómo puede ser pagada la deuda? Con una nueva promesa de reunificación babélica⁸⁸, con una renovada política de integración que en el caso del sector educativo se expresa en la inclusión e integración al interior de la escuela, “la filosofía en la que se basan las escuelas integradoras es la atención educativa a lo diferente, no diferenciadora; de esta manera, tiene como reto desarrollar una pedagogía en función a los estudiantes donde todos ellos sean educados con éxito y calidad, sin distinción”⁸⁹. Ese nuevo esfuerzo en la búsqueda del bien, permite una nueva oportunidad para humanizar al hombre y al mismo tiempo entrega una nueva tregua para la acumulación de excedente, donde el capital, como Creonte, seguirá reclamando la obediencia y la participación de la educación en la producción del excedente. Como se trata de una tregua, se trata también que la historia sea nuevamente repetida pero, quizá, bajo el cariz

⁸⁸ Magaldy Téllez en “La paradójica comunidad por-venir”, señala que “Babel metaforiza la paradoja oculta en el concepto de Humanidad sustentado en la incansable búsqueda de reunificación”. En Larrosa, J. y otros: “Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia”. Editorial LAERTES. España. 2001. Pág. 68 – 69.

de una nueva tensión discursiva, donde el Estado ha dejado ya de ocupar un rol central y la familia customizada por el Mercado es interpelada para tomar en su decisión ética (en su conciencia moral) la oferta de integración educacional. El Estado en ello tiene algo que decir, sobre todo por el fracaso de su proyecto de escuela, ante ello ha reaccionado con políticas que apuntan a la integración e inclusión en esa institución, pero que revelan todavía la premura de la culpa y escasa madurez ética.

En el estado actual, “La educación no está en el centro del proyecto educacional moderno, está en el centro de los problemas de gubernamentalidad del moderno Estado capitalista”⁹⁰, cada familia deberá hacerse sus propias promesas y buscar los mecanismos por los cuales evacuar la acumulación producida en otro lugar, en el lugar del capital. De lo contrario, puede reclamar por el abandono del Estado y el fracaso de su promesa ante la justicia y, a su vez, será el mismo Estado el que, lavándose las manos, invocará a la Justicia para resolver diferendos “entre particulares” lo que antes correspondía a una materia de su competencia.

La resolución al contenido de esta tensión, mas no de la tensión, no consiste en eludirla, sino en redefinir los conceptos que se han naturalizado, como el capital, el excedente y la forma de evacuar en la catarsis sublimada, y, además, cambiar la memoria del mito por la ciclicidad de un ritual de purificación social (eliminación de excedentes), pero esto último no queda más que en el lugar de una utopía, que se renovará, como promesa, en cada nuevo discurso, en cada nueva campaña presidencial.

En este punto se debe aclarar que el análisis se ha bifurcado. Uno de los caminos ha sido la mantención de la línea de lo que se ha venido señalando en apartados anteriores; en este nivel la estructura que mueve los proyectos de integración, así como del ser humano en relación al resto, ha sido la deuda y culpa que genera la relación con el prójimo. Deuda y culpa que son definidas de manera particular por el modo de producción y la religiosidad que está a la base de la sociedad occidental y que determina la forma del

⁸⁹ Manosalva, S.: “Integración educacional de alumnos con discapacidad”. Ed. Mapa Ltda. 2ª edición 2002. Santiago de Chile. Página 51. El subrayado es nuestro.

⁹⁰ Tadeo Da Silva, T.: “El proyecto educacional moderno: ¿Identidad Terminal?” En Veiga Neto, Alfredo J.: “Crítica Pos-Estructuralista y Educación”. Editorial LAERTES. Barcelona. 1997. Págs. 282.

segundo camino del análisis presentado. Este segundo camino es el del discurso, o más bien de los discursos que se tensionan en la modernidad; la promesa de la escuela moderna frente a una creciente demanda, o demanda de renuncia, por parte del discurso del capital y que llega a configurar lo que aquí se ha denominado como la *tragedia del excedente*. El Estado ha dejado de ser el eje principal en el nudo familia-escuela-Estado, y ahora ese lugar es ocupado, cada vez más, por el Mercado que demanda, para sí, conocimiento especializado.

La escuela se estructura en base a la demanda (deseo) del Mercado y se relega a segundo plano la formación valórica y ética. La escuela deja de ser una Razón de Estado para convertirse en un elemento de racionalización del Mercado. Por esta razón el Estado se ve compelido a hacerse cargo por la demanda que genera este nuevo discurso (o primera parte del análisis) y al haber cedido en el deseo contenido en el proyecto de la escuela moderna ante el Mercado. “Lo que el proyecto neoliberal de educación hace, esencialmente, es despolitizar el proyecto moderno de educación, trasformándolo en una cuestión de gobierno e ingeniería”⁹¹. Que hoy corresponda al Estado plasmar esa deuda en los proyectos de integración no implica que ahora sí se vaya a resolver lo que la promesa moderna no pudo llevar a cabo, sólo significa que el problema ha sido reconceptualizado. En ese escenario los proyectos de integración casi podrían ser una anécdota. En todo caso el Estado también ofrece la integración como un alternativa más en el Mercado: “Al igual que en Chile, en otros países la integración es voluntaria y suele acompañarse de un proyecto o programa que se presenta a la Administración Educativa”⁹², de esa forma es la familia la que evalúa si toma o no esa oferta, por lo tanto, la integración educacional se transforma en un producto como otros tantos que pueden circular en la sociedad, pero que evidencia la delegación de responsabilidades por parte del Estado a la disponibilidad de buena voluntad en los apoderados que lo acogen. En definitiva, la integración se convierte en un discurso que revela la falta de Estado.

⁹¹ Tadeo Da Silva, T.: “El proyecto educacional moderno: ¿Identidad Terminal?” En Veiga Neto, Alfredo J.: “Crítica Pos-Estructuralista y Educación”. Editorial LAERTES. Barcelona. 1997. Págs. 282.

⁹² Ministerio de Educación de Chile: “Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial”. Informe de la Comisión de Expertos. Edición K-Diseño. Chile. 2004. Página 56.

Así el mito se engrana en una historia que es la de siempre – la comunidad no intercambia con el sujeto y necesita de su renuncia para mantener su cohesión – y aún siendo la misma historia, la misma tensión que se repite una y otra vez, ello no significa que los discursos sean los mismos y que, por lo mismo, no se puedan levantar nuevos desafíos. Esto parece haberlo comprendido mejor los jóvenes pertenecientes a la *revolución pingüina* que los cuerpos técnicos de distintos niveles académicos y burocráticos, o, por el contrario, los llamados “pingüinos” no se dieron y los burócratas sí que la historia es un eterno retorno.

La deuda oculta en el proyecto final

En coherencia con lo presentado en la metodología de la investigación, respecto de los modelos interpretativos e hipotético (ver capítulo de la metodología), y el contenido al que cada uno de ellos alude, aquí, en el desarrollo teórico, se expresan como mito lo que en los modelos se describe como la perspectiva *estructural* (Modelo 1 de interpretación: “hacia el integrado” y Modelo 2 de interpretación “Inconsciente: Hacia la sociedad”). La mitología de la *tragedia del excedente* vincula los programas y proyectos de integración con su principal impulsor que es la deuda/culpa. Pero también, desde el punto de vista *postestructural* o desde lo que se expone en el Modelo 3 de interpretación (“Relación Identidad-Integración”), se expone la actualización de la tensión en los discursos de la nueva derecha, de la escuela y su fracaso como promesa moderna. Tensión que termina por desplazar al Estado como *Razón de Estado de la educación*, que se resuelve ubicando al Mercado como sucesor de la responsabilidad de provisión que entregaba el Estado, y de la justicia como el nuevo arbitro. Así, mito y discurso, estructura y postestructura, se conjugan en una meta imposible y siempre postergada: la integración.

Sin embargo, no por imposible deja de ser una necesidad ética procurar la integración en los distintos ámbitos de la vida en comunidad. La diferencia en la forma de entender la integración educacional, pero sobretudo, el dinamismo del concepto, hace que a veces los avances se expresen sólo en diferencias semánticas respecto de estados anteriores o, que su implementación tenga problemas de fondo, sus definiciones sean ambiguas, a ratos confusa y, en algunas oportunidades, hasta contradictorias. Sus avances pueden ser sólo una ilusión o un simulacro del que es necesario convencerse para apaciguar las consecuencias de las renunciadas provocadas por el contenido del proyecto inicial de la comunidad: mantenernos unidos.

Ante esta confusión no se puede menos que preguntar si lo que se pretende hacer en materia de integración educacional está claro o requiere de mayor maduración para poder, desde la política pública, poner las palabras justas, nombrar las cosas por lo que son, entregar definiciones más precisas o conceptos más coherentes. La formulación de las políticas públicas se requiere de definiciones, pero ello no quiere decir que luego de formulada no se pueda asumir una posición frente al tema. Dejar espacios vacíos, confusos o contradictorios, colabora al caos y el desorden en la materia que ha pretendido regular y no contribuye a la creación de una base desde donde se puede lograr coherencia en el desarrollo de la política.

Por ejemplo, el Ministerio de Educación de Chile señala que las Necesidades Educativas Especiales (NEE):

“implica que cualquier alumno o alumna que presente dificultades para progresar en relación con los aprendizajes escolares, por la causa que fuere, debe recibir las ayudas y apoyos especiales que necesite”⁹³

Y luego agrega que:

“la Comisión ha decidido adoptar el término de alumnos *que* presentan necesidades educativas especiales en lugar de alumnos *con* necesidades educativas especiales”⁹⁴.

La definición ayudaría a orientar el trabajo con los alumnos que presentan alguna discapacidad, pero el concepto de NEE contiene un nivel de generalización que hace difícil la identificación de quiénes la poseen o, por el contrario, se podría decir que todos los alumnos, en alguna oportunidad, presentan alguna NEE y

⁹³ Ibid., Página 17.

⁹⁴ Ibid., Página 61. N. del A.: Las cursivas son propias.

esa amplitud de la definición le hace perder foco, peso y relevancia acerca de los alumnos que presentan necesidad educativas especiales de manera permanente.

En la definición se hace una distinción entre aquellos alumnos “con” y los “que presentan” una NEE, decisión que se fundamenta sólo en la voluntad de querer entender la cosas de una manera determinada y no necesariamente en la examinación de lo que ocurre en la realidad. Desde ese punto de vista, la distinción es antojadiza e inocua. En todo caso, es posible comprenderla en el marco de la discusión del modelo médico y modelo social, respecto a la forma en que se define la discapacidad. Aunque esa discusión será abordada más adelante, se puede adelantar que la opción por los “que presentan” una NEE, más allá de la influencia del medio ambiente en su discapacidad, no considera que hay estudiantes “con” NEE. La discapacidad está relacionada con el medio (es casi imperceptible la diferencia pero oculta algo central), eso es lo que se quiere diferenciar con la inflexión retórica. En otras palabras, la discapacidad física se puede atenuar o dejar de ser una desventaja si el medio se adecua con, por ejemplo, construcción de rampas (en el caso que eso resuelva el problema físico), adecuaciones didácticas para cierto tipo de problemas conductuales, etc. Sin embargo, el argumento de la Comisión parece no considerar u omitir las particularidades que podrían presentar la atención de algunos déficits, como el síndrome de down o la deficiencia mental, y que, por sus características, corresponden a un estado permanente en el individuo. En ese caso se debería hablar de alumno “con” NEE, donde, a pesar de todas las modificaciones que se hagan al contexto, el déficit no dejará de estar presente. La distinción entre “con” y “que presenta” en este caso, es un tanto estéril, y ello no es inocuo en relación a la política que se pretende sustentar; le hace perder fuerza a su significante y esa pérdida diluye el foco en la implementación de los proyectos.

Por su parte, en el ámbito de la salud y en ciertos círculos dentro de ella, se habla de discapacitado mental cuando se alude a un individuo que tiene una alteración de la realidad. Sin embargo, esta sinrazón o locura, se enmarca en una determinada estructura psíquica, así como la neurótica o la perversa también lo son. Como estructura es un estado permanente en el individuo o sujeto; es una forma de estar en el mundo y, en consecuencia, no sólo se define un estado, también una identidad. Es indudable que el “loco” sufre con sus delirios, pero lo hace tanto como el neurótico con sus ansiedades, y ello no constituye al neurótico, por su condición mental, en un discapacitado; es una forma de ser en el mundo, que por lo demás –se dirá– es la “normal”. Ante las ansiedades el neurótico podrá ingerir paroxetina, tal como la clozapina que toma el “loco” para sus delirios. Efectivamente, la locura puede ser considerada una discapacidad (también muchas

otras cosas más) y la nominación remite inmediatamente al contexto que hace de ese individuo un discapacitado: el “loco” no puede insertarse en el mundo laboral, no puede trabajar, o no puede establecer vínculos sociales “normales”. Esa, en nuestras palabras, imposibilidad es parte constitutiva de su ser y no se resuelve en la comunicación o en la interacción, es decir, no por buena voluntad de los que rodean al “loco”, éste va a dejar de “loquear”. Ahora bien, alguien podría señalar que la buena voluntad de la sociedad se podría traducir en aceptar a ese individuo tal cual es, insertarlo en el mundo laboral y respetar su forma de vinculación con el mundo, pero ello tampoco implica que se haya superado el déficit, implica que se le ha aceptado y ese es un paso adelante en la integración. El déficit sigue estando ahí, la llamada “discapacidad” sigue siendo la misma, puesto que es parte de esa identidad. Habría que distinguir, por tanto, entre integración y el déficit que es necesario atender; no por atender un déficit se está integrando o, contrariamente, no por integrar se trata el déficit. Pretender superar el déficit para producir la integración en el caso de la locura o del síndrome de down y la deficiencia mental, es un acto de autoritarismo de la Razón y el conocimiento moderno, es anular a ese otro loco, deficiente mental o con síndrome de down, haciendo desaparecer sus síntomas, síntomas que son parte constitutiva de su identidad en el mundo; las alucinaciones son parte de la manera en que el loco comprende el mundo y la clozapina⁹⁵ (la razón aplicada a la técnica) lo que hace es borrarlas, no tanto por el perjuicio que causan en el paciente, sino por la incomodidad que provoca en los “normales” escuchar delirios como el “fin del mundo” o “yo soy Napoleón”. En síntesis, lo que se señala no es que se deje de tratar el déficit, sino que su tratamiento y la integración son cosas diferentes.

Las fundamentaciones de las distinciones entre “con y “que presentan”, contienen las argumentaciones que se refieren a la voluntad, a un deseo que las cosas ocurran de determinada manera, pero sobre las que no se evidencian planteamientos para la discusión y, sin embargo, si se busca en la génesis de su discurso, en como éste se elaboró, se pueden encontrar argumentos éticos y opciones paradigmáticas, pero que no se han hecho evidentes quizá por la asepsia ideológica que debe mantener el Estado frente a estos temas, y que en su intento por mantener esta limpieza ideológica y ocultarla de la crítica de sectores

⁹⁵ La clozapina es una camisa de fuerza química que “produce una notable y rápida sedación con fuerte acción antipsicótica. [...] Fatiga, somnolencia y sedación son los efectos secundarios observados con mayor frecuencia y también suelen presentarse mareo o cefalea”. Se pueden ver más detalles en: <http://www.eutimia.com/psicofarmacos/antipsicoticos/clozapina.htm> .

pertenecientes a la oposición política, han entregado declaraciones confusas y poco abordables desde la implementación práctica.

De la NEE se deriva la pregunta por el contenido de la necesidad y en ello es central el concepto y la operacionalización que se hace del término discapacidad:

“El modelo médico considera la discapacidad como un problema de la persona directamente causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados hacia el déficit”⁹⁶,

En cambio el modelo social señala que la

“discapacidad no se considera un atributo de la persona sino un conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto social [...] Según este modelo, la discapacidad se configura como un tema de índole política y de derechos humanos, y se promueve la completa integración de las personas con discapacidad [...] La Comisión considera que, en educación, lo importante no es la discapacidad per se sino las necesidades educativas especiales que estas personas pueden presentar en su proceso educativo”⁹⁷.

El cambio de énfasis entre un modelo y otro está en el déficit o en el contexto social que podría crear ese déficit, pero la definición del modelo social dispara a la bandada y diluye su potencia al señalar que se trata de un problema de índole política y de derechos humanos: Todos los seres humanos están afectos a problemas de esa índole y derechos, pero no todos tienen necesidades educativas especiales, déficit o discapacidades que requieren de una asistencia especial.

⁹⁶ Ministerio de Educación de Chile: “Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial”. Informe de la Comisión de Expertos. Edición K-Diseño. Chile. 2004, Página 49.

⁹⁷ Ibid., Página 49.

El documento de la citada Comisión, plantea una discusión entre los modelos, pero la supuesta tensión se articula sobre una concepción errónea. En el contrapunto, al modelo médico se asignan atributos que corresponden a la ciencia, “la medicina es una práctica social [...] utiliza a modo de *instrumentos* de su práctica conceptos científicos emanados de *distintas* disciplinas previamente constituidas con el estatuto de ciencias”⁹⁸. La medicina no es una ciencia en tanto, entre otros, no produce un cuerpo conceptual, sino que es depositaria de lo que otras ciencias le disponen como conocimiento y en eso parece estar de acuerdo, pero la discusión propuesta por la Comisión confunde los planos y niveles discursivos, por una parte propone un discurso político a favor de los derechos de los que presentan un déficit - sin llamarlos por el déficit (modelo social) - y por otra parte, contrapone e insta a superar un modelo que corresponde a lo técnico. Con este último modelo, el médico, podría generar una discusión respecto de los procedimientos más adecuados para la atención del déficit, sin embargo ello no sucede y es lógico, la Comisión no cuenta con las herramientas conceptuales para hacerlo. Por el contrario, si lo que se pretende no es llegar a una discusión acerca de los procedimientos para la atención del déficit, se podría debatir acerca del cuerpo de conocimiento que las ciencias aportan a la medicina, pero ello tampoco ocurre. El contrapunto no queda claro. Lo valioso de todo esto, la serendipia, es que la discusión ha logrado visualizar problemas que estaban ocultos detrás de la fragmentación del sujeto segregado, o dicho de otro modo, hace aparecer al sujeto detrás de la enfermedad y ello parece positivo tanto para el modelo médico como para el social.

Por otra parte, es interesante el giro en la definición que propone el modelo social, sobre todo porque otorga a la sociedad, o al menos le recuerda, su responsabilidad en la integración. Ahí está la expresión de la conciencia moral, del superyó, de la ética y la respuesta del sujeto social ante el ocaso del proyecto moderno de la escuela. Sin embargo, y como una muestra que la integración es movilizadora por un acto fallido, emotivo, no racionalizado y relacionado a la deuda, al pasar del modelo médico al social se circunscribe la necesidad en la escuela y se dice: “lo importante no es la discapacidad per se, sino las necesidades educativas especiales que estas personas pueden presentar en su proceso educativo”⁹⁹, con

⁹⁸ Braunstein, N.: “Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia lacan)”. México. Primera edición 1980. décima edición 1999. Página 30.

⁹⁹ Ministerio de Educación: “Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial. Informe de la Comisión de Expertos. Edición K-Diseño. Chile. 2004. Página 49.

esa declaración centra la satisfacción de la necesidad en la escuela y olvida que la llamada discapacidad, como responsabilidad social, va más allá del proceso educativo institucional y puede comprender toda la vida de quien posea la discapacidad.

Es cierto que en una sociedad altamente especializada el área de la educación se debe hacer cargo del aprendizaje de los estudiantes, pero no es menos cierto que luego de salir de la escuela los alumnos que presentan alguna discapacidad o déficit que les constituye cierta identidad, como el síndrome de down o deficiencia mental, no encuentran respuesta a su necesidad de integración a la vida en sociedad.

La escuela no deja de ser un espacio aislado en la *tragedia del excedente*. La integración como responsabilidad social debería comprometer a toda la sociedad, sin embargo se define en un lugar aislado, en la escuela, donde se intenta pagar la deuda por ceder al deseo de conservar el excedente y mantener la cohesión de la comunidad. Deuda que se asumen en pro del desarrollo, aunque se deba des-integrar o segregar a aquellos que ahora se los pone en la escuela.

La incomodidad que producen los proyectos de integración en los cursos superiores de los establecimientos educacionales revela varias cosas: cierto grado de artificiosidad en su implementación, que la escuela es una isla que se hace cargo de toda la integración social, que la integración no se produce por un simple acto declarativo, que produce tensión permanente entre los sujetos involucrados y que no sólo contiene, como acto, buenos deseos, sino que también alberga deseos contrarios a los de la integración.

La ambigüedad o la falta de precisión en las definiciones conceptuales no es privativo, ni prerrogativa de la Comisión aludida, más bien se hace eco del perfil estructural que representan, y evidencia el contenido discursivo de quienes están más cercanos de los proyectos de integración en educación en la sociedad en general. Los docentes, directivos y sostenedores de los establecimientos educacionales, así como de autoridades intermedias del Ministerio de Educación son representados en este discurso; la Comisión está integrada por personeros de distintas institucionalidades e ideas políticas, entre ellos se puede contar a especialistas de la UNESCO, Fundación IDEAS, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Diego Portales, Fundación para la Integración de personas con discapacidad, Colegio de Profesores de Chile A. G., Fundación Alter-Ego, Universidad de Chile, Unión Nacional de Padres y Amigos

de Personas con Discapacidad Mental, Fondo para la Infancia de las Naciones Unidas, Asociación Nacional de Educadores Diferenciales de Chile, Universidad Central, Fundación Jaime Guzmán, Fondo Nacional de la Discapacidad y la Universidad de Concepción.

Es importante el nivel de representación e influencia que la Comisión tiene en la sociedad civil, pero con ello no sólo se amplifican sus aciertos, también sus errores. Como fenómeno sociológico es interesante lo que ocurre ya que las posiciones y argumentos sostenidos son también parte de las convicciones que el discurso social tiene respecto del tema; lo que la sociedad cree de la integración, no sin perder de vista que el primer discurso, el de la Comisión, tiene como ventaja poder influir en los demás discursos.

Cuando en educación se habla de integración es posible entenderlo desde el sentido común como un acto que puede ser realizado en cualquier lugar y que no debería tener requerimientos específicos, puesto que se supone algo natural a la condición de ser humano (aunque también lo es la desintegración). Sin embargo, dos elementos llevan a operacionalizar el concepto de integración y hacerlo específico en educación - esa operacionalización puede revelar que tal vez nuestra tendencia, como sociedad, es más bien a desintegrar. Uno: la integración requiere de la provisión de recursos presupuestarios y profesionales adicionales y, Dos: se define teóricamente un nuevo concepto que se pone junto al de la integración, la inclusión, y que suelen ser usados, erróneamente, como sinónimos. Respecto del primero punto, la demanda de provisiones evidencia que la integración, en nuestra sociedad, no es algo natural a la condición de cada ser humano y que, por el contrario, el impulso es precisamente hacia lo contrario. Respecto del segundo punto, para diferenciarlos la Comisión define integración e inclusión:

La integración está definida por la ley 19.284, del año 2004, que en su artículo tres señala:

“Para los efectos de esta ley se considera persona con discapacidad a toda aquélla que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, congénitas o adquiridas, previsiblemente de carácter permanente y con independencia de la causa que las hubiera originado, vea obstaculizada, en a lo menos un tercio, su capacidad educativa, laboral o de integración social”.

Además, en su artículo 27 se señala respecto de la integración que:

“Los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar, a las personas que tengan necesidades educacionales especiales, el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran, para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema”

Y respecto de la inclusión la Comisión define que:

“está ligada a superar cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas, ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como: los alumnos con discapacidad, personas viviendo con VIH/SIDA, pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas o adolescentes embarazadas, entre otros”.¹⁰⁰

Así, la diferencia se refiere a que bajo el concepto de integración se incorpora al sistema común de educación a las personas con algún tipo de discapacidad y la inclusión, por su parte, se refiere a un aspecto más social de la segregación e incorpora no sólo a quienes presenten algún tipo de las llamadas NEE, o discapacidades, sino, también, a todas las personas que pueden sufrir algún tipo de discriminación:

“La inclusión significa hacer efectivos para todos: el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación. Significa, también, eliminar las barreras que enfrentan muchos alumnos y alumnas para aprender y participar. Estas barreras se encuentran en la sociedad, en los sistemas educativos, en las escuelas y las aulas”¹⁰¹.

La inclusión involucra además un supuesto cambio desde el punto de vista estructural de la escuela y

¹⁰⁰ Ministerio de Educación de Chile: “Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial”. Informe de la Comisión de Expertos. Edición K-Diseño. Chile. 2004. Página 18.

¹⁰¹ Ibid., Página 17.

“trasforma el sistema educativo en su conjunto para atender la diversidad de necesidades educativas de todos los niños y jóvenes, asegurando el máximo desarrollo, aprendizaje y participación de cada uno”¹⁰².

Sin dejar de valorar los objetivos que pretende alcanzar la ley y lo que expone la Comisión, acaso no era eso, en términos generales, la misión del proyecto de la escuela moderna; cuando la Francia del siglo XVIII hace su revolución y el mundo la acompaña en sus ideales de la libertad, igualdad y fraternidad, no era también toda la modernidad la que prometía integración e inclusión. ¿Por qué repetir la promesa? En el marco de los proyectos de integración ¿Qué diferencia tiene hacer el enunciado ahora? ¿Es una renovación del pacto? La insistencia en algo que no pudo ser cumplido por la modernidad se puede relacionar con la necesidad de mantener un espacio para el compromiso ético a favor de la comunidad y que, como es posible de prever, cumple una función social orientada más a quien emite la promesa (para mantener el poder), que a sus eventuales beneficiarios. “Los programas que se diseñan como debiendo ser los de las ciencias humanas no tiene a mi parecer otra función más que la de ser una rama, sin duda ventajosa, aunque accesoria, del servicio de los bienes, en otros términos, de los poderes más o menos inestables [...] la política es la política, pero el amor sigue siendo el amor”¹⁰³.

Que la promesa sufra continuos desplazamientos hacia el futuro es posible de refrendar porque la definición contiene un argumento falaz cuando señala que:

“La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales”¹⁰⁴.

¹⁰² Ibid., Página 58.

¹⁰³ Lacan, J.: “Seminario 7. La ética del psicoanálisis”. Editorial Paidós. Argentina. 1988. Página 385.

¹⁰⁴ Ministerio de Educación de Chile: “Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial”. Informe de la Comisión de Expertos. Edición K-Diseño. Chile. 2004. Página 58.

El concepto tiene un amplitud mayor al de la integración y en ese sentido se podría señalar que es una ampliación de la promesa, pero la escuela encuentra una segregación que le es anterior siquiera a su instalación, a la construcción de su infraestructura: la distribución espacial de la población en la ciudad de Santiago de Chile, las clases populares estudian y forman comunidad con las clases populares y la clase adinerada lo hace con los de su sector. Así, toda escuela puede ser inclusiva, porque no tiene desafío en atender a otros discriminados, porque la escuela misma ya está discriminada por el lugar espacial que ocupa dentro de la urbe.

Sin duda que de la falacia no se puede hacer cargo el sector vinculado a la educación, sino que se debe hacer cargo este sector y todos los que somos parte de la sociedad. La superposición de los conceptos de integración e inclusión hace que el discurso de la educación, que puede ser más pertinente dada la estructura de la comunidad y la ciudad moderna, sea subsumido por el discurso de la sociedad y se diluya no sólo su significado, sino, también, los actos que le están relacionados como sector que se ocupa de la educación.

En el sentido metafórico, la inclusión es una arquitectura, un diseño de cómo deben ser los establecimientos educacionales. Por su parte la integración es una actitud, una conducta hacia lo que es diferente. Son movimientos que corren paralelos y no uno antes que otro o, en vez que otro. Esperar que uno de ellos se resuelva para comenzar la instalación del otro sería esperar infinitamente. La inclusión es diacrónica; siempre están entrando alumnos nuevos que incluir, actúa ahí la dimensión temporal. En cambio, la integración es sincrónica; es un problema que se repite de la misma forma, todo el tiempo, la variable temporal se hace secundaria. La integración es un corte en el tiempo; la inclusión es el contenido de la integración.

La idea de la escuela inclusiva es en sí favorable y positiva para los principios y derechos que se promueven. Pero, al subsumir la integración dentro de la inclusión se borrea una diferencia que se debe hacer evidente, que explicita el modelo médico como déficit y discapacidad en los alumnos integrados, a

pesar de los riesgos del etiquetamiento¹⁰⁵, sobre los que la Comisión manifiesta un cuidado casi enfermizo; el “recurso de la protección lingüística dada por algunas figuras retóricas, entre las cuales tenemos buenos ejemplos en las perífrasis como ‘aquellos que necesitan de cuidados o atenciones especiales’ o en los eufemismos del tipo ‘portadores de deficiencias’ [...] buena parte de los discursos en pro de lo políticamente correcto adopta esta salida, como si quisiera expiar una culpa”¹⁰⁶. Al no permitir que la diferencia se exprese, es probable que su lugar sea ocupado por una pasiva agresividad y violencia sin posibilidad de control. Por el contrario, respecto de las políticas públicas, por ejemplo, de Género, se debería hacer lo que propone la Comisión, es decir subsumir el discurso de las políticas que acentúan las diferencias, que etiquetan a la mujer como un ente al que hay que brindar más oportunidades, ya que en esa expresión se la nombra por un déficit que, además, no tiene, y sí habría que propiciar políticas de inclusión que modifiquen la arquitectura social para su incorporación igualitaria, sin negar, por cierto, lo que distingue a hombres de mujeres. No obstante lo señalado, es ahí donde se aplica el modelo médico, en relación a lo negativo del etiquetamiento, cuando se debería aplicar el modelo social, y en el caso de las NEE debería ser al revés. Dicho de otra forma y directamente, la propuesta de la Comisión es útil, pero en otras políticas sociales.

Otro aspecto sensible es el tránsito de la definición política, de la promesa de la sociedad moderna, de los proyectos de integración, a la operacionalización del concepto y su aplicación en la escuela. La ambigüedad de los términos antes mencionada podría ser el motivo inicial de los problemas (o un fracaso) en el cumplimiento de los objetivos del proyecto moderno de educación, problema también para la escuela como parte de ese proyecto; la promesa se estructura, en algún lugar, como texto escrito: “La inclusión está ligada a superar cualquier tipo de discriminación y exclusión”¹⁰⁷, que luego debe ser leído por la técnica, en este caso la pedagogía, y que adecua lo escrito a una lectura de lo realizable. En esa cadena de significativo, más las agregadas por el contexto escolar, se puede encontrar lo que la escritura prometió, pero que la técnica no ve viable y ejemplo de ello es: “La incapacidad de los sistemas educativos, en

¹⁰⁵ Riesgos que, por cierto, cualquier palabra contiene; cualquier vocablo puede ser connotado negativamente.

¹⁰⁶ Veiga-Neto, Alfredo: “Incluir para excluir”. El ensayo es parte de Larrosa, J. y otros: “Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia”. Editorial LAERTES. España. 2001. Página 169.

muchos casos, para dar respuesta a la diversidad, explica, en parte, los altos índices de repetición y deserción y los bajos niveles de aprendizaje en muchos países. La homogeneidad de la oferta educativa y de los procesos de enseñanza es una de las barreras que es preciso superar, para que todos los alumnos, sin excepción, aprendan y participen plenamente”¹⁰⁸. Una cosa es lo que se promete y otra distinta es la que los cuerpos técnicos estás, efectivamente, dispuestos o capacitados para realizar.

Así y todo, la promesa debe ser repetida, puesto que es necesario intentar cancelar la deuda insoluta, y como la tensión es permanente y siempre el saldo será favorable a la comunidad, siempre también quedará un delta de deuda que no es posible abordar. Es el espacio que queda entre el signifiante y el significado, y que se actualiza como deuda capitalizada en el discurso contenido en la *tragedia del excedente*.

El contenido del concepto de NEE, el fútil debate entre modelo médico y social, el uso del concepto de discapacidad, el excesivo cuidado de la etiqueta que puede caer sobre el individuo portador del déficit, la discusión entre movimiento de inclusión e integración, entre otras y, por lo evidenciado del discurso de la Comisión y de lo que ella representa en términos sociales, hace de la integración una entelequia fantasmagórica que nos recuerda más las propias carencias, los propios déficit que los deseos ajenos o a los convocados a integrarse. Carencia que se relaciona con la deuda que se genera al vivir en comunidad, deuda que se acrecienta al vivir en una sociedad que ha optado por un discurso culpabilizador, que sobrevalora la memoria de sus signos de prohibición en favor de la custodia del excedente.

¹⁰⁷ Ministerio de Educación de Chile: “Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial”. Informe de la Comisión de Expertos. Edición K-Diseño. Chile. 2004. Página 18.

¹⁰⁸ *Ibíd.*, Página 45.

De la identidad ternaria a la binaria

"Hace años yo traté de librarme de él y pasé de las mitologías del arrabal a los juegos con el tiempo y con el infinito, pero esos juegos son de Borges ahora y tendré que idear otras cosas. Así mi vida es una fuga y todo lo pierdo y todo es del olvido, o del otro."

J. L. Borges. "Borges y Yo"

El diccionario de la Real Academia Española define por Identidad:

(Del b. lat. identītas, -ātis).

1. f. Cualidad de idéntico.
2. f. Conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás.
3. f. Conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás.
4. f. Hecho de ser alguien o algo el mismo que se supone o se busca.
5. f. Mat. Igualdad algebraica que se verifica siempre, cualquiera que sea el valor de sus variables.

Existen varias formas de abordar el tema de la identidad, como varias acepciones tiene su definición y siempre plantea no pocas dificultades. Asociado al concepto se pueden encontrar elementos que son constitutivos o fundantes del ser humano, como las expresiones culturales, religiosas, económicas, jurídicas, políticas, idiomáticas, etc. Respecto de cada uno de estos elementos, y de otros que surjan con la revisión de la literatura adecuada, se podría analizar la identidad de un sujeto, de un grupo de individuos, de un pueblo o de una sociedad, y llegar a una descripción exhaustiva para determinar lo que esa unidad es.

Otro punto importante en el tratamiento del tema es que su análisis pondrá el acento en la forma en que los elementos antes expuestos (cultura, religión, política, etc.) se presentan en cada comunidad o grupo humano, creando un contenido particular; mientras que para algunos el paso de la vida infante a la adulta es constitutiva de un ritual, para otros involucrará dar forma a una edad intermedia; mientras que para algunos los extranjeros son fuente de desconfianza, para otros el sincretismo es la posibilidad del nacimiento de una nueva cultura o; mientras que para algunos la educación es lo que ancestralmente cada familia entrega a sus vástagos, otros crearan la escuela como la institución para la creación de un sujeto que se adscriba a los valores de la modernidad en la sociedad occidental. Más allá de los ejemplos que se podrían seguir enumerando como diferencias entre las distintas sociedades, lo que se ilustra es que ante un mismo contenido las comunidades crean alternativas en su desarrollo, y su relación con la naturaleza,

con lo divino o, simplemente, con lo otro, es lo que marca su singularidad. Comprender lo anterior significa instalar en el discurso propio el concepto de “alteridad” y que consiste en la aceptación de distintos tipos de desarrollo y no uno hegemónico y natural. Cuando una de esas opciones de desarrollo se extiende en sus fronteras es porque ha surgido alguna forma de dominación de una comunidad sobre otra, pero ese es otro tema que por el momento no será abordado.

La identidad así planteada (desde el contenido), se propone como una definición del grupo, de lo que se analiza o de lo que se estudia. Es plantear la identidad desde lo que se es. Por el contrario, esta investigación no aborda un grupo en particular, como la tribu de más allá o de más acá; como la sociedad europea de la baja edad media o la latinoamericana en el periodo de la colonia. Aborda a la sociedad en general. Ello no quiere decir que se haga abstracción de lo que ocurre entre los distintos grupos de seres humanos. Precisamente, ese es el tema que se aborda como integración, de la relación, de lo que ocurre “entre”, del intersticio, de la tensión, es decir, de la forma en que los grupos se relacionan unos con otros teniendo como antecedente la definición propia de lo que son. El análisis se centra en esa tensión, que da forma a una relación entre los sujetos, los individuos, las comunidades y la sociedad, pero no una en particular sino abstraída a su expresión general: el lenguaje, y lo que este connota como razón, sentido o sensatez.

Todo ello no se da en un espacio abierto e indefinido sino en el binarismo de la modernidad, donde el otro, con quien el sujeto moderno se relaciona, es una fantasmagoría. La modernidad define a un sujeto que se constituye no en la tensión con otro sujeto o grupo, sino en una tensión conceptual. La diferencia con el otro se representa más en un marco teórico que en la escena real o, se escenifica a través de la descripción de entidades portadoras de patologías; no hay un otro sino como un fantasma, es una relación autorreferenciada que eufemiza la alteridad¹ y que tiene su expresión en el “cogito” donde “Descartes cree

¹ En general la sociedad francesa se ha mostrado tolerante e integradora de distintos grupos humanos. Sin embargo, las revueltas del año 2005, en los suburbios de las principales ciudades francesas, no son una expresión que afirme ese carácter, es más, muestra grados crecientes de inconformidad de grupos de inmigrantes por falta de satisfacción de sus necesidades. En este sentido, la alteridad de los africanos se acepta en tanto residentes de su continente, pero la situación cambia cuando se integran a la sociedad francesa, en territorio francés.

pasar directamente de la interioridad de un hombre a la exterioridad del mundo, sin ver que entre esos dos extremos residen sociedades, civilizaciones, es decir mundos de hombres”².

A pesar del avance de Rousseau (“yo es otro”³) o de lo señalado por Lacan (“soy donde no pienso”), la definición del sujeto moderno permanece autorreferenciada, construyéndose como un mito del cogito cartesiano. Los proyectos de integración educacional de las escuelas contienen una representación estructural de este sujeto moderno y es en este sentido que el presente análisis no se refiere a la descripción de las patologías que se integran en la escuela (síndrome de down o deficiencia mental), o del sujeto que las porta, y que se muestran como el estandarte de los proyectos sino, por el contrario, de la relación que el resto de los alumnos, denominados “normales”, herederos del cogito cartesiano y, por tanto, de la Razón moderna, establece con aquel que presenta esa diferencia (déficit).

El análisis discurre el Ser autodefinido por la sociedad moderna, pero hace una diferencia respecto de la manera en que se constituye; si bien se ha señalado que la identidad puede ser abordada desde la definición propia, en una aparente carencia de relación con el otro, como lo formula Descartes en su “pienso, luego existo”, el sujeto se analizará donde la relación con el otro es fundante o, donde se constituye cuando es nombrado por otro. Dicho de otra forma, el presente análisis de la identidad suspende su definición por el “pensamiento” cartesiano y se centra en la denominación que hace el “lenguaje”: “el itinerario del lenguaje reproduce, a su manera y en su plano, el de la humanidad”⁴.

El sujeto no siempre se definió desde lo binario. Esta forma de constitución es moderna y refleja un estado de la sociedad y de sus individuos. Por el contrario, en épocas anteriores (Renacimiento, Edad Media, etc.) la identidad responde a una lógica ternaria⁵; la contraparte de la razón, la locura, es un elemento más del

² Lévi-Strauss, C.: “Antropología Estructural. Mito sociedad humanidades”. Editorial Siglo Veintiuno. México. Primera edición en español 1979. Décimoprimer edición en español 1999. Página 40.

³ Citado en Lévi-Strauss, C.: “Antropología Estructural. Mito sociedad humanidades”. Editorial Siglo Veintiuno. México. Primera edición en español 1979. Décimoprimer edición en español 1999. Página 40.

⁴ Lévi-Strauss, C.: “Antropología Estructural. Mito sociedad humanidades”. Editorial Siglo Veintiuno. México. Primera edición en español 1979. Décimoprimer edición en español 1999. Página 41.

⁵ Al respecto Michel Foucault, en “Las palabras y las cosas” Ed. Siglo XXI. Vigésimo tercera edición 1995, página 50, señala: “Durante el renacimiento, la organización es diferente y mucho más compleja; es ternaria, puesto que se apoya en el dominio

todo y es comprendida como sujeto que no sólo tiene un significado en el cosmos, sino que le agrega significado al mismo mundo. Con la modernidad se divide y el resultado es un individuo, por un lado y un objeto loco, por otro. Predomina este último. Esa fragmentación que puede ser extensiva a la forma en que se categoriza a los integrados: - Ese es down mosaico, o tal vez down leve; aquel es leve o moderado (aludiendo a la deficiencia mental). Se dice. La locura sucumbirá primero al exilio, como los dioses descritos por Heine, y paulatinamente su comprensión ternaria dará paso al binarismo de la modernidad, donde quedará desligada de todo ropaje extrasensorial, supeditada a su único par: la Razón.

El diseño metodológico de esta investigación demanda abordar el tema de la identidad como se ha descrito. La opción metodológica es una elección del investigador y desde ese punto de vista no carece de una concepción de mundo o de una ideología. Es por ello que sus planteamientos no se descubren en la discusión del marco teórico, sino que mucho antes, como se ha señalado, en su diseño metodológico. La presente exposición y desarrollo conceptual sirve para precisar la fundamentación y alcance de la metodología adoptada.

Conceptualizar la identidad desde el contenido, desde lo que se es, implica atender a la historia y las definiciones, pero descubrir una estructura, a partir de la relación de los sujetos, de la relación con otros, por oposición, plantea demandas particulares en el análisis; implica retrotraerse en la forma que se articula la definición para encontrar su patrón, su recurrencia y su función.

La integración educacional pone en tensión a un sujeto moderno, autodefinido y definido desde el binarismo. “A partir del siglo XVII [...] la disposición de los signos se convertirá en binaria, ya que se le definirá, de acuerdo con Port-Royal, por el enlace de un significante y un significado”⁶. Por eso, tal vez sin querer, las iniciativas de integración o las políticas educacionales en la materia, no pueden eludir poner en el centro al sujeto moderno (como el ideal de otro a alcanzar) y no a quién se integra o a quién nombran

formal de las marcas, en el contenido señalado por ellas y en las similitudes que ligan las marcas a las cosas designadas; pero como la semejanza es tanto la forma de los signos como su contenido, los tres elementos definidos de esta distribución se resuelven en una figura única.

⁶ Foucault, M.: “Las Palabras y las Cosas”. Editorial Siglo XXI. Vigésimo tercera edición en español. 1995. Página 49.

como beneficiario. Y esto porque lo más probable es que “los elementos de una oposición binaria no tiene sentido de forma aislada ni constituyen una solución simétrica a su opuesto, sino que dependen mutuamente y que uno de los términos tiene una posición dominante.”⁷ Por esta razón la definición de esa diferencia binaria estructura a un sujeto que se esencializa, es más, se hace necesario ponerlo en el centro para asegurarlo. Pero lo que está del otro lado permite especular (en todas sus acepciones) acerca de las razones y definiciones que la relación dominante pone como naturales, además, evidencia los contenidos que están detrás del discurso y de ese sujeto moderno que las emite; como lo no dicho (Lacan), como la no historia (Foucault) y con el mito (Lévi-Strauss) que transita en los cuentos que nos contamos (Barthes) respecto de lo que somos.

⁷ Tadeo Da Silva, T.: “El proyecto educacional moderno: ¿Identidad Terminal?” En Veiga Neto, Alfredo J.: “Crítica Pos-Estructuralista y Educación”. Editorial LAERTES. Barcelona. 1997. Página 278.

La similitud del mundo. La comunidad versus la sociedad (la definición de la identidad).

Por dos motivos la identidad ocupa un lugar central en el análisis de la integración de niños con síndrome de down y con déficit intelectual. Primero, se toma como sujeto de interés a los alumnos y docentes que se relacionan con los alumnos integrados y en ese sentido interesa saber ¿quiénes son los que integran? Segundo, porque la forma en que esos sujetos se relacionan con los alumnos integrados, con la “diferencia”, con el “otro”, está determinada por lo que la sociedad es y hace, o deja de ser y hacer. La identidad es un eje conceptual entre la sociedad y la escuela; lo que se diga de la sociedad es también parte de lo que se puede decir de la escuela; si la sociedad es justa lo es también la escuela; si la escuela segrega es porque lo ha aprendido de la sociedad. Sin embargo, la escuela no necesariamente actúa siempre como lo hace la sociedad, ya que no es sólo reproductora de la cultura, también adopta la función de su promoción a través del avance en distintas materias relacionadas con la convivencia o la cultura, así como una función crítica de lo que ocurre en la sociedad. Por tanto, cuando se describe a la sociedad también se está haciendo lo propio, por extensión, con la escuela, pero al revés, cuando se describe a la escuela no necesariamente se está caracterizando a la sociedad. Esto que puede parecer una obviedad, es crucial cuando se considera que la escuela tiene un mandato que la sociedad le ha encargado cumplir y que su respuesta puede contener una dosis de creatividad para solucionar problemas de integración que no se esperaban y que se podrían hacer extensivo al resto de la sociedad.

La identidad puede ser abordada desde distintos enfoques. En esta parte del capítulo, y para lograr una aproximación a la definición del sujeto moderno, se analizarán ciertas regularidades y signos vinculados a la definición estructural del concepto. Anteriormente, en el capítulo sobre la “génesis de la culpa” se analizaron los elementos que mantienen cohesionado a un grupo de individuos y que los llevan a formar una comunidad. Ahí se fijaron sus nociones estructurales. El concepto de identidad será analizado de manera similar, lo que implica, en primer lugar, descubrir los elementos comunes que llevan a todos los individuos a pertenecer a una comunidad y en segundo lugar, los elementos que distinguen la forma de agrupación, anclaje o ligadura entre los seres humanos de una época y otra, como la cada vez más alejada comunidad, perteneciente al mundo premoderno y la sociedad, como forma de convivencia moderna.

Leven anclas

Lo que amarra a cada individuo a su comunidad o a su sociedad, que le confiere identidad y sentido de pertenencia es, antes que todo, los bienes que necesita para satisfacer sus necesidades y que solo no podría procurarse. En este pasaje de la necesidad a su satisfacción se contrapondrán ineludiblemente el altruismo de la comunidad y el egoísmo de cada uno de sus individuos. Desde épocas primitivas han existido manifestaciones individuales y sociales que permitieron que los más fuertes se impusieran a los más débiles, hoy, por supuesto, los mecanismos de imposición se han utilizados hasta hacerse imperceptibles y no por ello han dejado de existir. En todas las épocas lo común a los grupos humanos es “disponer de sus bienes, todos saben que esto se acompaña de cierto desorden, que muestra suficientemente su verdadera naturaleza -disponer de sus bienes, es el derecho de privar a otros de ellos. [...] en torno a esto se juega el destino histórico”⁸. La dialéctica entre el altruismo y el egoísmo, requiere también de la producción de elementos imaginarios y simbólicos para que sus miembros mantengan la unidad, estos son los que se identifican como parte de la creación cultural y que hacen particular y específico a cada grupo. Sin estos elementos no serían soportables las restricciones impuestas a cada uno de sus individuos. Los elementos mencionados pueden ser representados bajo la función de cohesión del *punto de capitón*⁹ y que impide que la comunidad se disgregue haciendo posible su significación. Su ausencia o pérdida, por alguna circunstancia, puede poner en grave riesgo la existencia de la comunidad¹⁰.

⁸ Lacan, J.: “Seminario 7. La ética del psicoanálisis”. Editorial Paidós. Argentina. 1988. Página 276.

⁹ El punto de capitón, de almohadillado o de basta, es usado en tapicería para sostener el relleno de los cojines. Su función consiste en mantener uniforme la composición interna del cojín, dándole un aspecto simétrico. “Del mismo modo, los puntos de almohadillado son los lugares en que ‘se atan entre sí significante y significado’ (S3 268)”. “El punto de almohadillado es entonces el punto de la cadena significativa en que ‘el significante detiene el movimiento de otro modo interminable de la significación’ (E, 303)” En Evans, D.: Diccionario introductorio de Psicoanálisis lacaniano. Editorial Paidós. Argentina. Página 161.

¹⁰ Al respecto, es interesante la ficción que cita Freud: ““Hace poco me cayó en las manos una novela inglesa de inspiración católica y recomendada por el obispo de Londres, When it was Dark, que pintaba hábilmente y, según creo, de manera acertada una posibilidad así y sus consecuencias. La novela refiere, como cosa del presente, que una conjuración de enemigos de Cristo y de la fe cristiana consigue que se amañe un sepulcro en Jerusalén, en cuya inscripción José de Arimatea confiesa que, movido por la piedad, él retiró secretamente de su sepulcro el cuerpo de Cristo al tercer día de sepultado y lo hizo depositar en este otro. Así se invalidan la ascensión de Cristo y su naturaleza divina, y como consecuencia de ese descubrimiento arqueológico se conmueve la cultura europea y se produce un extraordinario aumento de todas las violencias y crímenes que sólo cesan al revelarse el complot de los falsarios”. En “Obras Completas”. “Más allá del principio del placer. Psicología de masas y análisis del yo y otras obras (1920 - 1922)”. Editorial Amorrortu. Buenos Aires. Argentina. 1994. Página 93.

Si la culpa es el imaginario del punto de capitón, cierta arquitectura alude a su representación simbólica; el tótem que reúne a la tribu; una cruz o una media luna erguida hacia el cielo en clara alusión a los dioses o reino de los cielos en el que cada expresión cultural cree; las torres modernas y la instalación de las banderas en cualquier parte de la soberanía del Estado, que conmina a sus ciudadanos a defender la patria de los extraños. Cada época, cada cultura, cada comunidad definirá su propio punto de capitón; topología que indica un lugar para la función de la cohesión. En ese lugar se “sabe que los mitos de la génesis desempeñan un papel esencial en la expresión del imaginario y dan cohesión a toda tribu, ¡incluso, por lo demás, a las tribus occidentales de hoy!”¹¹. Todo ello sirve como apoyo simbólico al imaginario, pero también como una indicación a todos de dónde está ubicado el centro y del cual no se deben disgregar, más allá está el hades, el tártaro, el infierno, el enemigo y acá está el punto de anclaje del que no se deben soltar. Ese lugar estuvo ocupado en la época premoderna por la religión cristiana.

No obstante la importancia de la arquitectura como simbolización del anclaje, lo que reúne a toda la humanidad es el lenguaje como su mayor elemento simbólico. Ese simbolismo es todas las palabras, pero una se convertirá en discurso y le dará un carácter particular en la sociedad occidental: el contrato; es el espacio de de intersección entre los hombres, que sirve para demarcar la identidad de cada uno y que también encubre “hostilidades e intereses antagónicos”¹² de la dialéctica de la comunidad. Ese es el simbolismo del *punto de capitón* de la modernidad y cuyo contenido deja atrás a la familia y al clan, e instala al sujeto moderno. A su vez, el contrato se ancla en una expresión fundamental: del dinero. “La burguesía ha desgarrado el velo de emocionante sentimentalismo que encubría las relaciones familiares, y las ha reducido a simples relaciones de dinero”¹³.

Para comprender la identidad del sujeto moderno es necesario comparar distintas épocas y constatar que no siempre han sido de la forma como hoy se entiende. Así como en capítulos anteriores la *tragedia del*

¹¹ Langaney, A.; Clottes, J.; Guilaine, J.; Simonnet, D.: “La más bella historia del hombre”. Editorial Andrés Bello. Chile. Primera edición 1999. Página 103.

¹² Tönnies, F.: “Comunidad y Sociedad”. Editorial Losada S. A. Buenos Aires. 1947. Página 307.

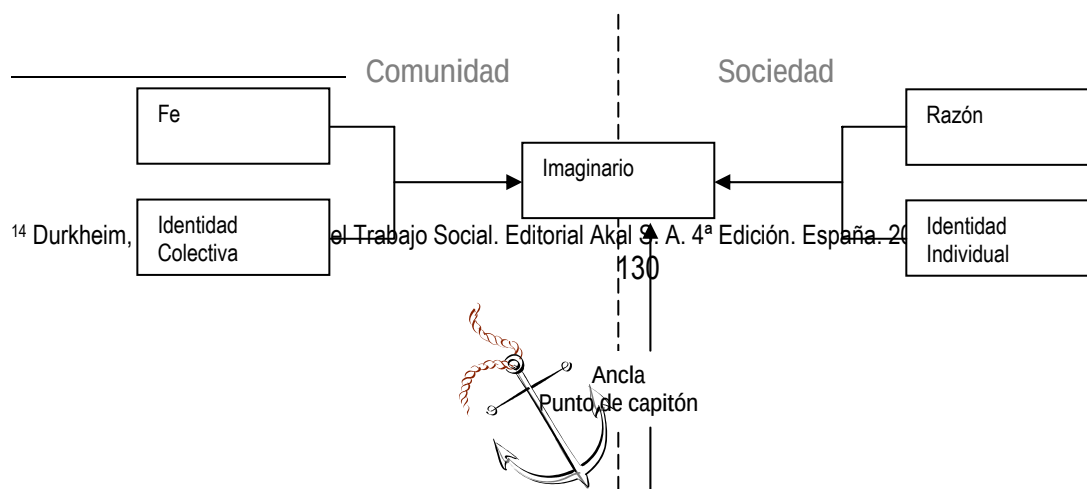
¹³ Marx, K.: “El Manifiesto Comunista”. Editorial Sarpe. 1983. Página 31.

excedente explica la culpa en la formación capitalista de la sociedad actual, el punto de capitón, de amarre o de anclaje, es el concepto estructural del análisis que permanecerá de la comunidad a la sociedad (entendida la comunidad como expresión que corresponde a la época premoderna y la sociedad como expresión de la modernidad), pero atado, él mismo, al concepto de la identidad.

Los tres conceptos fundamentales en este capítulo derivan de un mismo fenómeno, pero apuntan a distintos aspectos; el punto de capitón lo hace desde la topología, el contrato desde lo simbólico de la relación entre los individuos y la identidad desde la constitución del sujeto que se relaciona con otros (contrato) en un determinado espacio o geometría social (topología).

Mientras la función de anclaje debe ser asumida por cada época, el paso de la comunidad a la sociedad produce desplazamiento en la expresión simbólica e imaginaria del punto de amarre. Así, lo desplazado o redefinido son los otros elementos que componen la tríada, por ejemplo, la identidad y el contrato.

Una de las expresiones de ese desplazamiento se materializa cuando la comunidad se transforma en sociedad, por ejemplo, el retroceso de la iglesia de su rol central de ordenamiento social y su sustitución por el Estado que separa los poderes y centra su legitimidad en la soberanía ciudadana. Estado que delimita sus fronteras y construye naciones, que produce mercancías y que a su vez intercambia con otros Estados. También se desplaza la fe por la Razón como fundamento de la conservación del grupo y como forma de entendimiento del mundo que se habita, de relación con la naturaleza, de ideología. Ante el repliegue de la iglesia, se fortalece el contrato como una forma de relación. Todos esos procesos son parte de la descripción de la “muerte de Dios” (Nietzsche); expresión que sintetiza lo que ocurre no sólo en el ordenamiento global de la sociedad occidental, sino, también, en la forma en que cada individuo participa de una nueva definición de sujeto. “Dios que en un principio estaba presente en todas las relaciones humanas, progresivamente se va retirando; abandona el mundo a los hombres y sus disputas”¹⁴.



Similar desplazamiento de lo simbólico y lo imaginario se cristalizó antes cuando la fe cristiana y monoteísta relegó y luego exilió al politeísmo romano y griego, “tuvieron que huir de nuevo los pobres dioses paganos, en disfraces de todo tipo y buscando cobijo en escondrijos apartados, cuando el amo verdadero del mundo colocó el estandarte de su cruz en la fortaleza del cielo”¹⁵, la iglesia cristiana sólo

¹⁵ Heine, Heinrich: “Los Dioses en el exilio”. Disponible en <http://todos-online.com.ar/ptl/cora.htm> (Consulta: 30 de mayo de 2008). Página 3.

salvó, a conveniencia, a los dioses malvados y los dejó en el mismo lugar que ocuparon en las culturas anteriores, es decir, en el infierno.

El desplazamiento de fe politeísta a la monoteísta y de ésta a la razón moderna, no está exento de importantes fenómenos económicos, históricos, filosóficos, etc. Sin embargo, este ejercicio teórico pone el acento en la necesidad del hombre de encontrarse con sus semejantes bajo un punto de referencia, un anclaje. Los aspectos diacrónicos del fenómeno o las definiciones de cada sociedad, marcarán la diferencia en cómo se producirá ese encuentro. Así, la muerte de Dios impone al hombre cuestiones trascendentales respecto de su existencia; la iglesia que representa a Dios y su comunidad son desplazadas como referencia y función de anclaje, en su lugar emerge la Razón y la sociedad que definen al hombre como centro del universo. La promesa de la religión a la comunidad de la vida eterna, se transforma en la promesa moderna de una vida terrenal plena y llena de confort. Pero la muerte de Dios no sólo importa en relación con la estructura de la comunidad y su mantención como tal, también lo es desde el sujeto moderno, puesto que si hay algo que distingue al hombre de los demás seres vivos es su “conciencia de muerte, que se sitúa en un grado superior de reflexión”¹⁶. Por ello, mientras Dios vivía el hombre se distanciaba de la muerte o la prolongaba en la “vida eterna”. Ahora, el sujeto sabe que va a morir y tiene dudas respecto de la “vida eterna”, eso le asusta. De cualquier forma, y pase lo que pase, la muerte de Dios no es algo que produzca indiferencia y eso cambia el anclaje imaginario, redefine al sujeto en relación a su grupo de pertenencia; ahora es primero su identidad y luego la comunidad, cuestión que era al revés mientras Dios vivía.

El contrato con la locura

¿Cómo se pertenece?, ¿cómo se es en una comunidad? Cuando desde siempre se ha pertenecido a una, las respuestas parecen no tener lugar y, por el contrario, es natural estar en ella. Para resolverlas, las interrogantes invitan a un ejercicio teórico, puesto que no es el sujeto y su experiencia el que está antes de

la comunidad, sino que es la estructura la que lo determina. Incluso antes de constituirse, antes de nacer, en el deseo de la madre y la familia, antes de ser y estar sujeto.

Todos los que la habitan en una comunidad pertenecen a los iguales, a los comunes y los allende sus fronteras serán los extraños, los bárbaros, incluso se dirá de aquellos que siendo hombres carecen de algunas de sus propiedades constitutivas del ser humano.

Para la familia cada miembro pertenece a ella sin mayor cuestionamiento, es cosa natural y “por esencia es silencioso el consenso: porque su contenido es indecible, infinito, incomprensible. Al igual que el lenguaje no puede ser estipulado”¹⁷. Sus miembros forman la base de una comunidad y establecen un contrato tácito del cual no se habla ni se nombra, y no porque no pueda ser mencionado, simplemente porque está tan bien escrito que no es necesario decirlo.

En las épocas premodernas se imponen acciones prescriptivas a sus individuos. El interés de cada uno está sujeto a la comunidad e interesa más la identidad del grupo que la del individuo. La religiosidad de la comunidad es fundamental para fijar la identidad al colectivo y cumple un rol aglutinador fijando el punto de capitón en la fe. Bajo ese encuadre, lo otro y distinto, o aquello que se distingue de lo propio, de lo común, pero que a su vez lo define, está dado por la fe; creer o no en Dios sitúa la diferencia entre pertenecer o no a la comunidad “En el fondo, cada religión es de amor por todos aquellos a quienes abraza, y está pronta a la crueldad y la intolerancia hacia quienes no son sus miembros”¹⁸. Estar o no del lado de Dios define una “diferencia próxima” o “distante”¹⁹.

¹⁶ Reeves, H; de Rosnay, Joël; Coppens, Yves; Simonnet, S.: “La más bella historia del mundo”. Editorial Andrés Bello. España. Segunda edición. 1997. Página 158.

¹⁷ Tönnies, F.: “Comunidad y Sociedad”. Editorial Losada S. A. Buenos Aires. 1947. Página 42.

¹⁸ Freud, S.: “Obras Completas”. “Más allá del principio del placer. Psicología de masas y análisis del yo y otras obras (1920 - 1922)”. Editorial Amorrortu. Buenos Aires. Argentina. 1994. Página 94.

¹⁹ En esta investigación se entiende como “Diferencia próxima” la relación directa que establece una comunidad, un individuo o un sujeto con lo otro, y la “diferencia distante” como una relación con el otro donde se sabe que existe pero no hay un vínculo directo, ya sea de aceptación o rechazo. Foucault la denomina en la “Historia de la Locura” como “en la distancia” y Baudrillard como la “relación con el Otro” (con mayúscula) y que tiene como complemento conceptual la “relación con la alteridad”, o una diferencia “distante”, que es entendida por Foucault como una relación “a la distancia” y por Baudrillard como “alteridad” o “relación con el “otro” (con minúscula). Se debe tener presente que el concepto de alteridad es entendido también como la aceptación de “otros desarrollo posibles” (Emmanuel Levinas). También Lacan distingue entre lo “Otro” como el lenguaje que se

Respecto de la “diferencia distante” es que el punto de capitón puede tomar como referencia un lugar que está más allá de los límites de la llamada civilización. Fuera de los límites del mundo se encontrarán a otros, susceptibles de conquistar, de dominar o exterminar: los indígenas de Latinoamérica, los autóctonos de Norteamérica o los negros del África colonizada. Dentro de los límites, la diferencia es palmaria en relación a la creencia y sus consecuencias, por ejemplo, en la quema de brujas y castigo a los hechiceros. Sin embargo, y esto marcará en la Edad Media ciertas distinciones de la inquisición, la locura y los irrazonables no son considerados como una diferencia que se debe extirpar, perseguir o integrar, a menos que se le vincule a actos heréticos, de brujería, hechicería o de aquello que se pudiese señalar como punible por la religión, entre los que se contaban la adoración de los dioses paganos del antiguo Imperio Romano: “cuando se desató la catástrofe maldita, cuando fue proclamado el gobierno de la cruz y el martirio, emigró también el gran hijo de Cronos y desapareció entre el tumulto de la huida de los pueblos”²⁰. Por el contrario, de esos personajes portadores de lo irrazonable, se espera una evocación o presencia divina mientras transita por la ciudad, “la locura fascina porque es saber. Es saber, ante todo, porque todas esas figuras absurdas son en realidad los elementos de un conocimiento difícil, cerrado y esotérico”²¹. El loco recuerda en el imaginario del feligrés los símbolos del porqué cada uno de sus individuos pertenece a la comunidad, su “saber prohibido, sin duda predice a la vez el reino de Satán y el fin del mundo; la última felicidad es el supremo castigo; la omnipotencia sobre la Tierra y la caída infernal”²² que sólo se puede lograr a través de la pertenencia a la comunidad.

El centro del mundo lo ocupa Dios. Toda relación está mediada por él o por su expresión en la tierra: la religión. Que es el lugarteniente de los proyectos divinos en la tierra, de los cuales uno de ellos, el más valioso, consiste, precisamente, en la mantención de la comunidad. La creencia de la feligresía, más la

sitúa fuera de la conciencia del sujeto y que sería ocupado en primer lugar por la madre, y lo “otro” como la imagen especular que se sitúa en el imaginario del sujeto.

²⁰ Heine, Heinrich: “Los Dioses en el exilio”. Disponible en <http://todos-online.com.ar/ptl/cora.htm> (Consulta: 30 de mayo de 2008). Página 10.

²¹ Foucault, M.: “Historia de la locura en la época clásica”. Tomo I. Editorial Fondo de Cultura Económica. Argentina. Primera edición en Francés 1964. Tercera reimpresión 1992. Página 39.

²² *Ibíd.*, Página 40.

administración de la vida eterna y el advenimiento apodíctico de la muerte, permiten la cohesión de la comunidad en torno a una misma creencia de salvación. ¡He ahí el punto de capitón!

Sin embargo, conforme se acerca la modernidad, el proyecto entra en una fuerte involución que lo dejará en un rincón ante un nuevo proyecto de dominio de la naturaleza que contiene, entre otros, la necesidad de secularizar al Estado, convertirlo en Nación, en un Estado burgués, disponible para la producción de mercancías.

El proyecto divino de comunión, de formar un solo pueblo, el hebreo, también tuvo en algún momento un origen en la proclamación de Dios, pero cuya lectura ponía en el centro al hombre, quien por mandato divino debía conquistar el mundo. Esto que se refrenda en la modernidad bien pudo haber sido dicho antes si se hubiese interpretado el mito de la Torre de Babel de manera distinta:

“Abraham tras negar y abjurar de la naturaleza, se entregó a un Señor todopoderoso [...en cambio] Nemrod, el gigante fundador de ciudades y constructor de torres, emprendió activamente el dominio y sujeción de la naturaleza [...] El primero puso a su pueblo bajo la estupefaciente protección de un sueño Omnipotente. El segundo puso en práctica una omnipotencia imposible y autodestructiva”²³.

Ambos proyectos divinos revelan la paradoja de quien escribe los mitos, el hombre. Su contradicción desnuda la pluma y el discurso de los que imponen un proyecto y lo hacen hegemónico. Está claro que fue Abraham quien se impuso a la comunidad y debió pasar mucho tiempo para que la representación de Nemrod declarara sus términos.

Este segundo proyecto resitúa el punto de capitón y pasa de Dios y su comunidad al hombre y su sociedad; la expresión simbólica del cambio de época relega la fe, como contrato con lo divino, como

²³ De Azúa, Félix: “Siempre Babel”. En Larrosa, J. y otros: “Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia”. Editorial LAERTES. España. 2001. Página 59.

contrato tácito de cada individuo con su comunidad, al contrato como acto jurídico con el resto de los hombres y su sociedad. “El puro contrato pasa a ser la base de todo el sistema, y la voluntad arbitraria de la sociedad”²⁴.

En la modernidad el límite del mundo se define por la razón y el fundamento divino de la relación y cohesión de la comunidad comienza a desaparecer. “Bajo la acción de estas modificaciones y repercutiendo en ellas, se produce luego, por último, una completa subversión de la vida espiritual. Ésta, antes apoyada totalmente en la fantasía, se hace ahora dependiente del pensamiento”²⁵ y con ello la forma en que el hombre se define a sí mismo, pero también al otro, al foráneo, al extranjero, que, por oposición, completa esa definición. El límite que fija la fe es reemplazado por el límite que fija la razón²⁶; el interés de la comunidad es trucidado por el interés del individuo; la solidaridad mecánica, la hegemonía de la identidad del colectivo es cambiada por la del sujeto moderno definido en cada solitario individuo, “todos los lazos sociales que resultan de las semejanzas progresivamente se aflojan”²⁷.

Existen otras oposiciones que aportan el anclaje de la identidad, como las familias, las razas, los clanes, las nacionalidades. Todas ellas tienen en común articular la diferencia en eventos discursivos, lo cual quiere decir que si bien en el pasado o en el presente muestran inconvenientes en la convivencia de quienes se diferencian por esos motivos (esto suena a un eufemismo para muchos casos), hoy, o en el futuro, pueden ya no ser materia de diferencia. Sin embargo, es la razón la que se establece como articuladora de la identidad moderna, pero a diferencia de las otras formas de diferenciación, la razón no tiene un componente cohesionador que permita salvaguardar a la comunidad. No hay fe ni religión en la cual apoyarla, no hay grupo de pertenencia ni país que la sostenga... el sujeto moderno está sólo con su

²⁴ Tönnies, F.: “Comunidad y Sociedad”. Editorial Losada S. A. Buenos Aires. 1947. Página 305.

²⁵ Ibid., Página 306

²⁶ Este paso de la fe a la razón puede ser visto en la actualidad como el choque discursivo entre la cultura de occidente y los países musulmanes; los integristas musulmanes plantean una guerra santa en contra de occidente. Por el contrario, no se plantea una guerra de ese tipo desde occidente, sino la razonable necesidad de extraer el combustible fósil bajo los pies de los feligreses de medio oriente.

²⁷ Durkheim, Emile: “La División del Trabajo Social”. Editorial Akal S. A. 4ª Edición. España. 2001. Página 205.

Razón y su contrato; es él y su papel firmado, su contrato. Descartes tiene razón²⁸, pero en el sentido que el sujeto se encuentra sólo con su pensamiento y tiene que autodefinirse no como un sujeto particular, sino como un sujeto estructural que conceptualmente señala a lo otro, a una entelequia, a un fantasma, como aquello que lo define como razonable ¿Quién es entonces el contrario que por oposición define a la Razón y en consecuencia al sujeto moderno? Su par lógico lingüístico no será otro que la “Sinrazón”, la locura.- Con esta nueva forma de identificación se funda también una nueva lógica de oposición, la lógica ternaria queda atrás, en la premodernidad, en el Renacimiento, donde el loco podía portar un mensaje divino. A propósito del mensaje de la locura, el apóstol San Pablo hace una distinción acerca de la glosolalia y la profecía *“Supongamos que la Iglesia se halla reunida en un lugar y que todos habláis en lenguas: si entraren no iniciados o infieles, ¿no dirían que estáis locos? Pero si profetizando todos entrare algún infiel o no iniciado se sentiría argüido de todos”*²⁹. Lo interesante –delirio mediante, con glosolalia o profecía- es que el texto es citado por Jorge Sauri en el estudio preliminar del libro “La locura de un Gentleman”. Por el contrario, en la modernidad, la locura no será más que el par sometido de la lógica binaria:

“La modernidad inventó y se sirvió de una lógica binaria a partir de la cual denominó de distintos modos al componente negativo de la relación cultural: marginal, indigente, loco, deficiente, drogadicto, homosexual, extranjero, etcétera. Esas oposiciones binarias sugieren siempre el privilegio del primer término y el otro, secundario en esa dependencia jerárquica, no existe fuera del primero sino dentro de él, como imagen velada, como su inversión negativa”³⁰.

La diferencia con el “otro” termina siendo conceptual, sin un correlato práctico. “La lógica binaria actúa, de acuerdo con Rutherford (1990) como si se rompiera y proyectase: el centro expulsa sus ansiedades, contradicciones e irracionalidades sobre el término subordinado, llenándolo con las antítesis de su propia

²⁸ Es algo que él, en su delirio, ayuda a construir, tal como ocurre en la mecánica de construcción de los mitos. Borges le dedica un poema que comienza señalando: “Soy el único hombre en la tierra y acaso no haya tierra ni hombre...”. en Obras Completas de J. L. Borges. Tomo III. Editorial Emece. 15ª edición. Abril 2007. Página 353.

²⁹ Perceval, J.: “La Locura de un Gentleman. Autorrelato de un psicótico en Inglaterra de 1830 hasta 1832”. Ediciones Carlos Lohlé. Buenos Aires. 1978. Página 19.

identidad”³¹. Entonces ya no hay comunidad, entonces surge la necesidad de buscar en eso otro integrado, el que tiene la necesidad educativa especial o el déficit (discúlpese la iteración), la posibilidad de diferenciarse.

Así como la culpa deriva en la ética, que a su vez genera una distancia con el origen de la ley al punto de naturalizarla y dejar sin una razón evidente del porqué se prohíbe, la locura derivará y se transformará en diversas patologías que permitirán, por oposición, definir la Razón hasta el punto de escencializarla; creer que el encierro fue siempre el lugar de la Sinrazón. “Nunca hay una locura más que por referencia a una Razón, pero toda la verdad de ésta consiste en hacer brotar por un instante una locura que ella rechaza, para perderse en una locura que la disipa”³².

Las antiguas oposiciones fijaban la identidad en referencia a una familia, clan e incluso nacionalidad. En base a un vínculo afectivo cada individuo definía su identidad en torno a una comunidad (voluntad natural, diría Tönnies). En cambio, en la modernidad la identidad no se articula en referencia a un colectivo, es el mismo sujeto quien se convierte en su referente y puede cambiarse a conveniencia (acción orientada a fines) de comunidad en comunidad; el punto de capitón se ancla en el mismo sujeto y su Razón, la comunidad queda desplazada. El sujeto vive ahora en una comunidad más amplia que se llama sociedad y donde el hombre y cada uno de sus individuos se constituyen en su centro. El mismo autor señala que: “La religión, nacida de la vida del pueblo o por lo menos desarrollada a la par de ésta, tiene que ceder su lugar a la ciencia, nacida de la conciencia (intelectual) instruida y encumbrada por encima del pueblo, y adaptada a ella”³³. Ambas definiciones de la identidad coexisten en la actualidad y son parte de la cosmovisión moderna, pero una predomina sobre la otra y configura una manera dominante de hacer sociedad.

³⁰ Duschatzky, Silvia; Skliar, Carlos: “Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación”. En Larrosa, J. y otros: “Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia”. Editorial LAERTES. España. 2001. Página 191.

³¹ *Ibíd.*, Página 191.

³² Foucault, M.: “Historia de la locura en la época clásica”. Tomo I. Editorial Fondo de Cultura Económica. Argentina. Primera edición en Francés 1964. Tercera reimpresión 1992. Página 57.

³³ Tönnies, F.: “Comunidad y Sociedad”. Editorial Losada S. A. Buenos Aires. 1947. Página 306.

La definición del sujeto moderno se transforma en estructural al hegemonizarse. Desde ahí que a cada individuo que compone la sociedad le antecede su definición y parece que siempre hubiese sido así. Ese es el sujeto que hoy participa de los proyectos de integración en educación, es más, la modernidad ubica en la escuela el instrumento para su formación.

En el tema de la integración en educación es central saber ¿Cómo ese sujeto se convirtió en lo que hoy conocemos? ¿Qué es lo que busca en la integración? ¿Qué necesidad se satisface ahí? y, más allá de la culpa y la ética ¿Qué significa la relación que este sujeto establece con ese otro que le es extraño? En síntesis ¿cómo el sujeto llega a ser un concepto estructural? ¿Cómo llega a ser “sujeto moderno”? El desplazamiento de la premodernidad a la modernidad del componente imaginario del punto de capitón está relacionado con la estructuración de la identidad del sujeto moderno y es razonable que así aparezca, sobre todo si antes el individuo se supeditaba a la comunidad y no existía sujeto, había sólo individuo en una comunidad. Ahora, el otro respecto del que se fija la identidad ya no es el enemigo en la Guerra Santa, el enemigo de occidente o los seres descubiertos en la América Latina que por no estar evangelizados fueron considerados inferiores al hombre, ellos, ahora, también son hombres, según la declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, de 1789. Entonces ¿quién es ese otro contra el que se puede fijar la identidad?

También, el cambio en la valoración de la fe por la Razón no deja de ser importante para la constitución de la identidad. Si antes el referente se estructuraba en base a la feligresía religiosa, en la Modernidad la Razón y el hombre ocupan el centro del ordenamiento de la sociedad. Por tanto, el otro no puede ser sino aquel que se identifique como opuesto a lo que define al Sujeto, es decir, lo opuesto a la Razón, la Sinrazón. Es ese otro el que antes circulaba libremente, que el Renacimiento integró y dejó transitar por el pueblo con su locura, que ahora, con el conocimiento de la ciencia, el desarrollo de las profesiones, se ha nombrado como patologías. Así como en la Edad Media y hasta el Renacimiento el perseguido es el infiel, el hereje o el de otra religión, en la Modernidad el encerrado es el que pierde la Razón. Ese otro es ahora el anatema de lo social y del cual sólo quedan sus fragmentos con los se articula la identidad del sujeto: - OK, muy bien, no estoy loco, tampoco enfermo y mis pares tampoco lo están, soy, por tanto, un sujeto moderno.

La locura definida como patología redonda en nuevas definiciones del sujeto moderno que por aproximaciones sucesivas especializará la relación con ese otro fragmentado. Los fragmentos servirán al resto de la sociedad para la autodefinición: - somos razonables, no somos locos, no somos sicóticos, no somos deficientes mentales, no somos síndrome de down, no somos bipolares, no somos psicópatas, etc.

Hoy, sin embargo, asistimos a un movimiento contrario al del encierro. La tendencia es lograr que el enfermo de una patología se integre en su comunidad y pueda encontrar en ese espacio la cura para sus males. ¿Qué hace que de pronto esa patología pueda ser absuelta de su encierro? La modernidad pasa por etapas y al comienzo todo lo no razonable debe ser retirado de la escena social. Es así como el niño llamado “tonto” (que posee algún déficit relacionado con su inteligencia) es ocultado por su familia, porque él es signo del límite, de la frontera de la razón y que está del lado de una diferencia en la cual no se quiere caer, puesto que inmediatamente se dejaría de pertenecer a la sociedad; él muestra el punto de capitón, pero de una diferencia que dejó de ser próxima y fue exiliada como los dioses romanos por los cristianos. La familia, su familia, por cercanía con esa patología puede ser también víctima de segregación social producto que, se dice, esa enfermedad puede ser contagiosa, y podría escucharse que: - es un castigo divino por algún tipo de pecado con el que están relacionados. Los traspasos del punto de capitón de un centro, Dios, a otro, el Hombre, no se producen de manera automática o de un día para el otro; en la modernidad quedan resabios de la agonía de Dios, que señalan que los fragmentos de la locura o de sus signos son partículas del demonio que se pueden esparcir en la comunidad, como lo siguió siendo Neptuno “señor del reino de las aguas, al igual que Plutón, pese a su diabolización”³⁴ por el anatema cristiano. Dios nos guarde el día que la sociedad moderna se haya dado cuenta que ha muerto Dios. No será sino hasta la imposición completa de la Razón cuando esa locura, convertida en patología, deja de tener un origen divino y pasa a ser tratada por la ciencia. Recién ahí, con ese conocimiento cada vez más pormenorizado de la patología, podrá plantear la posibilidad de integrar nuevamente a ese otro, de reincorporarlo primero, en la

³⁴ Heine, Heinrich: “Los Dioses en el exilio”. Disponible en <http://todos-online.com.ar/ptl/cora.htm> (Consulta: 30 de mayo de 2008). Página 10.

escuela especial y luego en la escuela “normal” como parte del proyecto de integración, pero a condición que la fortaleza que antaño encerró a la locura hoy se ha “convertido en el castillo de nuestra conciencia”³⁵.

Muerto Dios, cautelada la agresión de cada uno en la formación del superyó, asegurada la individualidad y autonomía del sujeto, no queda entonces necesidad de la comunidad. El hecho que se transforme en una necesidad prescindible no quiere decir que el hombre se convierta en un Robinsón Crusoe, quiere decir que su referencia al grupo ya no se sustenta en la identidad e interés de conservación de la comunidad sino que se mantiene gracias al razonable contrato que suscribe con el resto de los individuos que forman la sociedad, por una relación de interdependencia basada en la división del trabajo. En favor del desarrollo y el progreso se levantará un fuerte Estado que permita cohesionar a la sociedad a través de la vigilancia del cumplimiento del contrato. La Razón de Estado hará que la educación se convierta en una de sus principales motivaciones, pero conforme avanza la modernidad la delegará en el Mercado, como administrador de las relaciones contractuales, y la justicia, como árbitro entre los individuos en la sociedad.

El contrato desintegra la comunidad que sólo será restablecida como ejercicio tensionado de definición frente a otro, ese otro que fue denominado patología por la ciencia, que lo sigue siendo, pero que al salir del hospital permite volver a marcar una línea que había sido borroneada y que se cristaliza en la integración como proyecto educativo.

Entonces ¿A quién sirve más esta integración?

Conforme la religión retrocede en su centralidad social, la necesidad de integración se va haciendo creciente, puesto que la función cohesionadora y de anclaje de los simbolismos de las épocas premodernas no son cubiertos por la introyección de la ley en cada individuo y la definición interior estructural del sujeto moderno. Conforme se desplaza la función simbólica también lo hace la definición imaginaria del punto de anclaje; al morir Dios nace el sujeto moderno que se define, ante todo, contra un

³⁵ Foucault, M.: “Historia de la locura en la época clásica”. Editorial Fondo de Cultura Económica. Argentina. Primera edición en Francés 1964. Tercera reimpresión 1992. Página 25.

fantasma y que reclama la restitución de los fragmentos que han quedado como residuo del encierro de la locura, “la modernidad construyó [...] varias estrategias de regulación y de control de la alteridad que, sólo en principio, pueden parecer sutiles variaciones dentro de una misma narrativa. Entre ellas la demonización del otro; su transformación en sujeto ‘ausente’”³⁶. La integración sirve también al mismo sujeto en tanto ese otro se corporifica para la mantención o restitución de una comunidad en la sociedad moderna, para restituir el anclaje exterior o, para encontrar un lugar donde pagar la deuda (que para el caso sería lo mismo). Sin embargo, la deuda siempre es un saldo insoluto para el sujeto, es una ilusión que permite la vida comunitaria y en este sentido, la apertura del hospital es parte de la misma ilusión que confunde a Nathaniel en el “El hombre de arena”³⁷; Olimpia es el resto del otro, fragmento y que infructuosamente se trata de completar desde la lógica binaria de la Razón.

El ensimismamiento del sujeto no significa que la diferencia “distante”, el enemigo étnico o de la Cruzada de la iglesia, haya desaparecido, puesto que “Si otro lazo de masas reemplaza al religioso [...] se manifestará la misma intolerancia hacia los extraños que en la época de las luchas religiosas; y si alguna vez las diferencias en materia de concepción científica pudieran alcanzar parecido predicamento para las masas, también respecto de esta motivación se repetiría idéntico resultado”³⁸. Significa entonces que el desplazamiento de los elementos del punto de capitón tiene efectos en que el “enemigo se construye de otro modo: transformándolo en la amenaza interior del orden, en el intruso al que se está permanentemente expuesto, en el enemigo que no se tiene afuera”³⁹. El superyó y la culpa hacen del sujeto cartesiano, en su “*pienso, luego existo*”, la explanada de una batalla. Por el contrario, liberar al otro de su encierro implica que de algún modo esa tensión interna en el sujeto puede tener un correlato de distensión externa y ese es el contrato que hace el proyecto de integración.

³⁶ Duschatzky, Silvia; Skliar, Carlos: “Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación”. En Larrosa, J. y otros: “Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia”. Editorial LAERTES. España. 2001. Páginas 188-189.

³⁷ Hoffmann, E. T. A.: “El Hombre de Arena”. Disponible en http://es.wikisource.org/wiki/El_hombre_de_arena. Fecha de consulta 29 de mayo de 2008.

³⁸ Freud, S.: “Obras Completas”. “Más allá del principio del placer. Psicología de masas y análisis del yo y otras obras (1920 - 1922)”. Editorial Amorrortu. Buenos Aires. Argentina. 1994. Página 94.

³⁹ Téllez, Magaldy: “La paradójica comunidad por-venir” En Larrosa, J. y otros: “Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia”. Editorial LAERTES. España. 2001. Página 77.

Cuando dejamos de creer

La oposición que hoy llamamos binaria es una forma de comprender o separar el mundo y que refleja, respecto de la premodernidad, un cambio de época. Por el contrario, antes de la modernidad, el juego de tres elementos hace que las cosas adopten formas únicas; el mensaje de un loco puede tener una relación con la verdad y su contenido señala algo a los receptores del mensaje; podría estar más cerca de lo divino (o del infierno) mientras más alejado se encuentre de la Razón. El caso es que lo dicho por ese otro no sólo está relacionado en su validez con la Razón, también con la verdad o su búsqueda en el marco donde la religión y Dios son el centro del universo. Así, el discurso verdadero lo disputan los alquimistas, brujas, hechiceros y curas. Claro está quiénes, en la historia, han ejercido la hegemonía, y lo que sucede a los que se oponen y no están en el círculo del poder. No obstante, quienes no ejercen la hegemonía no son ignorados, todo lo contrario, por el contenido de su discurso, por tenerlo presente, por temerle, por cuestionar su autoridad, es que se los quema en la hoguera, se les combate o se les exilia. La guerra entre esos discursos es el lugar donde se disputa la forma en que se ordena el mundo, el criterio para escribir la historia y la verdad que se deberá producir. Luego, en la Modernidad, ese contenido y su tensión con la locura o la hechicería, dejarán de ser relevante en tanto la Razón no lo validará como discurso, sino como patología; la religión dejará de ser el campo de batalla para ser reemplazado por la ideología.

En la premodernidad la identidad, siempre anclada en la comunidad, toma como contenido la forma en que se relacionan los individuos. La satisfacción de necesidades está en la base de la fijación del individuo al grupo y el “loco” no está excluido del discurso que la comunidad estructura como cosmovisión del mundo. La lógica ternaria⁴⁰ determina una identidad donde cada uno de sus miembros puede ver en el discurso de ese otro, “loco”, la posibilidad de un mensaje que se refiere a la verdad y que en lo fundamental lo confronta a un mundo ordenado por el vínculo de los discursos divinos que circulan en la comunidad.

⁴⁰ Al respecto Michel Foucault, en “Las palabras y las cosas” Ed. Siglo XXI. Vigésimo tercera edición 1995, página 50, señala: “Durante el renacimiento, la organización es diferente y mucho más compleja; es ternaria, puesto que se apoya en el dominio formal de las marcas, en el contenido señalado por ellas y en las similitudes que ligan las marcas a las cosas designadas; pero

En la premodernidad el individuo se enfrenta directamente contra otros y se define en base a una relación con otro corpóreo, no fantasmal. Al individuo, el hechicero, el alquimista, la bruja, el loco, el cura lo increpa, lo aconsejan, lo orientan, lo amedrentan, lo felicitan... Es una relación que revela, en el cuidado de la comunidad, la existencia de otros mensajes que atestiguan la diferencia. Ahí se podría haber definido un sujeto, pero no, se ha impuesto la comunidad. Paralelamente, ese otro "irrazonable" está dentro del círculo de la comunidad, circula libremente dentro de ella. Pero no es el único distinto, también hay una diferencia que se mueve por el exterior, como los que profesan otra religión, los que pertenecen a otra cultura. El individuo se mueve entonces en dos esferas que le permiten diferenciarse; una como individuo donde siempre predomina la identidad de la comunidad y otra como perteneciente a una comunidad que no es la de los extranjeros y que lo diferencia de ese afuera; diferencia externa que en su discurso amenazan la cohesión (aunque la mayor amenaza para la mantención del grupo es más interna que externa, "lo extraño no está afuera, está adentro"⁴¹) y que desde el interior, desde la religión, sirve de excusa para imponer "a todos por igual su camino para conseguir dicha y protegerse del sufrimiento"⁴².

En la modernidad se contrae la comunidad y también las esferas de diferenciación; el sujeto ancla su punto de capitón en el cogito cartesiano, en su Razón, que es la Razón creada por la ciencia. El cielo se derrumba y también el vértice, el punto de anclaje, que lo sostenía. Ese discurso deja de ser en el sujeto una posibilidad de ordenamiento verdadero del mundo, se convierte en patología, en delirio teorizado por el psicoanálisis, y que, si antes el castigo en la iglesia estaba a la orden del día, hoy no pasa de ser una mercancía inofensiva (como la brujería) para cualquier mortal crédulo. La ofensa a la Razón tiene como consecuencia su negación como discurso y su encierro como sujeto; "La locura no es ya la rareza familiar del mundo; es solamente un espectáculo muy conocido para el espectador extraño; no es ya una imagen

como la semejanza es tanto la forma de los signos como su contenido, los tres elementos definidos de esta distribución se resuelven en una figura única.

⁴¹ Braunstein, N. y otros: "Nada más que siniestro (unheimlich) que el hombre". En Braunstein, N.: "A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud". Editorial S. XXI. Novena edición 2005. México. Página 207.

⁴² Freud, S.: "El malestar en la Cultura". En Braunstein, N. y otros: "A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud". Editorial S. XXI. Novena edición 2005. México. Página 46.

del cosmos, sino el rasgo característico del *acvum*⁴³ (*de la aguja, del filo*). Cuando el delirio dejó de ser colectivo, los persistentes debieron ser encerrados.

Destruído el eje de la lógica ternaria, encerrado el loco, convertida la bruja en mercancía, el ciudadano no ve la razón para seguir perteneciendo a la comunidad. El contrato tácito que lo mantenía se ha convertido en una expresión escrita de la libertad del hombre. La identidad no tiene en la modernidad ese referente divino mediatizado por estos personajes; ya no es ternaria, se le contrapone ahora un síntoma, una patología, uno mismo en el otro inconsciente, es donde uno ya no habla, es binaria, es fantasmal.

La modernidad escinde en paciente y delirio el discurso de ese individuo loco. Socialmente predomina su patología; fragmento del individuo que se hace extensivo en su tratamiento o en los proyectos de integración educativa: - Ese es "down mosaico", o tal vez "down leve", quizá "deficiente mental". La locura sucumbirá primero al exilio, como los dioses descritos por Heine y quedará desligada de todo ropaje extrasensorial, subsumida en su único par, la Razón. Contra ese puro fragmento se fundará el sujeto moderno y lo único que quedará de ese "loco" serán restos literarios que "hace girar los saberes, ella no fija ni fetichiza a ninguno; les otorga un lugar indirecto, y este indirecto es precioso. [...] la literatura trabaja en los intersticios de la ciencia, siempre retrasada o adelantada con respecto a ella"⁴⁴

⁴³ Foucault, M.: *Historia de la locura en la época clásica*. Tomo I. Editorial Fondo de Cultura Económica. Original 1964, París. Francia. Tercera reimpresión 1992. Argentina. Página 47.

⁴⁴ Barthes, R.: "El placer del texto y lección inaugural". Editorial Siglo Veintiuno. México. Primera edición en español 1982. Novena edición 1996. Página 124.

La diferencia con el mundo.

¿Quién es Ud.?! ¿Qué hace aquí?!... ¡Ya!... ¡Váyase! Gritaba una vieja arteriosclerótica a un niño de ocho años y éste, a su vez, la azuzaba para irritarla aún más. La vieja arremetía con más fuerza en su pregón, como si ella misma hubiese sido el panal de abeja que con un palo el mozalbete agitaba. La escena se repetía cada vez que el imberbe llegaba a esa residencia donde habitaba la anciana y terminaba cuando la hija de la vieja, calmándola, la retiraba a su habitación ¿Cuándo terminó definitivamente ese diálogo insulso? Cuando la vieja ya no pudo más y murió producto de una oclusión en sus arterias. Pero lo que en ese lugar un día concluyó permanece hasta hoy como una interpelación casi insolente: ¿Quién es Ud.? ¿Qué hace aquí?... ... ¿Qué lo lleva a escribir esto?

El Yo y el otro

Una interpelación que evoca a la diferencia más que a la alteridad de un otro desprovisto de corporeidad; el interlocutor, por su proximidad, es un otro que interpela directamente, pero en ese llamado de atención hay un contenido no desvelado ¿Por qué hacer la pregunta nuevamente? Ese niño ya tiene nombre y, por tanto, es improcedente la interrogación, más aún viniendo de alguien que está privado de la Razón ¿Qué le puede decir alguien a otro estando privado de la Razón? Precisamente, eso es lo preocupante, que desde lo razonable no se espera que ese otro diga algo, y sin embargo lo dice, y lo que dice importa a la Razón. Nuevamente ¿quién es Ud.? (Qué agotadora pregunta) Señor lector lo mejor es que no trate de contestarle porque a la vieja no le interesa lo que Ud. diga y lo que diga es para Ud. mismo. De eso precisamente se trata. Lo que a ese otro interesa no es de interés del que está en este lado, lo que a ese otro interesa es ininteligible, y por eso lo que está de este lado es lo razonable..., porque está de este lado, porque así se ha dicho, así se ha definido. Para contestar la pregunta no basta con mirar la cédula de identidad y encontrar en ella una definición, la pregunta ha sido formulada por otro y es en relación a ese otro que se espera una respuesta, no para él sino para uno mismo.

Aun cuando la pregunta es para uno mismo, lo que está en la cédula de identidad ha sido dado por otro, es la sociedad, a través de los padres de cada uno de sus miembros, la que ha dicho quién es este sujeto.

La anulación de ese otro irrazonable termina en la inminencia de una separación, de una expulsión: ¡Váyase! Y el lugar que se ha de dejar vacío es el de la cercanía con la Sinrazón, con su corporeidad. De ahí en más la diferencia será “lejana”. Eso diferente es aquello que está afuera, exiliado de la comunidad y que aparecerá como hecho exótico cuando esa cercanía se produce.

¿Qué es lo que ese otro pone en disputa? Interroga no sólo por lo que se es (tensión interna), sino también por el lugar que se ocupa (tensión exterior); ser o estar. Es eso lo que entra en disputa con el otro, el lugar. Ese lugar siempre había sido ocupado por el niño, pero luego llega un niño adulto (o vieja esclerótica) que le hace preguntas al primero por el derecho a ocupar ese lugar, no se lo niega, no se lo quita, no se lo arrebat, simplemente le hace la peor de las preguntas y que puede ser traducido como: - *¿Qué dice que este lugar ha de ser ocupado por ti?* Ni siquiera es una pregunta por la pertenencia o la propiedad. Se refiere a una pregunta por estar en el mundo, se refiere a: - *ehh, tú, parado ahí, ¿Quién te ha dicho que te puedes parar ahí y no allá? ¿Quién te ha dicho que te puedes parar?* Devolver la pregunta no tiene sentido, porque el otro la hace desde el sinsentido: ¿Qué sentido tiene hacerle una pregunta al sinsentido? Es entonces que la respuesta del niño no es una pregunta sino que se manifiesta en el acto de azuzar al otro, sin saber que lo que se mueve producirá tantas preguntas como las picadas de las abejas al agitar su panal; el otro no va a contestar sino con lo que ya dijo, pero eso que dijo, después de agitar, se devuelve a uno mismo con múltiples sentidos (y picaduras), “la paradoja es primeramente lo que destruye al buen sentido como sentido único, pero luego es lo que destruye al sentido común como asignación de identidades fijas”⁴⁵. Esas nuevas preguntas irán a cuestionar, a exiliar del lugar al agitador, porque no es un lugar que le corresponda, ese espacio es el de la Sinrazón y que sólo sirve de referencia para saber lo que es razonable. Pero el niño no se va por mutuo propio, es echado y quien lo exilia no es la vieja, es la hija de la vieja, que siendo adulta, madura y no afectada por enfermedad que nuble su Razón, echa al niño del

⁴⁵ Deleuze, Guilles: “La Lógica del Sentido”. Edición Electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. 14 de mayo de 2008. Página 10.

mundo de la Sinrazón, o del mundo en que la Razón puede tutearse con la Sinrazón, pero a la vez que lo echa levanta una frontera entre uno y otro lugar que no podrá ser de nuevo franqueada. Así, el niño regresa quieto y manso, y con esa tranquilidad es posible escribir esto hoy, sabiendo que se está en lo razonable porque se ha visto la diferencia, se ha visto la Sinrazón.

Aún sabiendo que se está en el lado de la Razón, por la certeza que produce el avistamiento de la diferencia, será necesario volver, por momentos y una y otra vez, para indagar si es cierto eso que se descubrió y que la hija de la vieja, con el exilio, le enseñó. Pero ese deseo no será más que una añoranza. Ahora, adulto, en el mundo de la Razón, se debe asegurar esa diferencia contra los fragmentos que de la locura de la vieja quedaron esparcidos en los manuales psiquiátricos.

El aprendizaje también atañe a la posición que cada uno de los personajes ocupa en este relato que no es historia, que no alcanza a ser un cuento, pero que escenifica la identidad del que luego será un sujeto moderno; la vejez representa un linde entre la sabiduría y la locura, y contrasta con la infancia donde el niño representa la inmadurez y la no sabiduría o, cierto grado de distancia respecto de lo que es racional. Así, la niñez y la vejez se hacen guiños, pero una saliendo de la Razón y la otra entrando en ella. En el medio, la hija de la vieja ocupa el lugar de la sociedad, de lo moderno, de la definición de lo que es razonable y que, por una parte, exilia al niño a ese mundo y, por otra, recluye (en el dormitorio, en el hospital) a la vieja para que no se “mezcle”, no contamine, a quién se aproxima a la Sociedad Moderna. Pero representa también el poder que confiere la razón en su uso discursivo, con ese poder es que se puede decidir el linde entre lo que es o no razonable.

El aprendizaje de esa diferencia no volverá a suceder como escena de la vida cotidiana. La vieja que representa esa diferencia “próxima” muere y con ella su deambular en la comunidad. Su perecer no es inocuo, agrega una nueva deuda a cada uno de sus individuos en pos del desarrollo. Para volver a indagar esa diferencia será necesario recurrir a escenas artificiosas, experimentales y cauteladas por profesionales de los hospitales psiquiátricos; habrá que recurrir a la literatura o al cine para fantasear un diálogo. Es probable que esta haya sido la última vieja que anduvo suelta y si en la modernidad usted quiere encontrar una, sólo conseguirá los restos del voceo o de su definición en el DSM IV.

El terror inminente

Todos los personajes ocupan un lugar en el mundo, el niño ocupa el lugar de la futura razón, la vieja el de la locura y la hija, por su parte, el de la sensatez y la Razón. Definiciones de identidad que son siempre transitorias, que siempre buscan la tensión de los argumentos para autoproclamarse, que cada personaje esgrime y se redefine en la sociedad moderna como sujeto moderno⁴⁶, pero de ellos sólo uno es moderno. El lugar de la vieja y el “loco” es un no-lugar, lugar de reclusión, “según se creía, al perder la ‘razón’ el loco había perdido también la posibilidad de convivir en sociedad”⁴⁷, pero su expulsión no es insustancial y esa diferencia “próxima” en que se constituyeron en otra época se vuelve cada vez más extraña, distante. Su exilio desconecta y deja flotando su significante sin representación. Esa noción trasunta en mito que por lejanía, diferencia “distante”, deviene en extrañeza y que en conjunto con su inicial familiaridad se comienza a transformar en monstruosidad y objeto de terror, “lo siniestro, no sería realmente nada nuevo, sino más bien algo que siempre fue familiar a la vida psíquica y que sólo se tornó extraño mediante el proceso de su represión”⁴⁸. La escisión que produce la Razón con la locura no sólo tiene consecuencias en su exilio, también en que la representación de sus residuos se transforma en, al menos, algo molesto que es incapaz de encontrar el espacio para articular un discurso como lo hacía en la época de la lógica ternaria. Ahora sólo queda catalogarlo como bueno o malo, aceptable o no y no existen términos intermedios. En cambio, necesitamos del “loco” para saber que no padecemos su insanidad, en ese ejercicio y sin esperarlo ese otro se transforma en una alteridad o “diferencia distante”, por su lejanía se convierte en el espanto infantil, el *unheim* que lleva a convertirse en terror a lo que fue familiar. “La memoria empieza por el terror”⁴⁹, dice Cortázar, “el carácter de lo ominoso sólo puede estribar en que el doble es una formación oriunda de las épocas primordiales del alma ya superadas, que en aquel tiempo

⁴⁶ Sólo este último puede ser psicoanalizado, porque él es sujeto, es una invención moderna y aunque hubiese un sujeto premoderno no podría ser sometido al análisis ya que su centro está afuera, no en el inconsciente, sino en una lógica ternaria, pero esto puede ser materia de otra investigación.

⁴⁷ Perceval, J.: “La Locura de un Gentleman. Autorrelato de un psicótico en Inglaterra de 1830 hasta 1832”. Ediciones Carlos Lohlé. Buenos Aires. 1978. Página 26.

⁴⁸ Braunstein, N.: “Nada que sea más siniestro (unheimlich) que el hombre”. En “A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud”. Volumen a cargo de N. Braunstein. Editorial Siglo XXI. Primera edición 1981. Novena edición 2005. México. Página 208.

⁴⁹ Citado por Braunstein. N.: “Ficcionario de Psicoanálisis”. Editorial Siglo XXI. México. 2001. Página 1.

poseyó sin duda un sentido más benigno. El doble ha devenido una figura terrorífica del mismo modo como los dioses, tras la ruina de su religión, se convierten en demonios”⁵⁰.

Qué ocurre entonces cuando se habla de un proyecto de integración. De una manera u otra es traer ese espanto a la escuela, aquello que es familiar, por compartir el género humano, pero que la Razón había exiliado hace mucho tiempo. Esa entelequia que en el fuero interno produce el miedo de lo que alguna vez fue familiar y que hoy retorna desde su encierro; ese ser que se inserta en los proyectos de integración como discurso social, que articula la necesidad de tolerar al otro, pero donde “la tolerancia no pone en cuestión un modo social de exclusión, como mucho se trata de ampliar las reglas de urbanidad con la recomendación de tolerar lo que resulta molesto”⁵¹. Ya se vio en el capítulo anterior el origen culposos de la necesidad de integrar. Esta tolerancia puede ser un eufemismo y sintomatología de una sociedad donde se viven las más grandes desigualdades relacionadas a la *tragedia del excedente*.

La forma en cómo ese límite con la locura se instala marcó, también, en la sociedad un cambio en la relación con ese otro que es diferente y que, recluido en el hospital, dejará de transitar libremente para encontrarse, por ejemplo, con el niño del que se hablaba al inicio de este capítulo. Lo que podrá seguir circulando es la definición de la sinrazón hecha desde la razón y se manifestará en toda la plétora como creación artística y literaria “no es por nada que Freud insiste sobre la dimensión que da a nuestra experiencia del *unheimlich* el campo de la ficción. En la realidad ella es demasiado fugitiva y la ficción lo demuestra mucho mejor, la produce de una manera más estable por hallarse mejor articulada”⁵². Cuando el terror deviene corpóreo es también el lugar en donde se manifiesta el temor a eso que se ha acentuado

⁵⁰ Freud, S.: “Obras Completas”. De la historia de una neurosis infantil (el “Hombre de los Lobos”) y otras obras (1917-1919). Editorial Amorrortu. Buenos Aires. Argentina. 1994. Página 236.

⁵¹ Duschatzky, Silvia; Sklar, Carlos: “Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación”. En Larrosa, J. y otros: “Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia”. Editorial LAERTES. España. 2001. Páginas 208.

⁵² Lacan, J.: “El seminario, libro 10: La angustia”. Versión completa de la Escuela Freudiana de Buenos Aires Inédito. 1962-1963. Página 37.

como monstruo en una definición; conocerlo involucrará primero golpearle y luego preguntarle: - ¿Quién eres?

Lévi-Strauss refuerza la misma idea:

“Nunca mejor que al término de los últimos cuatro siglos de su historia pudo el hombre occidental comprender que arrogándose el derecho de separar radicalmente la humanidad de la animalidad, otorgando a la una todo lo que quitaba a la otra, abría un ciclo maldito, y que la misma frontera, constantemente alejada, serviría para apartar a los hombres de otros hombres y a reivindicar, en beneficio de minorías cada vez más restringidas, el privilegio de un humanismo corrompido no bien nacido por haber tomado del amor propio su principio y su noción”⁵³.

La literatura moderna y también el cine se encargarán de enrostrar en cada oportunidad esta distancia, “en la época moderna, la literatura es lo que compensa (y no lo que confirma) el funcionamiento del lenguaje”⁵⁴ y así como Cortázar con sus recuerdos infantiles, Vila-Matas relata en “Me dicen que diga quién soy”⁵⁵, el viaje a una península que está en las antípodas del mundo (al otro lado de Europa); un pintor que por bien pinta lo que es el reflejo del mal de todo un pueblo, cuyos habitantes usan nombres invertidos como “Aidivne” o “Matas”, obliterados alter-egos que muestran lo que conscientemente no queremos ser y que inconscientemente se escapa en cada síntoma, donde “la alteridad del otro permanece como reabsorbida en nuestra identidad y la refuerza todavía más; la hace, si es posible, más arrogante, más segura y más satisfecha de sí misma. A partir de este punto de vista, el loco confirma nuestra razón; el niño, nuestra madurez; el salvaje confirma nuestra civilización; el marginado, nuestra integración; el extranjero, nuestro país; el deficiente, nuestra normalidad”⁵⁶ Todo eso muestra que la vida civilizada existe porque también hay

⁵³ Levi-Strauss, C.: “Antropología Estructural. Mito sociedad humanidades”. Editorial Siglo Veintiuno. México. Primera edición en español 1979. Décimoprimera edición en español 1999. Página 44.

⁵⁴ Foucault, M: “Las Palabras y las Cosas”. Editorial Siglo XXI. Vigésimo tercera edición en español. 1995. Página 51.

⁵⁵ Vila-Matas, Enrique: “Suicidios ejemplares”. Editorial Anagrama. Barcelona. Segunda edición 2004.

⁵⁶ Duschatzky, Silvia; Sklar, Carlos: “Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación”. En Larrosa, J. y otros: “Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia”. Editorial LAERTES. España. 2001. Páginas 192.

una vida que no lo es: no puede existir una sin la otra. Vila-Matas evoca ese lugar que permite definir el propio: “¿Quién era él para decir eso? Me molestó tan gratuita suficiencia. Me indignó que se considerara un entendido en babakuanos cuando yo sabía que en su vida se había molestado en poner los pies en la península”⁵⁷. Todo un juego de contrarios donde hasta su nombre se invierte (Matas, Satam) y lo que se define, siempre lo hace en función del movimiento del otro; eso extraño, que está del otro lado del mundo, que por desconocido y familiar en el relato de su compañero de viaje infunde terror en el pintor; eso extraño le era conocido en sus pinturas, pero sólo por referencias mediadas por la interpretación de otros (el pinta a partir de fotografías), como conceptos sin corporeidad, pinta por bien lo que es mal en el relato de su compañero, sólo pinta fragmentos, pinta síntomas. De cualquier forma, representación del bien o del mal, lo extraño trasunta en monstruosidad por la “diferencia distante”. Infunde terror, sostenido en la memoria de lo que antes fue familiar y que bien podría ser el fantasma del “loco” que ahora está encerrado.

El lugar de la diferencia “próxima” queda vacío o cubierto sólo por un relato, por un cuento, por una película. El sujeto moderno es autónomo a tal punto que la diferenciación bien puede ser entendida no como un potencial de individuación, sino como soledad en la comunidad. El “*cogito ergo sum*” es la expresión máxima de esa soledad, de la autodefinición y de la fantasmagoría de la diferencia. Aunque el cogito esté superado por el *soy donde no pienso* lacaniano; “el análisis del sujeto moderno como una constitución discursiva demuestra el desplazamiento central efectuado por el pos-modernismo y el estructuralismo: del paradigma de la conciencia al paradigma del lenguaje”⁵⁸, a pesar de ello el pensamiento cartesiano ordenó el mundo de una manera y configuró un sujeto, bajo un equívoco, pero que se transformó en una realidad, en un sujeto que pone su inconsciente adentro de sí y donde sólo él puede ser psicoanalizado, “el psicoanálisis constituye una revolución copernicana que descentra radicalmente al hombre de su centro imaginario que era la conciencia”⁵⁹. La Razón binaria domina el mundo, los locos están encerrados, la lógica ternaria postergada y nadie media el terror en la determinación de la identidad tensionada con ese otro extraño.

⁵⁷ Vila-Matas, Enrique: “Suicidios ejemplares”. Editorial Anagrama. Barcelona. Segunda edición 2004. Página 129.

⁵⁸ Tadeo Da Silva, T.: “El proyecto educacional moderno: ¿Identidad Terminal?” En Veiga Neto, Alfredo J.: “Crítica Pos-Estructuralista y Educación”. Editorial LAERTES. Barcelona. 1997. Pág. 277.

El otro en el aula como anclaje del sujeto

Quién entra en la sala, ¿La vieja? ¿Un fantasma de ella? ¿Un resto conceptual? - *Mire niño, esto que usted ve aquí, en la pizarra, se llama locura.* Puede decir una profesora a sus niños. O los alumnos pueden vivirlo como un otro que se corporifica, que no se llama “loco”, que tiene nombre y apellido y que es parte de su curso. Los proyectos de integración parecen abrir la puerta a esa diferencia que otrora se encerró, y en ese ejercicio confrontar al sujeto moderno contra una identidad que pasa a ser más que una definición conceptual.

Aquí, en este lugar, es cuando los conceptos antes discutidos deben comenzar a entrar a la sala. A pesar de la negativa de muchos profesores que estiman como un feudo inexpugnable las cuatro paredes que encierran su clase, es necesario discutir lo que en su interior ocurre. Para ello, hay que ponderar las cosas; existen conceptos que si bien explican lo que ocurre en su interior, no es posible discutirlos desde la sala de clases, a pesar de su topología. En el cierre de este capítulo los conceptos entrarán al aula como definición y en el próximo, como análisis de lo que ahí ocurre.

El punto de capitón de la comunidad y la sociedad; la religión y su fe, contra la razón y su contrato; el paseo del estultifero y su posterior encierro; la lógica ternaria sobrepuesta por la binaria; el individuo que se convierte en sujeto moderno y la identidad que pasa del grupo a la conciencia y luego a la palabra. Todos son conceptos que anteceden y hacen de la sala una extensión de la estructura de la sociedad, de la estructura del sujeto, no por la sala misma, sino por quienes la habitan: el alumno, el integrado y el profesor. La escuela es, por antonomasia, el proyecto moderno, los docentes parte del artificio y los alumnos son su producto. Quien entre a la escuela habrá conocido la modernidad.

⁵⁹ Braunstein, N.: “Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)”. Siglo XXI editores. Primera edición 1980. 10 edición 1999. Página 106.

¿Y en la escuela, dónde está el punto de capitón? Se puede decir que en el mismo lugar que lo define la sociedad, es decir, en la Razón. Pero la Razón tiene distintas expresiones en la escuela y se manifiesta a través del conocimiento que enseñan los docentes a sus alumnos; el conocimiento es la Razón de la escuela y el marco curricular – lo que se debe aprender – su contrato.

¿Y en la escuela, dónde está el “loco”? No existe y no podrá entrar en ella mientras sea el espacio de la modernidad. Sólo aparecerá como parte de una ejemplificación, de una definición y que demandará de nuevas tensiones entre el sujeto y su otro. El “loco” y la personificación del déficit se convertirán en el *unheim* del niño en la escuela, en el terror infantil que es necesario mantener aislado en la escuela especial o en el hospital (dependiendo del déficit que presente). En la sala no existen lógica ternaria y, por tanto, no hay intermediarios de Dios; el “loco” está encerrado, en la sociedad el cura ha sido relegado de su rol central en el Estado y las hechiceras quemadas por los curas. Lo que queda ahí dentro, en la sala, es la misma oposición binaria de la sociedad y cada uno de los fragmentos de esos personajes será útil para saber que nosotros, los mismos, no somos esos residuos.

Cada alumno es parte de muchas comunidades y de ninguna a la vez. Su relación con la sociedad es el contrato que tiene con la escuela. Vínculo que le conmina a aprender el conocimiento que se le entrega a través del currículo, para más tarde insertarse en una sociedad de producción de mercancías; que forja una identidad en la relación económica y en la que el alumno se debe afirmar en la soledad de su contrato, “La educación es a la vez un proceso de socialización y de individuación, lo que se puede englobar en el concepto de “construcción de sujeto”⁶⁰ moderno.

La integración se realizará paso por paso, siempre buscando mantener la cohesión del grupo, de la sociedad. Primero en la escuela especial, luego en el proyecto de integración. Ahí recién se abrirá la posibilidad de volver a corporificar lo que la razón exilió. Pero la escuela será sólo una isla en la segregación de la sociedad. Si se compara es un espacio menor al libre tránsito de lo irrazonable en las

⁶⁰ Ministerio de Educación de Chile: “Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial. Informe de la Comisión de Expertos. Ed. K-Diseño. Chile. 2004. Página 40.

épocas premoderna, pero mayor a los anteriores intentos de integración y durará por lo menos hasta que el *hombre humano* no lo eche a perder.

Epílogo de esta suite

Al portador del déficit se lo integra para superar la promesa incumplida de la modernidad. Promesa que no puede ni será cumplida nunca, pero que mantiene vivo el deseo, “mantiene viva la esperanza”. La promesa es improcedente en el marco de una sociedad que tiene a la integración por función catártica de la culpa para preservar la acumulación del excedente. La función de la promesa incumplida se ha denominado la “tragedia del excedente” y permite posicionar, en paralelo, a la escuela como el proyecto moderno que sostendrá el anhelo de la integración de todos y superar las crisis cíclicas por sobreproducción. Fracasado el discurso, hecho evidente que tras cada crisis el anhelo del cumplimiento de la promesa moderna, por ejemplo, del confort para todos, no ha sido cumplida, se le renueva bajo cambios cosméticos: de “escuela especial” a “proyecto de integración” y de ahí a “escuela inclusiva”. Sin duda que la función catártica y su relación con la economía no son privativos del ámbito de la educación y son extensibles a otras áreas de la vida cotidiana de la sociedad moderna, pero si hay algo central en la modernidad es, precisamente, la escuela.

Al portador del déficit - otrora loco - se lo integra como consecuencia de la culpa y deuda; esto tiene implicancias en la definición del sujeto que sin dejar de funcionar en la lógica binaria de la modernidad, puede corporificar a su otro en la Razón. A diferencia de los que integran – las escuelas sin proyectos – los que no lo hacen, articulan su identidad en base a un concepto, una definición, un síntoma o una patología; su identidad termina en la soledad de la definición cartesiana “pienso [solo], luego existo”, ausente de la comunidad y definido contra un otro fantasmal, donde el sujeto deja para sí sólo su contrato que media la relación con el otro. Su anclaje es el contrato.

La integración no existe o nunca se acaba de realizar, así como la deuda con la comunidad nunca deja de existir mientras se mantenga el deseo del sujeto. Antecede al sujeto la necesidad de integración a la comunidad. Esa integración se tensiona, a su vez, con el deseo agresivo del propio sujeto contra la necesidad de protección y cohesión de su comunidad. Esa agresividad es lo que le produce la culpa, en última instancia, en la formación del superyó, sólo por desear; el saldo es una deuda siempre impaga y que sirve para el esfuerzo infinito de integrar a los pares, o a quienes se entienda como sujetos.

Ternarios y binarios, los pares van cambiando de época en época (primero el individuo y el loco, luego el sujeto y los fragmentos patológicos) y de acuerdo a la simbolización del punto de anclaje y su representación imaginaria. Así, los pares en la comunidad serán los que se cobijen bajo el alero de la iglesia y razonen la diferencia en base a la profesión de la fe, en la sociedad, en cambio, serán los que comulguen con la Razón y se relacionen a través del contrato.

El movimiento en el que se puede sintetizar la integración tiene distintas expresiones, dependiendo de los discursos y las definiciones de los sujetos y sus pares. Lo único que se mantiene constante es la determinación del lenguaje, como lo exterior y anterior al sujeto. “¿Será, entonces, que el orden del lenguaje es absolutamente análogo al de la cultura? Si no existiese relación alguna entre ambos, la actividad humana hubiera sido un desorden disparatado, sin ningún vínculo entre sus distintas manifestaciones⁶¹”. El movimiento que genera la integración siempre es una deuda, que nunca se termina de pagar, que es cultural y que se asumirá ternaria o binariamente, dependiendo de la definición de la identidad, pero no por ello dejará de ser deuda.

⁶¹ Kristeva, Julia: “El lenguaje, ese desconocido”. Editorial Fundamentos. Madrid. 1988. página 273.

En el aula

*Es mentira eso del amor al arte
no es tan cierto eso de la vocación.*
Jorge González. 1986

No se puede seguir adelante sin revisar lo que se comprometió antes de la discusión teórica, específicamente en el diseño metodológico de la investigación. Así, los perfiles estructurales analizados corresponden a las posiciones que los sujetos ocupan al interior del Colegio estudiado; los profesores y los alumnos son el objeto de observación y análisis, en tensión o relación con otras posiciones estructurales como las ocupadas, al interior del establecimiento educacional, por los alumnos integrados y, fuera del establecimiento, por el discurso que hace circular la Comisión de expertos del Ministerio de Educación.

La representatividad en la investigación ha sido determinada por la homogeneidad en las posiciones estructurales; los docentes como los implementadores de los proyectos de integración, los alumnos como los beneficiarios de los objetivos planteados en el mismo proyecto, los alumnos integrados como la contraparte que da contexto al beneficio de la integración, pero no como objeto, sino como referente del análisis.

En la aplicación de las distintas técnicas de investigación se pudo lograr la redundancia que permitió cerrar el discurso sobre sí mismo. Así fueron saturados los conceptos que se analizarán en este capítulo. Los docentes, la psicopedagoga y los alumnos, repitieron en sus discursos y entre ellos, conductas, conceptos, relaciones, opiniones e imágenes que permite determinar, en un estrecho trabajo teórico, la estructura profunda del tema de la integración.

Otro de los principios exigidos por el método es la exhaustividad que está dada por la puesta en escena de los conceptos fundamentales en el análisis, a saber, la culpa y la identidad y todos los que de ellos emergieron con el desarrollo del análisis teórico en los capítulos anteriores.

A pesar de las diferencias internas entre los docentes, se puede visualizar un discurso que los identifica frente al tema de la integración, pero que es distinto, a veces complementario y otras, contrapuesto al de posiciones estructurales como el de las alumnas, del Ministerio de Educación o de los especialistas del

Colegio en materia de integración. De la misma forma, los alumnos muestran cierta consistencia en sus acciones, reveladas en la observación de cada nivel, pero a la vez evidencian diferencias que en este caso se asocian a los diferentes niveles evolutivos en que se encuentran; diferencias que repercuten en las relaciones que establecen entre sí y con sus compañeros integrados.

Pax Moderna

Alumna: - "Profe" ¿por qué no se corre para anotar la tarea de la pizarra?

Profesora: - "Alumna", estoy hablando.

Alumna: - Bueno, hable en otro lado.

(En un curso de un colegio con proyecto de integración)

La crítica es siempre destructiva, es destrucción de un proyecto, acción o texto que otro escribió o realizó, pero no de su persona. La crítica es plantear cuestionamientos entendiendo que la interpretación siempre tiene una mayor distancia respecto de la que tiene el sujeto que escribe el texto. Puede ser una posición más cómoda, donde simplemente habría que apretar el gatillo. Al contrario, la cercanía de quien escribe con su texto le permite borrar, en un engaño de autocompletación, aquellos espacios que para otros han quedado como vacío. Lo que intenta la crítica esta crítica es lograr, a través de la interpretación, que se expliciten esos vacíos de una lectura que puede ser, repito, un proyecto, una acción o, simplemente, un texto. El vacío o la hiancia es el lugar propicio para el inconsciente, es por ello que se vuelve imperiosa la necesidad de interpretar - y no simplemente disparar - para conocer y, como tal, se transforma en una herramienta de acceso a los signos y sus significaciones. La crítica al texto es, por ejemplo, decir: - el proyecto no está completo (nada está completo en la vida), hay cosas sin sentido, hay también irrationalidades y actitudes que no calzan con lo esperado y prometido. La crítica, esta crítica, no apunta a señalar qué es lo que falta sino, qué significa esa falta y una vez identificado ese significado, qué es lo que se podría hacer con ella. Sin duda, para saber qué significa la falta, primero hay que encontrarla, pero la actitud frente a ella no es devolverla a su suscriptor (como hacen los críticos), sino interpretarla y producir un nuevo significado. Otra crítica puede ser ideológica y ella consiste, básicamente, en que lo entendido como idea de mundo no es lo que yo comparto, en todo caso no es lo que en el presente capítulo se realiza.

La crítica que aquí se realiza a los proyectos de integración se refiere a lo que en el establecimiento educacional ocurre al igual que en el resto de la sociedad. Por el contrario, lo que se destaca en el análisis como elementos positivos es lo que se advierte en el arrojo de los profesores, directivos del Colegio y un puñado de padres que en su convencimiento de hacer lo éticamente correcto, han encumbrado un proyecto con no más apoyo que el de ellos mismos.

En este Colegio se identifican perfiles estructurales para el análisis de esta investigación. Estos perfiles son una representación de la sociedad, pero también un relato que es el resultado de la originalidad en la implementación de su proyecto de integración.

Como institución, sus promesas son las mismas que las hechas por la Sociedad Moderna, pero en la orfandad de un emprendimiento que, a nivel del sistema educacional, tiene todavía mucho camino por recorrer; en la soledad de la carencia de aliados a los que se pueda recurrir para resolver problemas y en un medio que responde a sus promesas no cumplidas, desgastando los significantes para renovarlos a través de cambios semánticos como, por ejemplo, inclusión por integración. En ese contexto, el colegio estudiado muestra un relato que se analiza a continuación.

Cada establecimiento educacional tiene como objetivo la preparación y socialización de los alumnos. La educación cumple una función gravitante en la sociedad moderna, se dirá que es una Razón de Estado¹. La culpa, latamente analizada en capítulos anteriores, no aparece en educación sino heredada de la sociedad; la escuela, como institución, es depositaria de la deuda (culpa) relacionada a la promesa de integración de todos a la sociedad. La deuda aparecerá también en los establecimientos educacionales, con los proyectos de integración, donde la iniciativa no constituye un mandato de la propia escuela, sino que toda la sociedad le endosa como responsabilidad y que luego, no sin cierto descaro, juzgará si lo hace o no bien. Patudos

Es la escuela la que se convierte en el espacio de catarsis por lo que en la sociedad se ha dejado de hacer. Así lo estiman también los docentes que participaron en el grupo de discusión cuando señalan:

2: "Para mí el proyecto de integración es no dejar afuera de la escuela o del sistema escolar a niños que generalmente han sido discriminados, que han sido educados o enseñados en un sistema paralelo al común o a la media. Es más o menos eso".

¹ Narodowski, M. y Brailovsky, D.: "La cuestión del fin de la razón de Estado en la historia de la escolarización", en Cadernos de História da Educação - n°. 4 - jan./dez. 2005.

(Grupo de discusión. Profesora del Colegio Talinay).

Esta catarsis no significa que los proyectos de integración se conviertan en la vía de evacuación del sistema escolar, como en cierto sentido lo fueron las escuelas especiales. Significa que, por el contrario, es la escuela, como institución, el espacio para producir esa evacuación necesaria a toda la sociedad, y asumen con más fuerza esa funcionalidad mientras más se amplía la cobertura del número de colegios con proyectos de integración.

La Pax Romana consistió en la tranquilidad e influencia que imponía el imperio a los territorios conquistados. La Pax actúa de manera similar en la sociedad moderna respecto de la escuela, territorio conquistado para la función catártica de lo que la promesa moderna no ha podido cumplir por su constitución estructural, es decir, por la tragedia del excedente. Crisis tras crisis de sobreproducción de mercancías, que manifiestan la desigualdad en la distribución de los bienes, se muestra en la educación la cara opuesta y su función de tragedia, su función social de espacio catártico y que ha llevado a la renovación semántica de los discursos: de la escuela especial a la de integración, y de ésta a la inclusiva, cuando el primer problema todavía no ha sido resuelto ni siquiera al interior del mismo establecimiento educacional.

2: "creo que siempre se nos olvida que en el fondo es toda la comunidad partícipe de la educación de los niños y que en ese sentido creo que los proyectos de integración no son efectivos".

(Grupo de discusión. Profesora del Colegio Talinay).

La educación entregada por la escuela es una función que la modernidad especializa en la división social del trabajo. Al contrario, la integración no es una función específica de la escuela y, a diferencia de la educación, demanda del esfuerzo de toda la sociedad. Por eso, la escuela al ser mandada a realizar la integración se transforma en un espacio catártico: toda la sociedad deposita ahí la esperanza del esfuerzo. Específicamente, en la responsabilidad de ese mandato se puede identificar a las universidades formadoras de los docentes y en el Ministerio de Educación como la autoridad competente en el tema. Instituciones que poseen la tutela sobre las escuelas en dos ámbitos, a) cada institución (universidades y

Ministerio) manifiesta sus expectativas de lo que debe ser enseñado y que se traducen en un marco curricular, y b) la definición de la pedagogía con la que se debe enseñar a los alumnos.

Al tomar estas instituciones una función en un tema que no les está especificado en la división social, se produce la distancia entre lo enseñado como teoría y metodología para la pedagogía, con la práctica, y que se refleja en los comentarios que hacen, acerca de las universidades, los profesionales que laboran en escuelas con proyectos de integración:

“Falta entregarles capacitación para eso. Yo creo que los profesores no vienen desde las universidades, de la preparación docente inicial no se entrega eso, en absoluto y bueno la teoría lo resiste todo, la práctica es totalmente distinta. Entonces cuando estaba en la universidad te dicen use la metodología, no sé qué... concreta, pero cuando uno está acá el tema es distinto”.

(Entrevista. Psicopedagoga del Colegio Talinay).

“Es muy distinto lo que te dicen en la universidad a lo que te toca vivir en la escuela”. No es primera vez que se escucha como comentario de lo que se aprende en esas instituciones, y no tiene que ver exclusivamente con la profesión docente. Los contenidos que son tratados en la instancia de la formación inicial corresponden al currículo, a la pedagogía, pero muy probablemente no se advierten los pormenores en la construcción de una relación con los alumnos, y que no necesariamente es idílica. La educación “yerra, además, por no prepararlo para la agresión cuyo objeto está destinado a ser. Cuando lanza a los jóvenes en medio de la vida con una orientación psicológica tan incorrecta, la educación se comporta como si se dotara a los miembros de una expedición al polo de ropas de verano y mapas de los lagos de Italia septentrional”², se prepara demasiado en el amor cuando en realidad lo que se requiere es la preparación en la potencial agresión del otro.

² Freud, S.: “El Malestar en la cultura”. Página 103. En “A medio siglo de El malestar en la cultura de Sigmund Freud”. Volumen a cargo de N. Braunstein. Editorial Siglo XXI. Primera edición 1981. Novena edición 2005. México.

La distancia de la práctica y la teoría se manifiesta también en los participantes del grupo de discusión. Algunos se muestran convencidos y seguros en su opinión, menos ansiosos con lo que saben a la vez que son capaces de reconocer lo que no saben; muestran un conocimiento vinculado a la práctica, que les entrega cierta seguridad y confianza de estar haciendo lo correcto. En cambio, en el segundo grupo se evidencia inseguridad, comentarios equívocos y ansiosos respecto de la integración, sin embargo en lo académico se les observa más seguros y confiados. Su discurso muestra que tienen algo que perder o algo que requieren asegurar.

En los docentes la base de la culpa es el deseo de educar. Deseo de educar que, por cierto, es un deseo sublimado. Pero, por dos motivos es más crítico cuando lo que se enseña no es curricular, como es el caso de la integración (lo que no significa que el tema de la integración no pueda ser curricularizado) Primero: el docente no necesariamente estudió para educar a esos jóvenes o, por el contrario, su deseo de educar se ve frustrado por no tener compensación en el aprendizaje del integrado (¡ni hablar de lo monetario!), que puede no tener la capacidad para aprender lo que le enseñan. Segundo: porque su deseo de educar está basado en el currículo y no en un aspecto que es de cargo de toda la sociedad, es decir, el deseo de educar no es homologable al deseo de hacer integración y se podría hacer integración cuando los que enseñan así lo deseen. En otros términos, cuando se inicia la carrera docente se debería consultar al profesor si lo que desea es educar e integrar o, simplemente, definir la profesión docente como aquella que no sólo enseña, también integra.

En el docente confluyen y se tensionan dos deseos; el de la comunidad que se refiere a la integración y el de los docentes que se centra en la educación. Otro par que entra al ruedo está constituido por el deseo de los alumnos, que pertenecen al colegio, que también puede circular entre la tensión y síntesis de la educación y la integración.

Pero la diferencia entre un deseo y otro no siempre puede irrumpir como una tensión, para lograr la síntesis es necesario primero distinguir algunas cosas. Como se señalaba anteriormente, entre los docentes y entre los alumnos hay diferencias discursivas, conformando, claramente, dos grupos. De ellos, los docentes más experimentados y las alumnas que más tempranamente llegan al Colegio logran una síntesis de la dialéctica de la integración, al contrario de lo que ocurre con los profesores menos experimentados y los alumnos que llegan en cursos superiores:

6: *“A lo mejor la diferencia está en que a estas niñitas las quiero más, pero yo no vi un cambio en mi forma de trabajar y si volviera a cambiar al otro sistema, tampoco cambiaría mayormente porque tengo como un concepto de cómo es mi presencia en la sala de clases; mi presencia en la sala de clase está en que yo te entrego estas cosas y a lo mejor más que lo que te entrego me interesa que seas una buena persona, y funciona así”.*

(Grupo de discusión. Profesora del Colegio Talinay).

5: *“Yo creo que al ver a una persona con dificultades al comienzo uno tiende a ayudar, tiende a... [No se entiende la grabación]...está enfocado de otra manera, nada más, pero a uno como que le dan ganas de aprender más para ayudar más, de ver cómo ayudar, de ver a ese niño que necesita de un tratamiento especial, es lo que yo hago, es como en ese sentido”.*

(Grupo de discusión. Profesora del Colegio Talinay).

Por el contrario, en el otro lado de la clasificación de las docentes y respecto de la definición del propio deseo, señalan:

8: *“Yo creo que uno pasa un poco como por fases, pero de repente sucede que hay días y días. A veces uno dice: pucha qué lata lo que se está haciendo, pero todo eso dura hasta que se encuentran los motivos y se dice: soy feliz, pero lo que queda finalmente es que uno no lo hace porque le digan o no le digan algo; porque de verdad le nace, porque de verdad hay un compromiso hacia la niña y hacia la educación. Entonces en realidad no le importa a uno que le reconozcan o no, basta con ver que la niña avance, por ejemplo. Eso es para uno, de verdad como el mejor reconocimiento”.*

(Grupo de discusión. Profesora del Colegio Talinay).

3: *“Lo que me frustra no es que venga alguien y te diga mira que lo estás haciendo bien con la juanita, a mí lo que me frustra es ver que lo que yo estoy haciendo con la juanita no funciona...”*

(Grupo de discusión. Profesora del Colegio Talinay).

3: *“Porque en el fondo quiere decir que, o sea, yo elegí esta carrera porque quiero enseñar y no quiero enseñarle solamente a niñitas que tengan de seis para arriba. Mi objetivo es enseñarle a toda persona que quiera aprender en las áreas donde yo estoy capacitada. Entonces si yo tengo una niñita con necesidades especiales y aquí la especialista me dice: - mira, la manera en que tú puedes abordar estas habilidades o estos aprendizajes y te puedo ayudar para esto, esto y esto otro. Y uno lo hace se prepara y todo y no funciona, pucha, a mí me frustra, o sea hay algo que yo no estoy haciendo bien”.*

(Grupo de discusión. Profesora del Colegio Talinay).

El discurso de estas últimas profesoras centra su deseo en el avance curricular de las niñas integradas, pero puede suceder que las niñas no avancen o ni siquiera les interese avanzar y sufran una y otra vez retrasos en relación a las expectativas del currículo. Contrariamente con lo que ocurre con las primeras, el deseo de estas profesoras se verá frustrado porque está centrado en la educación y olvida el deseo social de integración.

Las evidencias producidas por la aplicación de las técnicas de investigación demuestran un alto compromiso de las docentes que participan de estos proyectos. Ese compromiso estaría mediado por un sentimiento de contrariedad que produce la conciencia moral y la latencia del propio deseo. La culpabilidad se produce ante la anticipación psíquica del deseo de dejar de atender a los alumnos con necesidades especiales o que su deseo de enseñanza no obtenga los resultados esperados; es una culpabilidad anticipada, que se introyecta en cada sujeto por el mandato social. Es un mandato ético que implica hacerse cargo de la mantención de la cohesión de la comunidad, como una posibilidad de contrarrestar la desigualdad que la sociedad crea con su desarrollo, así, la integración es la vía de canalización de una función social, (pero no en toda la sociedad) y la adecuación curricular, su razonamiento.

La síntesis de la tensión que genera la integración entre el deseo de la sociedad y los docentes, se resuelve por la identidad de estos últimos ¿Quién es el que enseña? Puede ser un docente que se define desde el currículo y la pedagogía o, que agrega a esa definición la tensión con el alumno, con el integrado, y luego de producida esa tensión sintetiza su identidad en el encuentro con el alumno y con el integrado; es un docente que despeja y aclara cuál es el deseo de la comunidad en el proyecto de integración, cuál es su

obligación ética, escrita en la moral y, hasta dónde puede cumplir ese deseo social, pagando el tributo de renuncia con una porción de su propio deseo. Finalmente se trata de eso, de conciliar lo que cada uno quiere con lo que demanda la sociedad y que se sintetiza en el siguiente dialogo:

INV: “¿En qué aporta la integración?”

7: “Yo creo que el ser mejor persona. El integrar yo creo que nos sirve a todos para ser mejores. Así de simple”.

(Grupo de discusión. Profesora del Colegio Talinay).

Otro aspecto importante de la Pax Moderna es el tratamiento del déficit. Desde el punto de vista del conocimiento, la forma de abordarlo es a través de las adecuaciones curriculares, en el entendido que la autoridad en la materia valida como derecho que todos tengan acceso a la misma educación no solo por cobertura, sino también por calidad. Al respecto, dos personas vinculadas al Colegio señalan:

5: “Todos tenemos derecho a la educación. El ocuparnos de ellos con dificultades, en cualquier sentido, ya sea discriminado socialmente, o biológicamente, igual nosotros como educadores debemos ocuparnos de ellos más que preocuparnos, sabiendo que se trata de una serie de trabajo extra y de depender mucho y de consultar mucho, pero yo parto de la base que todo ser humano tiene derecho a la educación, no debería quedar nadie fuera del sistema educacional y eso hace que uno empiece a trabajar estos proyectos y que se hagan más conocidos ahora. Es un compromiso con el país, con la sociedad y con los niños”.

(Grupo de discusión. Profesora del Colegio Talinay).

R: “Creo que falta camino por recorrer hasta llegar hasta donde creemos que sería lo ideal...”

INV: “¿Adónde tenemos que llegar?”

R: “Hasta que sean considerados como una persona más de la sociedad, tiene los mismos derechos, los mismos deberes y que funcione a la par. Que tenga el derecho de tener un sueldo digno, que pueda desempeñarse, movilizarse, que pueda entrar a un lugar sin ser visto raro”

(Entrevista. Psicopedagoga del Colegio Talinay).

El déficit en el otro, en el integrado, es un símbolo de la tensión ante la desigualdad en el acceso a los bienes. El acceso a la razón, a ser un sujeto razonable, que define al Sujeto Moderno, se constituye en un bien para alcanzar otros bienes y lo que pone a disposición el proyecto de integración es la pretensión de igualar, a través del mencionado derecho, a través de las adecuaciones curriculares, el acceso a ellos.

No deja de ser una ironía que la escuela sea un espacio catalizador de la segregación que se produce en el resto de la sociedad y, con ello, entregue el derecho a la integración de todos, pero la sociedad se lo quite al alumno una vez que la escuela concluye.

La Pax Moderna ha terminado, comienza la...

Alta tensión

*La discordia y no el amor
mueven al mundo.*

Es recomendable que observes en el 5º y 7º básico, y en el 2º medio, en ese periodo escolar ocurren muchas cosas.

Y no se equivocaron en la recomendación que dieron para la investigación; hasta 5º básico todo funciona bastante bien entre las alumnas y las alumnas integradas. A partir de ahí es cuando se comienzan a generar los problemas y se pone en entredicho la integración.

Si existe una distancia entre lo que se enseña en la universidad o lo que estructura el Ministerio de Educación como discurso y lo que se realiza en el colegio o la escuela, también hay distancia en los conceptos que explican el déficit de los alumnos integrados y la forma en que esas construcciones teóricas se traducen en prácticas pedagógicas en la sala de clases. La explicación del déficit (síndrome de down, por ejemplo) señala a un objeto parcial y fragmentado, que es de dominio del especialista, pero no de quienes interactúan al interior de la sala de clases. Ahí, el que entra es un individuo que confronta a las demás alumnas y al profesor. Ahí se establece una relación que la definición del déficit no alcanza a señalar o, que simplemente, como definición, no entiende. Esa relación se estructura de la siguiente manera:

Desde 6º básico hacia los cursos superiores la diferenciación de las alumnas comienza a hacerse cada vez más evidente, fundamentalmente en lo relacionado con el ámbito del desarrollo cognitivo y, consecuentemente, con la valoración del aprendizaje. El otro, el integrado, interviene en la competencia por la calificación, provocando en la alumna el cuestionamiento y demanda de diferenciación por el nivel de capacidad intelectual, obviando el esfuerzo que cada alumna, integrada o no, haya realizado en la tarea encomendada. En esto se centra el principal foco de discordia y que lleva a manifestaciones agresivas de algunas alumnas que no siendo integradas participan del proyecto. Al respecto, una docente ilustra esta situación:

6: *“Me pasa el querer que estén bien y yo creo que a la mayoría de los profesores nos pasa lo mismo, no tanto a las niñas, yo creo que a algunas niñas les cuesta y de hecho estoy pensando en algunas no sólo les es difícil sino que les es casi imposible aceptar a estas otras chicas y te lo manifiestan a veces de una manera que es tremendamente dura porque te lo dicen honestamente: yo no la soporto al lado”.* (Grupo de discusión. Profesora del Colegio Talinay).

Es interesante comparar, la misma situación, pero en ausencia de un alumno integrado y en un establecimiento educacional sin proyecto de integración. El sujeto a formar en la escuela es definido por una racionalidad estructurada en un marco curricular, en lo académico, y un *deber ser* social legitimado en la posesión de una profesión u oficio, (definición en la lógica del cogito cartesiano). Toda esta elaboración es desde una entelequia, como el marco conceptual que define al Sujeto Moderno, que se termina de construir cuando finaliza el colegio o en eventuales estudios superiores. No existe, por tanto, un otro que lo defina; ese otro es una fantasma categorial que estructura un diálogo de expectativas internas e imaginarias, o que están definidas por el deseo de otros (los padres, las expectativas sociales del éxito). Es entonces en ese lugar de embrollo imaginario que ese “no ser”, o entidad “no constituida” para la relación con el alumno, se transforma en el par negativo de la lógica binaria, se carga semánticamente por lo opuesto a la Razón, la sinrazón; ejercicio superfluo porque lo nombrado es un concepto. Luego de realizada la conceptualización, el encuentro con el otro resulta en un choque por la anticipada carga negativa que imprime la lógica binaria al significante y que no estructura al otro, al integrado, en una relación de tensión que defina la identidad de cada alumno.

En el grupo de discusión se señalan algunos comentarios al respecto:

8: *“Claro, lo que pasa es que las niñas que tratan mal a las niñas de integración son las que han llegado de otros colegios y que tiene esa lógica, las niñas que llegan al colegio de chiquititas aquí y que ven como normal tener niñas que son distintas a ellas, no las discriminan...”*

(Grupo de discusión. Profesora del Colegio Talinay).

2: *“Yo creo que sí, yo veo el caso de la niña N, que llegó en kínder, y el grupo que las rodea y las niñas grandes y todo al igual que la niña X, las reconocen como niñas con NEE y las respetan, o sea, yo creo que este es un colegio que, o sea, con las personas que se van integrando de repente cuesta un poco que entiendan que aquí se respeta las diferencias individuales y que aquí somos todos importantes...”*

(Grupo de discusión. Profesora del Colegio Talinay).

9: *“Cuando llevan tiempo en el colegio lo ven como algo normal porque ya están habituadas, pero en general, en enseñanza media, que es cuando más niñas llegan, para ellas es un cambio bastante brusco. Aparte porque han tenido malas experiencias en otros colegios, porque han repetido, han tenido problemas de conducta, etc., y aquí se le abrieron las puertas. Entonces, llegan acá, se encuentran con un mundo totalmente diferente [...] más encima, la adolescencia en sí misma es un periodo de adecuación [...] ahí nosotros tenemos que empezar a trabajar la tolerancia primero que todo...”*

(Grupo de discusión. Profesora del Colegio Talinay).

La diferencia fundamental entre los cursos inferiores (kínder a sexto básico) con los superiores (tercero y cuarto medio) consiste en que en los primeros la distancia cognitiva con la alumna integrada es menor que en los segundos. Mientras menor sea la distancia cognitiva, esto es, mientras más igual se perciban unas de otras, mayor posibilidad de mantener una relación entre ellas; el nivel de complejidad de los contenidos curriculares no provoca distancias en el aprendizaje de las alumnas del primer grupo, y les permitiría mantener un grado de mayor cercanía. Por el contrario, en tercero o cuarto medio, cuando se ha superado la etapa de conflicto (séptimo básico a segundo medio), la relación con la niña integrada no es tan próxima, como pudo haberlo sido en los primeros años del colegio, sino que es de aceptación y tolerancia. Una tolerancia que puede perfectamente rayar en la indiferencia, (como puede ocurrir en la relación con cualquiera de las otras compañeras), pero que cuenta con el beneficio de haber producido, en un tiempo anterior (cursos inferiores), una relación con el otro integrado.

R: *“Yo creo que se hace más familiar, yo creo que a la gente se le acostumbra más el oído”.*

(Entrevista. Psicopedagoga del Colegio Talinay).

Cuál es el punto de discordia en el periodo escolar intermedio (séptimo básico a segundo medio), dónde, se podría decir, la diosa *Eride* ha puesto la manzana: Si la tensión en el docente está entre el deseo que manda la sociedad por integrar y el del profesor por enseñar, en las alumnas la topología, ese lugar, tiene que ver con un proceso psíquico anterior a la elaboración del deseo: la queja³. La queja (siempre) es un reclamo al otro, que en este caso, como otro, no es un lugar de reclamo ocupado por la alumna integrada, sino que por el docente. La queja se mantendrá como tal mientras no se articule un discurso que la transforme en una demanda y que pueda solicitar, explícitamente, lo deseado. La superación de la queja es lo que muy probablemente logran hacer la mayoría de las alumnas una vez que salen del periodo de conflicto o de tensión, es decir, cuando se encuentran cursando tercero o cuarto año de enseñanza media.

La superación de la queja y la estructuración de una demanda les confiere una ganancia adicional: no viven el plus de culpa como sus compañeras de otros establecimientos educacionales que no han tenido la experiencia del proyecto de integración. La morigeración en la culpa se produce porque el sujeto se confronta con el otro, con un otro real, la definición de su identidad. La resolución de la tensión vivida elimina el fantasma referencial de un otro categorial asociado al imaginario del cogito cartesiano. La siguiente profesora manifiesta la ganancia de las alumnas del Colegio como una pérdida en quienes no han tenido la oportunidad de vivir la experiencia de la integración:

7: "No te puedes poner en situación, si nunca viviste en un curso, nunca estudiaste en un colegio donde hubiese niños integrados, cualquiera fuera la necesidad, no tienes por qué

³ A diferencia de la conceptualización lacaniana se distingue la queja de la demanda en que la primera es carente de la estructuración consciente de un discurso y la segunda, como Lacan sostiene: "puesto que el infante es incapaz de ejecutar las acciones específicas que satisfacerían sus necesidades biológicas, tiene que expresarlas en forma vocal (con demandas) para que otro (la madre) realice aquellas acciones. El ejemplo primario de necesidad biológica es el hambre, que el niño articula en un grito (una demanda) para que la madre le dé de comer.

No obstante, como el objeto que satisface la necesidad del niño es provisto por otro, adquiere la importancia adicional de dar prueba del amor del Otro. Y así como la función simbólica del objeto como prueba de amor deja en la sombra su función real de satisfacer una necesidad, también la función simbólica de la demanda (como una demanda de amor) eclipsa su función real (como articulación de la necesidad). Esta doble función da origen al deseo, puesto que las necesidades que la demanda expresa pueden satisfacerse, pero el anhelo de amor es incondicional e insatisfacible; por lo tanto, persiste como un resto, aun después de satisfechas las necesidades; este resto constituye el deseo". En Evans, D.: Diccionario introductorio de Psicoanálisis lacaniano. Editorial Paidós. Argentina. Página 64.

pensarlo, porque no lo conoces. No piensas en cosas que uno no conoce ¿Qué raro eso? ¿Me entiendes? Entonces, creo es una pérdida... que es una pena para ellos que no tenga la posibilidad de conocer otras cosas, pero no creo que sea como malo, es diferente, es otra opción y punto”.

(Grupo de discusión. Profesora del Colegio Talinay).

La Queja se sublima en una Demanda por educación (toda demanda es una demanda de amor⁴) y el conflicto afectivo con la alumna integrada se vive porque ella simboliza el origen desde donde se sublima la queja, que a su vez tiene su signo de representación en las calificaciones. La expresión “ella es tonta” o frases similares, evidencian la demanda al otro (lugar ocupado por el docente) en un conflicto triangulado con la alumna integrada. Questionamiento como los siguientes: *¿Cómo a ella pueden ponerle más nota si no es tan inteligente como yo?* Puede ser traducido en: *¿Cómo a ella pueden quererla más que a mí si es más tonta?* O, más extremo aún *¿Cómo ella puede estar en el mismo curso que yo?* Lo que se podría interpretar: *¿Cómo ella puede estar en el mismo nivel de relación afectiva que yo?* A partir de ahí el conflicto se gatilla, debido, fundamentalmente, a que en la relación con el otro es inevitable la mezcla de los niveles cognitivos y afectivos. Cuando sean separados, cuando la alumna logre distinguirlos, habrá resuelto el conflicto y estructurado una demanda.

Superar el conflicto y la queja en una demanda, es lo que permite estructurar una culpa y deuda con el otro, con el integrado. Permite estructurar una culpa que no está determinada por el exceso que involucra la relación con lo monstruoso fantasmal, con lo patologizante, fragmentado y desconocido, por el contrario, que está apaciguada por el tacto que permite la cercanía del otro en el mundo del Sujeto Moderno. Como se ve, de lo que se trata no es de exterminar la culpa, sino de ponderarla para permitir la existencia del otro, el integrado, en la comunidad. Si bien no necesariamente se construye una relación filial con la

⁴ En el “Seminario 5. Las formaciones del inconsciente”. Editorial Paidós. Argentina. 1988. Página 421, J. Lacan señala: “Desde el origen, es por el sólo hecho de que se trata del significante que hay esos dos horizontes de la demanda, porque detrás aún de la demanda más primitiva, la del seno y el objeto que representa está éste desdoblamiento creado en la demanda, puesto que la demanda es demanda de amor y es absoluta y simboliza al otro como tal distinguiéndolo como objeto real capaz de dar satisfacción, del otro en tanto que objeto simbólico que da o rechaza, lo que se llama presencia o ausencia y que es la matriz en

alumna integrada, si permite la composición de una identidad que supera ese fantasma categorial que implica la ausencia del otro. Además, propicia el reconocimiento como par binario ajustado al otro como individuo, que trasciende los conceptos fragmentarios de la patología o, en este caso, del déficit.

Respecto de las calificaciones y expresiones de menosprecio, algunas docentes o especialista señalan:

R: "Mira yo creo, a ver, los profesores, en ese sentido, se arma un cuento dentro de la sala de clases y te digo, no hay que generalizar, porque no es en todas las situaciones, pero se nos ha presentado y se nos ha dado, de hecho en tercero medio hay un caso súper claro: hay una chica específica que con "W" [la niña integrada de ese nivel] le da pero así [golpea una mano empuñada contra la palma abierta de la otra], entonces uno se mete en la vida de esa otra niña, en el fondo, y tú dices: ¿qué pasa? ¿Por qué? Y compite por las notas, y por qué la anotó y no la anotó. O sea ¿Cuál es tu parámetro de comparación? ¿Por qué esta necesidad de tener que bajarse para compararse con...? ¿Te fijas?"

(Entrevista. Psicopedagoga del Colegio Talinay).

"En el transcurso de la hora de clases hay varias bromas y chistes entre las compañeras, menos la alumna integrada, aludiendo a la inteligencia o madurez de las demás compañeras. Palabras como "tonta", o la onomatopeya del balbuceo de los bebés, son usadas para jugar a burlarse de las compañeras. A vista de la observación la referencia puede significar una burla indirecta a la niña integrada".

(7ª Observación. 3º Medio. Colegio Talinay).

Y de la demanda de amor:

que van a cristalizarse esas relaciones oscuras que están en el horizonte de toda demanda y que se llamaron el amor el odio y la ignorancia".

2: *“Mi sensación es que ellas visualizan cuando es sin reflexión, que el proyecto de integración es una injusticia ¿Por qué? Porque de alguna manera se le facilitan ciertas cosas, ciertos caminos a la niña que es integrada, que no se le facilitan a la niña que no es de proyecto de integración. Entonces, en primera instancia yo creo que es algo que les produce rabia, pero después ya con reflexión creo que ellas sí son capaces de pensar que las ayuda a trabajar la tolerancia, el respeto, a conocer la diversidad y creo que, en este sentido, hay algunas que sí quieren ser participes de cuento y trabajan y te colaboran en el proyecto, pero creo que hay un grueso en las alumnas que de alguna manera se marginan y que no se hacen participe”.*

(Grupo de discusión. Profesora del Colegio Talinay).

Y de la resolución de la alta tensión:

INV: “En el sentido académico se podría decir que mientras aumentamos el nivel del curso más difícil se hace la integración y, en el sentido emotivo y afectivo también”.

R: “También, por lo que señalaba ayer, en un periodo que se relaciona con la adolescencia. O sea, por la experiencia que nosotros hemos visto acá, hay un periodo muy fregado que es desde séptimo a segundo medio, aproximadamente. En tercero medio ya comienzan a dar la vuelta para, finalmente, en cuarto, si bien no hay una amistad; no es una relación de salir juntas del colegio, de compartir experiencias externas a estas cuatro paredes, si hay una acercamiento a principios de tercero medio o en cuarto en que las chiquillas respetan, aceptan, valoran, no juzgan, o sea es como que se devuelve la pelota”.

(Entrevista. Psicopedagoga del Colegio Talinay).

La integración es un proceso dialéctico que enfrenta opuestos y como tal se resume en una tesis, antítesis y síntesis, de donde emanará una nueva tesis, antítesis y síntesis, y así sucesivamente. La integración educacional es un primer espacio que permite redefinir al Sujeto Moderno (tesis), tensionándolo con el otro integrado (antítesis) y que permite crear una relación entre ambos (síntesis). Es una relación entre sujetos

y no fantasmal como la sugerida por el delirio cartesiano. En este sentido, como espacio educativo tiene la posibilidad de abrir y poner una cuña al marco curricular: pensando la educación, como educación + integración (adicionada) y que permita la trascendencia de la Pax Moderna.

La culpa en esa relación queda modulada con el otro, queda fuera del sujeto y no sólo en su psiquismo. Además, ya no tiene una configuración fantasma interna que aumenta como una lupa las restricciones al sujeto, sino que representación en el integrado que, por el contrario, pone las restricciones en el exterior.

No es posible realizar esta redefinición del sujeto sin pasar por el conflicto entre las partes involucradas, así como tampoco puede el docente resolver el deseo de la sociedad con el propio, sin antes tensionarlos.

Quién cobra el cheque

...salen a clase de canto y la profesora se queda sola con la alumna integrada. Con ella, representan la escena del banco, la alumna es la persona que cobra el cheque y la profesora la cajera. La alumna entra (a la sala que simulan es un banco) y pide cambiar un cheque; dice que quiere la plata para comprarse una casa. - ¿Cuánta plata necesita? Le pregunta la profesora. Ella responde: - \$30.000. - ¿Quién viene a cobrar el cheque? Pregunta la profesora y la alumna no contesta y anota en el cuaderno. La profesora le pregunta: - ¿Cuáles son las palabras que se deben tarjar en el cheque para que éste sea más seguro? No hay respuesta. Finalmente, la profesora le entrega el dinero a la alumna y le pide que lo cuente..., no hay respuesta.

(Décimo segunda observación – 6° básico. Colegio Talinay)

Por distintos motivos y en distintas épocas de la historia de los pueblos la integración es justicia necesaria hacia quienes han sido postergados. La integración en educación no es la excepción y su puesta en escena como discurso y programas sociales, revela una deuda que ha estado pendiente por parte de la sociedad. En su ámbito de competencia, cada sector debe hacer los esfuerzos para crear los espacios que permitan superar la segregación producida, por ejemplo, en el caso de Chile, por los efectos de la dictadura militar. Bajo estos esfuerzos se orientaron políticas hacia los exiliados, relegados y exonerados, también hacia los torturados, los familiares de los detenidos desaparecidos o las víctimas de la represión de los aparatos de Estado. Pero también se consideró importante generar políticas para quienes sufrieron los efectos de la segregación social. De esta manera, los programas de vivienda y asistencia social han puesto un importante empeño en superar distintos índices relacionados con la pobreza. También se unieron en ese esfuerzo, políticas en salud y educación. Particularmente, en educación el primer énfasis estuvo puesto en el tema de la cobertura; la década de los '90 estuvo orientada a subsanar el déficit en infraestructura de las escuelas y el acceso de los niños a la educación: todos tiene derecho a ella. Teniendo lo anterior bastante resuelto en cuanto a su financiamiento, un segundo impulso ha estado orientado al tema de la calidad de la educación, que es imprescindible para poder completar el objetivo de la equidad de la educación.

2: *“Para mí el proyecto de integración es no dejar fuera de la escuela o del sistema escolar a niños que generalmente han sido discriminados, que han sido educados o enseñados en un sistema paralelo al común o a la media. Es más o menos eso. Yo creo que estamos súper en pañales.”*

(Grupo de discusión. Profesora del Colegio Talinay).

Los proyectos de integración no están ajenos a estos esfuerzos e intentan saldar una deuda que bien podría haberse producido por las características del desarrollo socioeconómico a la que adscribimos como sociedad o por decisiones políticas que no atendieron adecuadamente las necesidades del sector segregado, o por ambas circunstancias. Sin embargo, cuando el proyecto de integración en educación considera la atención de alumnos con síndrome de down o deficiencia mental, el pago de la deuda, por la segregación producida, entra en una lógica que no es la misma de otros sectores, en el sentido que alguien paga la deuda y otro se hace acreedor de ella. Por el contrario, puede que los objetivos y metas del proyecto terminen en un enredo difícil de solucionar.

¿Por qué un proyecto que pretende solucionar problemas puede terminar creando otros? Analizando la metáfora que propone la cita con la que se abre este capítulo, se debe considerar que el pago de un documento, como un cheque, involucra una relación con otro, un intercambio, especialmente en el cheque, es una relación de confianza entre dos personas. También es necesario el mutuo reconocimiento de la deuda, para que se produzca el intercambio⁵, tanto del deudor como del adeudado. Sin embargo, el déficit presentado en ciertas personas integradas, hace que el intento de intercambio sólo ocurra de un lado; sólo existe el reconocimiento de la deuda por parte del deudor. Otro aspecto importante en esta relación con el alumno integrado es que se asume como deuda particular lo que es de toda la sociedad, lo que puede tener fuertes implicancias afectivas en la persona que asume la deuda. No obstante lo anterior, nadie ha asumido explícitamente, en las distintas entrevistas o grupo de discusión, tener una deuda. Pero es posible

⁵ En “Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica”. Editorial Siglo Veintiuno. Madrid, España. Primera edición 1979. Tercera edición 1992, Página 37, Jesús Ibáñez señala: “Toda relación de intercambio está mediada por un concepto, por un equivalente abstracto, sobre el que los términos son superponibles: la sociedad sería un sistema de sistemas

ver sus signos, tanto en las funciones del relato, como en el núcleo de lo señalado en algunos pasajes de la entrevista realizada a la psicopedagoga:

R: Yo creo, entonces cuando hicimos la evaluación, el equipo de dirección a finales del año pasado, yo lo manifesté y dije que si de alguna manera, este año, no se le imprimía de energía nueva al proyecto, si no se recargaba de pilas, por decirlo así, esto se iba a ir para abajo.

INV: Cuando hay que recargarlo de pilas significa que no es algo natural, que es algo que puede ser artificioso y trabajoso.

R: Es que..., a ver, es que no es que no sea..., me explico, el tema del compromiso y ese tema yo creo que es inherente a la persona, tiene que ver con un tema de formación valórica de uno ¿te fijas? Pero yo creo que el tema de la sensibilización, el tema de la capacitación, el tema del trabajo en equipo, hay que desarrollarlo. El tema de involucrar en el cuento, es un trabajo que hay que hacerlo consciente, objetiva y explícitamente. Si ese trabajo se deja, claramente cada uno empieza a correr con colores propios y se empieza a apuntar para cualquier parte y se va perdiendo el ser, el núcleo. A partir de esa evaluación... Por qué te digo esto, porque, por ejemplo, si bien en el año pasado se dieron muy pocas instancias de trabajo con los profesores para el tema y uno en el camino va viendo la necesidad de ellos de conversar. No se trata siquiera de capacitación o de un especialista externo que venga y que hable. Ellos necesitan y requieren de diálogo, necesitan expresar qué pasa en la sala de clases, o sea: - Mira a mí esto no me funciona. Pero hay otra profesora que dice: - Mira, a mí esto si me funciona. Eso ellos lo requieren, y de alguna manera en una reunión que tuvimos el año pasado ellos lo dejaron ver [...] necesitamos conversar, necesitamos tener estos temas. Después el tema de organizarlo [...] porque eso abre muchas puertas. Eso permite que se creen instancias de diálogo, que se dediquen horas de trabajo [...]. Entonces te diría que creo que a inicios de este año hay

de intercambio; la trama del tejido social sería una trama lógica, trama que oculta la pantalla ideológica y que las ciencias sociales críticas ponen de manifiesto.”

conciencia de este tema que estamos todos en esto. De hecho, si bien dije que esto no es gratis, que nosotros hayamos partido con ocho niñas integradas y el año pasado hayamos terminado con cuatro. Dije, eso es el reflejo claro de que algo está pasando.

INV: Hay fatiga de material...

R: Claro, [...] ya no más. Entonces, de alguna manera..., ya..., en el fondo..., yo creo ah..., espero y ojala que así sea, a partir de este comentario mío esto hay que recargarlo y recargarlo aquí, sino muere. Este año partió con otro espíritu, o sea, yo siento que hoy día hay otro espíritu.

(Entrevista. Psicopedagoga del Colegio Talinay).

Cada tanto hay signos de inconvenientes por esta relación de intercambio con el alumno integrado, por esta necesidad de pagar la deuda y que no encuentra correspondencia ni de uno ni del otro lado; por parte de los alumnos integrados, por lo ya mencionado, no saben que tiene un saldo a favor y; por parte de la sociedad, puesto que no hay equivalencia en la relación con la sociedad. Es cierto, como dice Ibáñez en la cita anterior, que entre los individuos existe intercambio y siempre hay un concepto que media esa relación, en este caso, metaforizado en la figura del cheque, pero ese intercambio no se produce entre los individuos y la sociedad o la comunidad. Siempre la gradiente de la deuda es hacia la sociedad (o comunidad) que exige un tributo por pertenecer a ella. Ese tributo es la renuncia a una porción del propio deseo. De esta manera, si para los docentes no se modula adecuadamente la deuda social y la relación con el integrado, el proyecto puede ser una trampa que oscila entre mantenerse en el proyecto, viviendo mal o salirse del mismo, y convertirse en un paria por no asumir los costos de una deuda social. La culpa puede ser un poderoso mecanismo de cohesión social para sus portadores.

5: "Todos tenemos derecho a la educación. El ocuparnos de ellos con dificultades, en cualquier sentido, ya sea discriminado socialmente, o biológicamente, igual nosotros como educadores debemos ocuparnos de ellos más que preocuparnos, sabiendo que se trata de una serie de trabajo extra y de depender mucho y de consultar mucho, pero yo parto de la base que todo ser humano tiene derecho a la educación, no debería quedar nadie fuera del sistema educacional y

eso hace que uno empiece a trabajar estos proyectos y que se hagan más conocidos ahora. Es un compromiso con el país, con la sociedad y con los niños”.

(Grupo de discusión. Profesora del Colegio Talinay).

Sin embargo, el tamaño de la responsabilidad es adecuado a cada sujeto y por este motivo, en un proyecto de integración, se debería asumir que la deuda es generada en cada uno por vivir en comunidad, por la renuncia y postergación del propio deseo para la mantención del grupo. La carga en cada sujeto debe ser proporcional a la deuda de toda la sociedad. Cada sujeto no se puede hacer cargo de la totalidad de la deuda social o de la deuda producida por la tragedia del excedente, que requiere como función catártica el modo de producción capitalista. Que el cristianismo haga vivir como propia, en cada sujeto, toda la deuda de la sociedad, es una característica del discurso que su iglesia fundó y como discurso puede ser reemplazado por otro que haga el mencionado ajuste proporcional. Por tanto, existen tres motivos que se deben considerar al momento de asumir, como propia, la culpa de la sociedad:

- a) La deuda que se asume al vivir en sociedad es con la comunidad de referencia y no con la parte de esa comunidad que ha sido postergada. Ésta última debe ser asumida por toda la sociedad y no por cada miembro en particular.
- b) El “otro”, el integrado, no sabe que tiene que cobrar el concepto (cheque) relacionado al intercambio; no sabe qué es un intercambio.
- c) El monto adecuado para saldar la deuda nunca será el que se pretende cancelar; no hay equivalencias, no hay medio de cambio, no hay moneda que destrabe el intercambio y que luego el integrado pueda usar para integrarse más.

La profesora que se cita a continuación, trata de hacerse cargo de toda la deuda y no sabe cómo. Lo que ella sabe es educar, no integrar; es una misión que la sociedad le ha delegado, pero en lo que no la ha preparado:

3: “[...] he tenido especialistas que me han ido a ayudar en ocasiones en que yo no sabía qué hacer, pero antes no estaba la psicopedagoga o la psicóloga y sí existían otras personas que eran los más antiguos del colegio que tenían la misma disposición y que tenían solamente algunas de las herramientas.”

(Grupo de discusión. Profesora del Colegio Talinay).

Anteriormente se ha distinguido entre grupos de profesoras, las que presentan mayor experiencia en el tema del proyecto de integración y otro grupo que destaca por su dominio académico, pero menor experiencia. Bajo esta distinción se puede señalar que el primer grupo de profesoras tienen claridad de su deuda y eso las tranquiliza (aunque manifiesten dudas), saben que no es una deuda académica y que no depende sólo de ellas:

6: *“Y también me parece válido y ahí comparto mucho lo que decía [la colega]; cuando nosotros logramos que esas niñas tan duras lleguen al momento en que logran tolerar a la del lado, hicimos un trabajo doble porque las ayudamos a ser mejores personas, y también estoy pensando en niñas con nombre y apellido. Las chiquillas que salieron en octavo básico yo tuve que entrar en un momento y decirle: - tú no puedes seguir haciendo esto con esta niña. Y pensar que en cuarto medio se despidió de ella con cariñitos ¿te fijas? Yo creo que ahí hacemos un trabajo realmente lindísimo.”*

(Grupo de discusión. Profesora del Colegio Talinay).

6: *“Yo creo que lo real está en aceptar que la vida es así y que existen todas estas formas de personas. Ahora es curioso que a los seres humanos nos haya costado tantos siglos aceptar las realidades, porque yo pienso que no hace tantos años que en Chile los niños down salen a la calle, o sea durante mucho tiempo las familias escondían tener un niño down en la casa, no existían. Entonces no hace mucho tiempo que uno puede estar en un supermercado con un niño down al lado, o en el banco u otra parte ¿verdad? Entonces, aceptar esa realidad me parece que sí es más real esto, o sea nosotros aceptamos realmente que hay personas con todos estos niveles.”*

(Grupo de discusión. Profesora del Colegio Talinay).

2: *"A mí me pasa un poco que se me olvida que no todos los colegios tiene proyecto de integración, me pasa que estoy tan acostumbrada a ser partícipe de este proyecto que como que no pienso qué pasa en los otros y si tendrán niñas con síndrome de down."*

(Grupo de discusión. Profesora del Colegio Talinay).

6: *"Dónde está mi duda y creo que alguna vez te lo planteo [se refiere al moderador] el año pasado; mi duda está en el sufrimiento de estas niñas en este medio, o sea yo siento que si bien ellas son queridas por nosotros, no son tan queridas por sus compañeras y lo pasan mal. Ahí se alimenta la contradicción en mí, o sea qué tan válido es tenerla ocho horas en clases marginadas, porque la realidad es que en la vida social son marginadas a lo mejor llegan a ser toleradas en la sala de clase, llegan a ser aceptadas, pero obviamente no van a las fiestas de fin de semana ¿me entiendes? Vamos a carretear a tal lugar y ellas no van, vamos al "mall" y no van, o sea, esa parte social no existe. Entonces ahí me entra la contradicción. No sé, y me lo he planteado muchas veces, no sé si en definitiva le hacemos un bien. Tengo la duda."*

(Grupo de discusión. Profesora del Colegio Talinay).

El segundo grupo, aunque mucho menores en número (en eso la práctica que da el colegio a favorecido en la calidad que tiene las docentes) saben que están endeudadas, pero no saben con qué. Se podría decir que tratan de cuantificar, pero esta deuda no tiene una cifra cierta.

3: *"...si yo tengo una niña con necesidades especiales y aquí la especialista me dice: - mira, la manera en que tú puedes abordar estas habilidades o estos aprendizajes y te puedo ayudar para esto, esto y esto otro. Y uno lo hace se prepara y todo y no funciona, pucha, a mí me frustra, o sea hay algo que yo no estoy haciendo bien."*

(Grupo de discusión. Profesora del Colegio Talinay).

Tratar de pagar la deuda cuantificándola es moverse en una lógica binaria. Además, en los proyectos de integración la deuda es doble, con la sociedad, por un lado y con el integrado, por otro. Ninguna de ellas produce intercambio, sino sólo demanda hacia el docente; la comunidad no retribuye su renuncia puesto que la entiende como su deber ético y; no hay intercambio con el integrado puesto que éste no sabe o no

entiende qué es lo que se pretende pagarle. Esa lógica de cuantificación ha sido superada por las profesoras que tienen un discurso estructurado en base a una sabiduría que entrega la unión del conocimiento y la práctica de la enseñanza, pero, fundamentalmente, de la relación con ese otro distinto, con el integrado. Para sortear la trampa en que se puede convertir la integración, han sabido leer el mandato social del proyecto de integración y conjugarlo con el propio deseo de educar. Esto se plantea siempre como una tensión interna en el sujeto. La síntesis de esa tensión debería permitir orientar los proyectos de integración. Un pilar para avanzar en esa dirección consiste en superar el ejercicio de la profesión centrado exclusivamente en la entrega de conocimientos, de ir más allá (o más acá) de la Razón Moderna, de lo estrictamente curricular.

Al final somos todos iguales..., pero no tanto

Estimados alumnos, llegó cuarto medio, terminó la escuela y el proyecto de integración (y la tesis). Pero la integración parece que no quedó más que en un proyecto porque ¿Qué hacemos ahora? ¿Qué hacemos con los integrados? ¿Dónde los ponemos? ¿Los volvemos a ocultar? o ¿Los volvemos a encerrar como hizo la modernidad con la locura?

La política tiene sus límites y alcances, en el tema de la integración no es la excepción. La política actúa como parche frente a la ausencia de respuesta por parte de la solidaridad de sus individuos. La Razón, el delirio cartesiano, vuelve a funcionar fuera de este Colegio y cuando se pasa la lista de asistencia, “el otro”, el integrado, no está: -¡Esta ausente! Podría gritar una ex compañera de colegio. Pero esto es una contradicción, porque de todas maneras “está”, algo quedó de él y ese resto puede ser, al igual que en la fundación de la modernidad, su definición contra la que se constituirán como sujetos modernos los individuos que componen la sociedad: sólo sustracción, sólo fragmento, sólo la patología y DSM IV, sólo objeto sin sujeto. Eso es lo que queda cuando termina el colegio.

Como sujetos, a Ud. que lee, al que escribe ¿Qué es lo que nos define fuera del aula, al terminar el colegio o la escuela? La respuesta deja inmediatamente fuera al integrado. El integrado no encontrará un acceso igualitario a los bienes, al trabajo. Su suerte queda librada a lo que sus tutores puedan hacer y no a lo que la sociedad les entregue. Si bien se lo integró en la escuela, desde el punto de vista de la sociedad y con el pesar de quienes laboran en los proyectos, esa integración es más para beneficio de la tragedia del excedente que del futuro exiliado de la sociedad. La política, en este sentido, es más solidaria con el excedente que con el segregado. Dicho de otro modo, la política es más solidaria con la mantención de la unidad de la comunidad y para ello el integrado es su instrumento. El contrato de integración con la sociedad, por el momento, tiene fecha de expiración. La integración, en este sentido, parece ser un buen dato en la bitácora de la formación estudiantil.

INV: Yo creo que el distanciamiento que se produce en los últimos años, lo veo así, casi uno puede nombrarlo como indiferencia, me parece que no es algo doloso, sino que corresponde,

como tú lo explicas, a intereses distintos y ahí se produce un distanciamiento. El problema es que nadie es culpable de esto, pero el distanciamiento finalmente se produce y la integración..., todo el trabajo previo, todo el camino, toda la historia recorrida con la niña y el grupo, toda esa historia se va terminando, cuando llegan a cuarto medio y el grupo se deshace definitivamente. Eso pasa naturalmente para cualquier curso, pero es más significativo por el empeño que ponen en este proyecto de integración.

(Entrevista a Psicopedagoga del Colegio Talinay).

Lo que amarra al sujeto, al estudiante, cuando sale del Colegio, es algo que inmediatamente segrega al integrado, lo ubica en el lugar del par binario negativo, lo vuelve a ubicar en una “diferencia lejana”, “fuera del círculo”, en la alteridad, allá bien lejos...

R: “Sabes que pasa, es que sí, a ver..., como dices tú, que si bien no es un problema a nivel de colegio, o sea funciona así, eh..., la pregunta que habría que hacerse es ¿si no fuera esto, entonces qué? Antiguamente, años atrás y quizás no tantos años atrás, antes de todo el tema de la educación especial, esto niños estaban escondidos entre las cuatro paredes de sus casas y la sociedad los consideraba “monstruitos”, o no eran vistos y los papás mientras más resguardados, más cuidado, mientras el vecino menos se enterara que existían, quizás para ellos, tanto mejor. Entonces yo creo que vamos, yo soy como optimista en ese sentido, yo creo que en no tanto tiempo, en pocos años ha empezado el tema a salir.”

(Entrevista. Psicopedagoga del Colegio Talinay).

Las conclusiones

Para el método

Desde lo estrictamente metodológico, las políticas públicas y sus consecuencias prácticas tienden a estar orientadas a la medición. Son escasas (o nulas) las investigaciones que se realizan, y que tengan influencia en el diseño de políticas, desde la perspectiva teórica-metodológica que aquí se aborda. En este sentido, parece que el solo esfuerzo de realizar una investigación bajo este paradigma es un aporte a ampliar la forma de conocer la realidad. Pero se puede ir más allá y señalar que a pesar de lo abstracto y conceptual, es posible obtener conclusiones que podrían ser consideradas para el diseño de la política.

Éste estudio tiene la pretensión de representación universal del fenómeno; la metodología utilizada, los preceptos y convicciones (el ser social determina al sujeto, el lenguaje determina al sujeto) permiten construir perfiles estructurales que son representativos de lo que pasa en el conjunto de las estructuras estudiadas. Por el contrario, el método distributivo representa estadísticamente al individuo sobre la base de su reducción numérica; cuando investiga lo hace eligiendo no sólo las preguntas, sino también las respuestas. La representación estructural, en cambio, exige una definición exhaustiva del perfil. En las técnicas de investigación las consultas o preguntas con sus respectivas respuestas son “construidas”, de manera recursiva, en el escenario de la investigación. La investigación se entiende finalizada sólo para efectos de la presentación a otros, luego de ello el estudio continua en una relación permanente entre la teoría y la práctica, en el devaneo y discurso de los sujetos involucrados, tanto de investigadores como de los perfiles estructurales estudiados.

Señalar como hipótesis que la integración no existe, es también adoptar una actitud frente a un problema; es abstraer el fenómeno para explicarlo desde su origen; es optar desde el origen por una determinada metodología. Esto significa que en determinadas circunstancias o contextos la integración se puede ver favorecida o perjudicada, pero esta investigación no atiende a casos particulares, sino a la particularidad de las razones para que ocurra una u otra cosa. Es decir, la investigación atiende a lo que está en la genealogía del fenómeno para luego, con esos elementos, atender casos particulares; donde la integración es un fenómeno que forma parte del discurso de los que, por ejemplo, se deben relacionar en la escuela.

La investigación está orientada a entender cómo funciona el significante “integración” y cómo se asocian con su significado.

La lógica de este método tiene como premisa que el lenguaje es anterior al sujeto y es a través del primero, en su expresión discursiva, que se conoce al segundo. Por el contrario, el método distributivo no habla del sujeto e invierte la relación y pretende conocer la opinión a través de la identificación del individuo en una representación muestral y por la aplicación de una abreviación del lenguaje expresado en la encuesta.

“¿Qué son todas esas perforaciones, esas búsquedas, esos sondeos, ese examen al microscopio, esa división de las superficies en pulgadas cuadradas y numeradas? ¿Qué es todo eso sino exageración, *al aplicarlo*, de uno de los principios de investigación que están basados sobre un orden de ideas referentes a la ingeniosidad humana, y al que el prefecto se ha habituado en la larga rutina de sus funciones? ¿No ve usted que él considera como cosa demostrada que todos los hombres que quieren esconder una carta utilizan, si no precisamente un agujero hecho con berbiquí en la pata de una silla, al menos una cavidad, algún rincón muy extraño, cuya inspiración ha tomado del mismo berbiquí?”¹

En el filme “The family plot”² hay una escena similar a la resolución del cuento de Poe. Un joyero esconde un diamante, exigido como rescate por el secuestro de un acaudalado naviero, donde pueda ser observado por todos, pero no encontrado por cualquiera. El diálogo reza:

Fran: - Where'd you put the diamond, dear?

Arthur Adamson: – Where everyone can see it.

Fran: - You didn't.

Arthur Adamson: – I did.

¹ Poe, E. A.: “La carta Robada”. En “Narraciones completas”. Ediciones Juan Bravo. Cuarta edición 1968. España. Páginas 537-538.

² Traducido al castellano como: La Trama macabra. Último filme de Alfred Hitchcock, 1976

Lo buscado está en un lugar que por evidente pasa desapercibido, el lenguaje constituye al sujeto y para conocer a este último hay que estudiar su discurso, que es parte del lenguaje. Para encontrarlo no hay que contar individuos, muestrearlos y conocer su opinión inspirado en el mismo berbiquí que escribió la encuesta. Lo que producen un discurso a partir de la opinión saben esto, la pregunta sería entonces ¿por qué usan el método distributivo?

Para la teoría

La comunidad siempre pide y no devuelve nada a cambio o, su intercambio se produce en una relación que no es de equivalencias; la comunidad impone renuncias a la agresividad, al deseo del sujeto y ante esas renuncias la comunidad exige más renuncias por la acción de la culpa, primero, como mandato externo y luego, por la acción del superyó. Ese es el modo en que se mantiene la cohesión. Sólo a través de esa vía es posible la producción de excedente y, por tanto, el desarrollo.

La estructura de la sociedad y la función de la culpa se conocen a través del análisis de distintas mitologías, como la griega, la cristiana y la moderna (mito de la horda primitiva que inventa Freud). Este ejercicio permite descubrir la existencia de distintos discursos y, entre ellos, cuál es el que la sociedad occidental asume como hegemónico para su orden. Ese discurso traducirá la culpa en ley y ética, que, esencializadas, servirá al sistema capitalista y su producción de excedentes como vía de conducción de la necesidad de mantener la cohesión de la sociedad, de la misma forma como la tragedia (y su representación teatral) cumplía una función de mantención de un determinado orden social en la Grecia Antigua.

En el análisis postestructural, la comunidad es entendida también como par teórico de la sociedad. Esta última es la que, a diferencia de la comunidad, logra la autoimposición de las renuncias para la mantención de la cohesión. La sociedad define a un sujeto moderno que es autónomo, centrado en la razón. Esa definición se esencializa e impide su cuestionamiento: - Siempre ha sido así. Al cambiar de Comunidad a Sociedad, de premodernidad a modernidad, se desvela que ese sujeto es un invento de su época.

La función social de la culpa y sus expresiones de catarsis se manifiestan, como drama moderno, en la *tragedia del excedente*. Esta función tiene implicancias directas en las promesas de igualdad que hace la sociedad y la escuela a sus miembros; la promesa nunca será cumplida, pero siempre estará vigente para deslindar el marco en que se instala la sociedad moderna de producción de mercancías y la integración de todos sus miembros.

El punto de anclaje es una figura topológica que define la identidad de los miembros de una comunidad o de la sociedad; la identidad siempre debe estar amarrada, de lo contrario, el sujeto enloquece o la comunidad desaparece. En la premodernidad la identidad se define desde la comunidad; es el grupo el que se impone al individuo, y su punto de capitón está representado en la iglesia y su dios. En cambio, en la sociedad moderna, el sujeto queda anclado a su contrato; la comunidad y Dios, como referentes, dejan de ser sus descriptores. El ser se define desde la lógica binaria y la razón del sujeto tendrá como par a un individuo encerrado, del que sólo quedarán en el orden social, sus fragmentos, su definición patológica.

Desde el punto de vista teórico, se puede concluir que la genealogía de la integración se basa en la culpa y su expresión ética actual, sintetizada en hacer del hombre un ser más humano. Complementariamente, y según lo expresado en el 3er. modelo de interpretación: “Relación identidad – integración”, el análisis del discurso revela que existe una tensión permanente que hace de la integración, y no sólo en el ámbito de la educación, un tema dinámico, de resolución nunca acabada y de atención permanente.

La resolución al contenido de esta tensión, mas no de la tensión, no consiste en eludir la pretensión de cumplimiento de la promesa, sino en redefinir los conceptos que se han naturalizado, como el capital, el excedente y la forma de evacuar en la catarsis sublimada. Además, cambiar la memoria del mito por la ciclicidad de un ritual de purificación social (eliminación de excedentes), pero esto último no queda más que en el lugar de una utopía, que se renovará en cada nuevo discurso.

Para quienes trabajan en proyectos de integración de alumnos con deficiencia mental y síndrome de down, la integración puede ser una trampa que hace patente la encrucijada que vive el sujeto en la sociedad. Es un vivir “entre dos muertes”, puesto que se requiere resolver la tensión entre el propio deseo, el deseo del profesor de educar y el de integrar mandado por la sociedad; el sujeto docente está anclado a ese deseo social y tiene un contrato que así lo define. Lo que se muestra como una metáfora es, en la escuela, elegir entre cumplir con un deseo que no es el propio o, por satisfacer el propio deseo y renunciar al proyecto de integración, cargar con los apelativos que la sociedad le asignará. Cualquiera sea la forma de resolución, inevitablemente se producirá culpabilidad por la cuota de renuncia producida en uno u otro lugar, y que la sociedad o la propia conciencia recordará; por no hacerse cargo de la protección de la cohesión de la sociedad o, por renunciar al propio deseo. Cargo que, en todo caso, la misma sociedad, fuera de la escuela, parece no estar dispuesta a asumir.

El aporte teórico de esta investigación se refiere al tratamiento del tema desde una perspectiva metodológica de poco uso en el área de la investigación como es el estructuralismo. Con esta opción metodológica se producen conceptos que permiten comprender de formas alternativas el fenómeno estudiado.

Salvo algunos autores como Bourdieu, Foucault o Tomás Tadeo da Silva, los análisis en educación generalmente se realizan desde enfoques cuantitativos positivistas o cualitativos interpretativos, además, la perspectiva desde donde se analiza el tema de la integración hace aportes desde la investigación sociocrítica y la búsqueda de significados por las relaciones estructurales. En particular se pueden señalar, por indicar algunos, los conceptos de la tragedia del excedente y los aportes a la discusión acerca de las definiciones del sujeto moderno. En el primero se relacionan conceptos extraídos desde la mitología de la antigua Grecia (Sófocles) como la catarsis, con análisis de la economía política y sus interpretaciones realizadas por el materialismo histórico. Todo ello aporta, en un desarrollo entramado, a crear el concepto de tragedia del excedente. Por su parte, los aportes a la definición del sujeto moderno se realizan vinculando aportes desde el psicoanálisis de Lacan y los análisis discursivos que realiza el estructuralismo de Foucault.

Para la práctica

La culpa como elemento cohesionador es la base para la fundación de cualquier cultura, sin ella no es posible pensar siquiera en la civilización, mucho menos en su desarrollo. Muestra de ello es que todas las sociedades se imponen leyes que en su origen se relacionan con la prohibición de la agresión de unos contra otros, y que regulan la convivencia. Esa agresión se transforma también en formas de dominio que, legitimado, mantiene el orden de unos sobre otros y permite la acumulación de excedentes para el desarrollo. Sin embargo, cómo cada sociedad modula la culpa y la transforma en discurso, produce diferencias en su forma de desarrollo. Así, la sociedad occidental escribe su historia en relación a un plus de culpa escrito en el discurso y mitos cristianos, y que termina siendo para nuestra sociedad más que la expresión de una religión en tanto ha producido una cultura de la que somos hijos.

Cuando se señala que los proyectos de integración son producidos por la culpa se está diciendo que ese es el único camino para que la escuela los implemente. Una de las constataciones de esta investigación es que cualquier iniciativa relacionada con la integración tendrá siempre la culpa como movimiento inicial, la diferencia está, entre las escuelas, en la forma en cómo se asume. Es sabido que la escuela no cumplió con la promesa que hizo la modernidad, que la escuela no puede ser depositaria de la deuda que acarrea la tragedia del excedente, que la educación ha dejado de ser la Razón de Estado y se ha dejado paso a la autorregulación del Mercado, donde, terceriza, ahora, la justicia. Hay una historia que reconocer o sobre la cual fundar los nuevos proyectos. Sin embargo, parece que cada vez la promesa se proyecta hacia un futuro infinito, en proyectos que no abordan la deuda que se prometió atender.

Sin fundamentos claros desde la política y para los sujetos involucrados, la “buena” intención de la integración puede quedar en eso: en un intento. Sobre todo si los incentivos (subvención) no tienen como correlato un trabajo paralelo con la comunidad que se comprometerá en la integración; anticipar un aumento en la subvención escolar para atender a los alumnos integrados, antes de hacer transparentes los fundamentos de los proyectos, puede terminar en que los proyectos no sólo sean poco efectivos, sino, además, nocivos para sus beneficiarios.

La vacuidad de los términos (NEE), la estéril discusión entre modelo médico y modelo social, o los eufemismos usados para nombrar al déficit de los alumnos, son muestras de la necesidad de saldar una deuda de la que no se tiene mucha claridad, no se sabe muy bien de qué se trata, no se tiene claro cuál es esa deuda.

La deuda que ha dejado la escuela, institución por antonomasia de la modernidad, no es exactamente la misma por la que se impulsan los proyectos de integración; lo equívoco de sus definiciones conceptuales o de su implementación, indican que es una deuda traspasada desde toda la sociedad a la institución escolar. Es un ir y venir, la escuela ha quedado en deuda porque está inserta en un medio en que es imposible cumplir la promesa de la oportunidad de integración para todos. La sociedad conoce de esa deuda, cada tanto, los eslóganes de las campañas políticas lo recuerdan, y con ello se vuelve a imponer exigencias a determinadas instituciones para saldarla. Pero la retirada del Estado del centro de la acción social exige de la escuela una redefinición en el proyecto moderno, ahora circunscrito, acotado, y respondiendo a la conjugación de nuevos sujetos: el Mercado, la justicia, el consumidor. Tendrán que pasar varios intentos de implementación antes que el apremio de la culpa, que mueve los proyectos, adquiera una dimensión apropiada que permita ajustar, razonablemente, los proyectos de integración, “La integración no significa simplemente colocar en un conjunto lo que estaba separado”³. Además, tendrá que el “otro”, el integrado, convertirse en una “diferencia próxima”, a la que se reconstituya sus fragmentos, donde el sujeto con síndrome de down esté antes que su patología. Para que ello ocurra, para que ese “otro” sea un “próximo” (prójimo), debería volver a circular como lo hace en el colegio que fue observado en esta investigación.

Desde la práctica se puede concluir que los establecimientos escolares se constituyen en el espacio de catarsis social por la *tragedia del excedente*, es el espacio donde se paga la deuda social por la segregación producida por un sistema que se ha construido para el desarrollo de la sociedad.

³ Comisión de expertos del Ministerio de Educación de Chile: “Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial. Informe de la Comisión de Expertos. Ed. K-Diseño. Chile. 2004. Página 53.

La vivencia de la catarsis no es asimilable al relato de la misma. Esto se manifiesta en la distancia entre la teoría, la retórica del Ministerio de Educación y la práctica que les toca implementar a las instituciones escolares. El encuentro de ambas instancias provoca la tensión en el docente entre el mandato social como deseo de integrar y el deseo del profesor por enseñar.

Otro aspecto importante en el tratamiento del déficit y la integración propiciada desde la Razón, expresada en adecuaciones curriculares, es buscar la igualdad en el acceso a los bienes. Lo que no deja de ser una ironía en tanto se entiende a la escuela como catalizador de la segregación social y que la integración acaba cuando la escuela termina, en 4º Medio, para el integrado.

Toda demanda es una demanda de amor y el conflicto entre las alumnas de los niveles de 7 básico hasta 2º medio, hace manifiesto su narcisismo. La expresión sublimada de ese conflicto es la demanda de educación; su signo es la nota ¿Cómo la alumna integrada puede tener más nota? ¿Cómo? si no es tan inteligente como yo. Podrían ser los cuestionamientos, frente a las calificaciones obtenidas, de las alumnas al compararse con la integrada. Retrotraer a la esencia esa demanda dictaría: - ¿cómo pueden quererla más que a mí? ¿Cómo puede moverse en el mismo nivel afectivo que yo? Superar ese cuestionamiento es parte del proceso de crecimiento. Superarlo es madurar la culpa y transformarla en una conducta ética que puede ser valedera y formadora para el resto de la vida; para comprender que el “otro”, el integrado, es un semejante y no una “diferencia distante”.

Por otro lado, hay una trampa en la integración que consiste en tratar de pagar la deuda cuantificándola, colocándola en la lógica binaria: ¿Cuánto se puede enseñar al alumno con déficit? Es lo que tratan de responderse algunos. Para sortear la trampa de la integración se debe comprender, hacer evidente y manifiesto la adición que al deseo de educar se ha impuesto al ejercicio de la docencia. Suma que agrega un aumento en la deuda, con la sociedad y con el integrado, ninguna produce un intercambio, sino sólo demanda hacia el docente; la comunidad no retribuye la renuncia del docente a su propio deseo, puesto que se lo entiende como su deber ético que no puede eludir por la acción del superyó y; no hay reconocimiento por parte del integrado puesto que no sabe que se le pretende pagar una deuda. La deuda, en ese sentido, queda como una tensión interna en el Sujeto Moderno y de esa manera ha sido resuelto, madurada, por algunos docentes en el colegio observado.

La expresión teórica de esa tensión es el concepto de Necesidad Educativa Especial (NEE), que enrolla (enreda) en el deseo de integrar la meta cuantitativa de la educación de los alumnos que poseen déficit. Confunde al docente en el objetivo de la integración, en su deseo de educar, en su obligación ética y lo esperado como expectativa de aprendizaje en el alumno integrado.

Otro aspecto de la integración es que, al salir del colegio, lo que identifica al sujeto como perteneciente a la sociedad moderna es algo que inmediatamente segrega al integrado, lo ubica en el lugar del par binario negativo, lo ubica en una “distancia lejana”, “fuera del círculo”, en la alteridad, allá bien lejos, y que los que participaron de un proyecto de integración, sin ser amigos de los integrados, pueden acercar e incluir socialmente.

Cuando se señala que la integración no es posible, es porque no debe ser entendida como una definición estática que por el solo hecho de declararla ya se puede atestiguar o, que los establecimientos educacionales por decreto son instituciones integradoras. No, se trata de un concepto dinámico que responde a la dialéctica de quienes se relacionan desde la Razón con aquello que es distinto, diferente, que tiene como déficit un síndrome de down o deficiencia mental. “Podemos decir que la integración en sí, no es un estado sino es un proceso”⁴. Las escuelas no son integradoras, lo son en cambio las políticas institucionales o públicas que permanentemente hacen el esfuerzo por integrar; no se habla del *Ministerio de Educación e Integración*, se habla, simplemente, del Ministerio de Educación, que tiene políticas de integración. No se puede atribuir a una institución lo que corresponde al ejercicio de la política, que bajo cada dirección manifestará su sello y actitud frente al tema.

La integración en el colegio implica que los alumnos se relacionaran de una manera cercana cuando son más pequeños - hasta se podría decir íntima -, pero conforme los niños crecen, esa cercanía irá generando una distancia, transformándose así, la integración, en una relación “próxima”. La Razón los ha separado, pero no de forma trágica como ocurre una vez que termina la escuela para los alumnos. Lo ideal es la

⁴ Manosalva, S.: “Integración educacional de alumnos con discapacidad”. Ed. Mapa Ltda. 2ª edición 2002. Santiago de Chile. Página 50.

permanencia del vínculo con la persona que presenta el déficit, pero aquello es tan circunstancial como cualquier amistad. La construcción de ese tipo de relación “próxima” (y ojala cercana) es para la educación y para quienes están a su cargo, la función que deberían desplegar para el logro de la integración, no sin antes fijar las expectativas a las que se pretende arribar luego de la deuda que como sociedad se ha generado. Deuda en el sentido estructural, necesaria para la fundación de toda comunidad, y, también, en el sentido discursivo, como actualización de la deuda y la ética a través del tiempo.

El sujeto moderno se define por un proceso dialéctico, pero donde el “otro” es un fragmento, porque ese “otro” está encerrado. Ese fragmento, como se ha señalado, es la definición de una patología. En la modernidad al estar el hombre en el centro del mundo deviene en un sujeto autónomo. Así definido y naturalizado, su relación con el “otro” se transforma en una distancia lejana, fuera del círculo. Por esa expulsión el otro se convierte en un fantasma y luego en un oprobio, un tormento y horror (entendiendo que lo horroroso o lo ominoso siempre fue algo familiar). Al fragmentarse su par binario, se fragmenta también la razón del sujeto, porque “La verdadera razón no está libre de todo compromiso con la locura”⁵ y en la modernidad deja de operar la lógica ternaria para fundarse en la binaria.

En cambio, en la escuela con proyecto de integración la definición del sujeto vuelve a recuperar ese diálogo con el “otro”, con lo extraño, vuelve familiar a aquello que causaba terror y, por tanto, deja de ser fuente de angustia, miedo y terror. Pero la escuela es un lugar protegido, casi experimental. En lo social el sujeto sigue sin ser cuestionado por la presencia de este otro, por lo tanto, ese otro sigue siendo ominoso y susceptible de encierro. En la medida que alumnos de las escuelas con proyecto de integración formen parte de la sociedad y tomen decisiones en ella, la relación con los integrados será más próxima. Serán, estas mismas alumnas, como se pudo observar en el colegio visitado, las que ejercen un control social sobre aquellas que, por no estar familiarizados de manera próxima con esta diferencia, se burlan de las personas que presentan un déficit. Quizá, estas alumnas puedan lograr también que ese otro circule nuevamente por la comunidad abriendo las puertas que lo marginan y encierran del resto de la sociedad.

⁵ Foucault, M.: “Historia de la locura en la época clásica”. Tomo I. Editorial Fondo de Cultura Económica. Argentina. Primera edición en Francés 1964. Tercera reimpresión 1992. Página 59.

Afán predictor de la ciencia

La culpa seguirá siendo el motor, en el momento que deje de serlo, también la sociedad dejará no sólo de desarrollarse, sino de existir. Que la culpa sea uno de los pilares de la sociedad es algo que no se puede cambiar. Sí, en cambio, se puede modificar la forma en que esa culpa es comprendida, ya que responde a un discurso que en un momento se hizo hegemónico y que puede ser reescrito.

Si la culpa en las épocas premodernas se centraba en la comunidad, en la modernidad se introyecta en cada sujeto generando, de ese modo, un cambio discursivo; se pasa de la sociedad de la vergüenza (acción del colectivo sobre el sujeto) a la sociedad de la culpa (acción del superyó en el sujeto). Lo que a continuación podría esperarse como próximo movimiento de la culpa es la sobreestimación de la prohibición generada por la virtualidad de un cada vez más imbricado código ético: *hoy nos espantan cosas que antes eran normales*. Probablemente, en el futuro, nuestro legado se intimidará de ciertas cosas que hoy hacemos cotidianamente y sin cuestionarnos. En la configuración del imperio del superyó se deberían prohibir cosas que no necesariamente tengan correlato en la realidad; la ciencia tiene la capacidad de determinar las variables que harían potencialmente peligroso el deseo de un sujeto que cumple con ciertas características, ese sujeto sería entonces culpable por su deseo; ciertos sujetos se los priva de libertad por constituir un eventual peligro para la sociedad; la prisión preventiva no hace otra cosa que definir a un sujeto como potencialmente peligroso mientras se realiza el juicio en contra de él y esa definición es realizada por la pericia de la ciencia. El superyó se anticipa al acto, la ciencia se anticipa al hecho, pero en una virtualidad exterior a la psiquis del sujeto, lo que aumenta el riesgo de cometer el error de encerrar a alguien que no cometería delito alguno.

La función de la tragedia griega convertida por el sistema capitalista de producción en *tragedia del excedente* para la catarsis de la segregación, asumiría también un grado creciente de virtualidad, “es el triunfo de una economía virtual liberada de las economías reales”⁶. El Estado-Nación deja de ser un actor protagonista en la producción del excedente y asume un rol regulador o relator del mismo. La

⁶ Baudrillard, Jean: “Pantalla Total”. Editorial Anagrama. Barcelona, España. 2000. Página 42.

transnacionalización del capital no significará que la función de la *tragedia del excedente* asuma la forma de una gran función trágica, muy por el contrario, ese rol, que era del Estado, será ocupado por el Mercado, que modulará la función de la tragedia en la relación con cada individuo. Se dará pasó a múltiples formas de expresión de la función trágica y catártica. Por tanto, su oferta se diversificará en el Mercado y podrá contarse, como ya es un hecho, con variados tipos de escuelas: colegios de curas, colegios academicistas, colegios con proyectos de integración, colegios para ricos, colegios para pobres, etc. Cuando alguno de los actores en la función trágica deje de cumplir su rol, o cuando la promesa de Mercado no sea llevada a cabo, será la justicia y no el Estado la que determine la regulación ético-legal para cumplir con lo pactado.

La definición de sujeto moderno debería ser superada por distintas definiciones de sujeto, pero todos basados en la razón y la ciencia y, por tanto, en la lógica binaria. El “otro” podría constituirse en un referente para el sujeto siempre que sea periciado y se determine su inocuidad para la sociedad. Al asegurar la inmunidad exterior del sujeto o su carácter inofensivo, entonces se creará un flanco en la interioridad del mismo; la imposibilidad de ser afectado por el “otro” hará que él mismo construya su inmunodeficiencia en un fantasma; el “otro” no lo afecta, por lo tanto el sujeto se afecta a sí mismo; el “otro” no inquiere con la pregunta ¿quién eres?, el “otro” al hacerse familiar y seguro, por su conocimiento a través de la ciencia, pierde la fuerza de su pregunta terrorífica, y la interrogación encuentra en el mismo sujeto el único espacio de ser pronunciada. Sujeto que, autónomo, termina paranoico de sí mismo.

El proyecto de integración en la escuela debería derivar en el mismo sentido que la definición del sujeto moderno. Se recomponen en el alumno los fragmentos de la definición patológica del “otro”. La ciencia recomendará a la política la necesidad de producir conocimiento especializado de la integración pero, ahora, en el interior del aula, además del que produce la psicopedagogía “se deberá contar con los recursos materiales y técnicos apropiados, se requerirá una mayor innovación de las prácticas educativas y

sobre todo de un profesorado capaz de ver más allá de lo evidente”⁷. El colegio, como oferta privada de educación, ofrecerá al consumidor una mejor formación ciudadana a los alumnos que participen del proyecto de integración. En cambio y por lo que se registra como dato en esta investigación, la escuela pública lo hará como agregación de la reclusión y encierro de la locura que tiene hoy rostro de diferencia y ropaje de escuela inclusiva.

⁷ Manosalva, S.: “Integración educacional de alumnos con discapacidad”. Ed. Mapa Ltda. 2ª edición 2002. Santiago de Chile. Página 129.

Sugerencias:

Por parte de la autoría de la presente investigación se entiende que ésta constituye una de las primeras aproximaciones al tema de la integración educacional desde la perspectiva de los alumnos que “integran” o reciben a quienes presentan necesidades educativas especiales debido a algún déficit. En este sentido la propuesta y desarrollo ha sido auscultar categorías que permitan aproximarse a una definición del problema, también ha pretendido superar el nivel de la exploración y avanzar en posibles explicaciones y tomas de posición. Finalmente, en la investigación se ha realizado un esfuerzo de aplicación de los conceptos explorados, definidos y explicados, en el aula.

Con todo, es completamente atendible si alguien dice que faltan consideraciones al contexto cultura desde el cual se estudia, puesto que lo que se podría señalar como error, es una decisión consciente que tiene por objeto hacer abstracción del contexto cultural inmediato, porque la intención del primer movimiento investigativo, de su primera etapa (comprendida ésta como todo el documento que aquí se presenta) es representar toda las situaciones de integración y de integración educativa. Es decir, en esta primera etapa se comprende que no es necesario poner la mirada en el hombre concreto, en un contexto determinado, sino en la forma en que el hombre construye relaciones de integración desde aquí y hasta la eternidad, para luego, en una segunda etapa, investigar qué ocurre con el hombre en y su contextos en particular. Esta investigación abarca solo la primera etapa.

En esa segunda etapa se podría investigar con mayor profundidad en lo que significa el “dato” que ninguno de los departamentos o corporaciones municipales consultados haya abierto sus puertas a la indagación de esta investigación. Se podría avanzar en el análisis de las políticas de integración e inclusión escolar desde las necesidades de la formación inicial. A nivel ministerial y como una práctica cada vez más extendida en nuestro país, se podría indagar en los beneficios de estructurar y validar estándares para la integración educacional. Quizá uno de los temas más sensibles que aparece como pendiente y se destaca en esta investigación es la falta o inexistencia de articulación entre la escuela y la industria o el sector productivo en temas de integración. Hasta la fecha existen, algunas experiencias aisladas, producto de la visión de algunos empresarios y el empeño de los padres, pero no como una política que oriente al mercado y

entregue incentivos para proyectar la integración después de la escuela.

Otro tema de interés es la el rol de los padres en la contribución a los proyectos de integración. Sin duda ellos son portadores de “sentidos” que aportan significados a la institución escolar, sobretodo de aquellos que inscriben a sus hijos con necesidades educativas especiales y aquellos padres que no teniendo hijos con déficit, se hacen parte de esto proyectos.

Bibliografía:

- Barthes, Roland:
 - o “El susurro del lenguaje. Más allá de las palabras y la escritura”. Editorial Paidós. Primera edición en francés 1984. Barcelona. 1987.
 - o “El placer del texto y lección inaugural”. Editorial Siglo Veintiuno. México. Primera edición en español 1982. Novena edición 1996.
- Baudrillard, Jean: “Pantalla Total”. Editorial Anagrama. Barcelona, España. 2000.
- Bellei, Cristian (consultor UNICEF), “Equidad Educativa en Chile: un debate abierto”, Serie Reflexiones: Infancia y Adolescencia N° 2. Chile. 2004.
- Braunstein, Néstor:
 - o “Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia lacan)”. Editorial Siglo XXI. Primera edición 1980. décima edición. México 1999.
 - o “A medio siglo del malestar en la cultura de Sigmund Freud”. Varios autores. Volumen a cargo de Néstor Braunstein. Novena edición. México. 2005.
 - o “Ficcionario de psicoanálisis”. Editorial Siglo XXI. México. 2001.
- Borges, Jorge Luís:
 - o “Obras completas”. Tomos I y II. Editorial Emece. 15ª Edición. 2004.
 - o “Obras completas”. Tomo III. Editorial Emece. 15ª Edición. 2007.
- Bourdieu, P.: “La Dominación Masculina”. Editorial Anagrama. Segunda edición. Julio de 2000.
- Castro Nogueira, Miguel Ángel; Castro Nogueira, Luís: “Cuestiones de metodología cualitativa”. EMPIRIA, Revista de Metodología de las Ciencias Sociales. N° 4, 2001, pp. 165-190.
- Chevallard, Yves: “Transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado”. Editorial Aique. 1995. Argentina.
- De Azúa, Félix: “Siempre Babel”. En Larrosa, J. y otros: “Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia”. Editorial LAERTES. España. 2001.
- Deleuze, Guilles: “La Lógica del Sentido. Edición Electrónica de www.philosophia.cl / Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. 14 de mayo de 2008.
- Diccionario de la Real Academia Española. Versión electrónica en www.rae.es.
- Durkheim, Emile: La División del Trabajo Social. Editorial Akal S. A. 4ª Edición. España. 2001.

- Duschatzky, Silvia; Skliar, Carlos: “Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y en la educación”. En Larrosa, J. y otros: “Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia”. Editorial LAERTES. España. 2001.
- Ernst Cassirer: “Antropología Filosófica. Introducción a una filosofía de la cultura”. Editorial Fondo de Cultura Económica. Quinta edición en español. 1968. México.
- Evans, Dylan.: “Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano”. Editorial Paidós. Argentina. 1997.
- Esposito, Roberto: “Communitas. Origen y destino de la comunidad”. Amorrortu editores. Turín 1998.
- Foucault, Michel:
 - o “Historia de la locura en la época clásica”. Editorial Fondo de Cultura Económica. Argentina. Primera edición en Francés 1964. Tercera reimpresión 1992.
 - o “Genealogía del Racismo. De la guerra de las razas al racismo de Estado”. Editorial La Piqueta. Madrid. 1992.
 - o “Las Palabras y las Cosas”. Editorial Siglo XXI. Vigésimo tercera edición en español. 1995.
- Freud, Sigmund:
 - o “Obras Completas. Tótem y tabú y otras obras (1913-1914)”. Editorial Amorrortu. Buenos Aires. Argentina. 1994.
 - o “Obras Completas. El porvenir de una ilusión. El malestar en la cultura y otras obras (1927 – 1931)”. Editorial Amorrortu. Buenos Aires. Argentina. 1994.
 - o “Obras Completas. Contribución a la historia del movimientos psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras (1914 - 1916)”. Editorial Amorrortu. Buenos Aires. Argentina. 1994.
 - o “Obras Completas. De la historia de una neurosis infantil (“El Hombre de los Lobos”) y otras obras (1917-1919)”. Editorial Amorrortu. Buenos Aires. Argentina. 1994.
 - o “Obras Completas. Más allá del principio del placer. Psicología de masas y análisis del yo y otras obras (1920 - 1922)”. Editorial Amorrortu. Buenos Aires. Argentina. 1994.
- Heine, Heinrich: “Los Dioses en el exilio”. Disponible en <http://todos-online.com.ar/ptl/cora.htm> (Consulta: 30 de mayo de 2008).

- Hoffmann, E. T. A.: “El Hombre de Arena”. Disponible en http://es.wikisource.org/wiki/El_hombre_de_arena. Fecha de consulta 29 de mayo de 2008.
- Ibáñez, Jesús: “Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica”. Editorial Siglo Veintiuno. Madrid, España. Primera edición 1979. Tercera edición 1992.
- Kaufmann, P.: “Elementos para una enciclopedia del psicoanálisis”. Editorial Paidós. Argentina. 1996.
- Kristeva, Julia: “El lenguaje, ese desconocido”. Editorial Fundamentos. Madrid. 1988.
- Langaney, A.; Clottes, J.; Guilaine, J.; Simonnet, D.: “La más bella historia del hombre”. Editorial Andrés Bello. Chile. Primera edición 1999.
- Lacan, Jacques.:
 - o Seminario 7. La ética del psicoanálisis”. Editorial Paidós. Argentina. 1988.
 - o El seminario, libro 9: "La identificación". Versión completa de la Escuela Freudiana de Buenos Aires Inédito. 1961-1962.
 - o El seminario, libro 10: "La angustia". Versión completa de la Escuela Freudiana de Buenos Aires Inédito. 1962-1963.
- Larrosa, Jorge y otros autores:
 - o “Habitantes de babel. Políticas y poéticas de la diferencia”. Editorial Alertes. Barcelona. 2001.
- Lévi-Strauss, Claude:
 - o “Mitológicas. Lo crudo y lo cocido”. Editorial Fondo de Cultura Económica. México. Primera impresión en español 1968. Séptima reimpresión 2005
 - o “Antropología Estructural. Mito Sociedad Humanidades”. Editorial Siglo Veintiuno. México. Primera edición en español 1979. Decimoprimera edición en español 1999.
 - o “Antropología Estructural”. Editorial Paidós. España. Primera edición 1987. 2 reimpresión 1995.
 - o “Mito y Significado”. Alianza Editorial. Madrid, España. 1987.
- Manosalva, Sergio: “Integración educacional de alumnos con discapacidad”. Ed. Mapa Ltda. 2ª edición 2002. Santiago de Chile.
- Marx, Karl:
 - o “El Manifiesto Comunista”. Editorial Sarpe. 1983.

- o “El Capital. Crítica de la Economía Política”. Vol. I. Ed. Fondo de Cultura Económica. Séptima reimpresión 1973.
- Maturana, H., Varela, F.: “El árbol del conocimiento”. Editorial Universitaria. Décimo sexta edición. 2002. Chile.
- Maturana H.: “Emociones y lenguaje en educación y política” Ed. Dolmen Ensayo. Edición Décima. 2001.
- Ministerio de Educación de Chile:
 - o “Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial. Informe de la Comisión de Expertos. Edición K-Diseño. Chile. 2004.
 - o “Nuestro Compromiso con la Diversidad”. Chile. 2005
- Morandé, Pedro: En “Algunas reflexiones sobre Modelos” de Saavedra, I.; Ruiz, P.; Morandé, P.; Eyzaguirre, J.; Philippi, J.; Chuaqui, R. Ediciones Nueva Universidad. Santiago, Chile. 1978.
- Narodowski, M. y Brailovsky, D.: “La cuestión del fin de la razón de Estado en la historia de la escolarización”, en Cadernos de História da Educação - nº. 4 - jan. /dez. 2005.
- OCDE París y Ministerio de Educación, Chile. Revisión de políticas nacionales de educación.
- Ogden, Thomas: “En torno al espacio potencial”. Publicado en: I. Psycho-Anal (1985).
- Ogiba, Sonia: “El proyecto educacional moderno: ¿Identidad Terminal?”. En Veiga Neto, Alfredo J.: “Crítica Pos-Estructuralista y Educación”. Editorial LAERTES. Barcelona. 1997.
- Osorio, Francisco: “El sentido y el otro. Un ensayo desde Clifford Geertz, Guilles Deleuze y Jean Baudrillard”. Cinta de Moebio, Número 4, 1998, Revista electrónica de epistemología en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Perceval, John: “La Locura de un Gentleman. Autorrelato de un psicótico en Inglaterra de 1830 hasta 1832”. Ediciones Carlos Lohlé. Buenos Aires. 1978.
- Poe, E. A.: “La carta robada”. En “Narraciones completas”. Ediciones Juan Bravo. Cuarta edición 1968. España.
- Popper, Karl: “La lógica de las ciencias sociales”. En Adorno, T.; Popper, K.; Dahrendorf, R.; Habermas, J.; Albert, H.; Pilot, H.: “La disputa del positivismo en la sociología alemana”. Ediciones Grijalbo. Barcelona. 1973.
- Rozitchner, León:
 - o “La Cosa y la Cruz”. Editorial Losada. 1997. Argentina.

- o “La detención de la agresión por la culpa” en “A medio siglo del malestar en la cultura de Sigmund Freud”. Varios autores. Volumen a cargo de Néstor Braunstein. México. Novena edición 2005
- Reeves, H; de Rosnay, Joël; Coppens, Yves; Simonnet, S.: “La más bella historia del mundo”. Editorial Andrés Bello. España. Segunda edición. 1997.
- Rodulfo, R.: “El niño y el significante”. Editorial Paidós. Sexta reimpresión. 2001.
- Santa Biblia, antigua versión de Casiodoro de Reina (1569), revisada por Cipriano de Valera (1602). Revisión 1960. Editorial Sociedades Bíblicas Unidas.
- Sófocles: “Antígona”. Editorial Colicheuque Ltda. Sin año de edición.
- Sontag, Susan: “La enfermedad y sus metáforas” y “El sida y sus metáforas”. Editorial Taurus. Buenos Aires. Primera edición en francés 1984. Barcelona. 1987.
- Tadeo Da Silva, T.: “El proyecto educacional moderno: ¿Identidad Terminal?” En Veiga Neto, Alfredo J.: “Crítica Pos-Estructuralista y Educación”. Editorial LAERTES. Barcelona. 1997.
- Téllez, Magaldy: “La paradójica comunidad por-venir”. En Larrosa, J. y otros: “Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia”. Editorial LAERTES. España. 2001.
- Tönnies, F.: “Comunidad y Sociedad”. Editorial Losada S. A. Buenos Aires. 1947.
- Veiga Neto, Alfredo (compilador): “Crítica Pos-estructuralista y Educación”. Editorial Alertes. Barcelona. 1997.
- Veiga-Neto, Alfredo: “Incluir para excluir”. En Larrosa, J. y otros: “Habitantes de Babel. Políticas y Poéticas de la diferencia”. Editorial LAERTES. España. 2001.
- Vila-Matas, Enrique: “Suicidios ejemplares”. Editorial Anagrama. Barcelona. Segunda edición 2004.

Sitios Web:

- http://www.mercaba.org/catecismo/trinidad_dos_catequesis.htm
- <http://prof.usb.ve/miguelm/superaciondebate.html>
- <http://www.rosario.org.mx/biblioteca/trinidad.htm>
- <http://todos-online.com.ar/ptl/cora.htm>
- <http://www.rae.es>
- <http://es.wikipedia.org>

- <http://www.eutimia.com/psicofarmacos/antipsicoticos/clozapina.htm>

Anexo 1: Observaciones

Primera Observación – 5º Básico

Colegio Talinay

Fecha: 05/ 05/ 2007, 11:30 hrs.

Clase de Lenguaje y Comunicación

En total son 7 niñas.

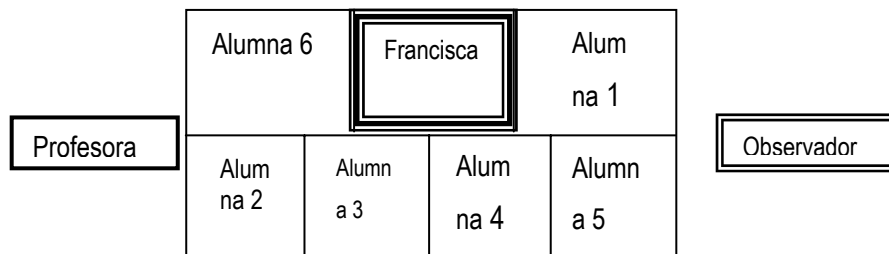
Materia de la clase

Sílaba tónica: donde se marca en vocal la sílaba

Interacción: la docente a la tía.

La disposición de las sillas es formando –con sus mesas- una gran mesa rectangular. La profesora produjo esta distribución

Mesa:



Francisca no quería entrar a clases.

Todas extrañadas ante mi presencia, me miran continuamente y Francisca pregunta por mí: ¿Qué es eso?

Francisca va a un ritmo distinto al de sus compañeras. Se concentra en pintar y hace demandas a la profesora mientras explica el trabajo a las demás. Interrumpe varias veces a la profesora. Ella, pacientemente le pide esperar o postergar su atención para no perder el hilo de la explicación.

La verdad es que Francisca está haciendo cosas muy distintas a las demás.

El ambiente es muy quieto y las niñas están muy pasivas. (Mi presencia las inhibe). En este sentido, mi presencia produce nuevos datos en la interacción.

Interacción: las niñas “normales” no tienen- no reportan o actúan de una forma aparentemente especial. Mi presencia las inhibe e inhibe relación con Francisca. Eso hasta ahora.

Marcela (la profesora) les señala a las niñas que están más calladas de lo normal, que sería bueno tenerme más seguido para que se comportaran así.

12:01

Francisca menciona que ella es una artista (se refiere indirectamente a que no quiere escribir), que es una artista del arte. Las niñas se ríen.

Una niña, respecto a Francisca, y con cierto desdén dice: *“Ella puede hacer cualquier cosa”*, en referencia a la tarea que la profesora les entrega para desarrollar en clases.

12:08:

Otra niña pide intercambiar cuadernos.

Las niñas interactúan entre ellas. Francisca no interactúa más que con su dibujo. La profesora interactúa con las niñas y Francisca sigue pintando. Las niñas conversan y comparten la tarea. Francisca tiene todo su cabello sobre su rostro que a su vez está sobre el cuaderno. Con el cabello se aísla, sirve de muro (tal vez). La conversación de las “normales” pasa por detrás. (Una niña se echa para atrás para hablar con la profesora). Por encima, por el lado, por debajo y ella (Francisca) sigue en lo mismo.

Francisca pide ver el cuaderno de una compañera que lo muestra a las demás. Sin mayor problema la niña accede, se lo muestra y Francisca le echa un vistazo, se vuelve a agachar y sigue en lo mismo.

12:22

Francisca pregunta a la profesora: *¿Quién es él?* La profesora responde: *“Es un acompañante de la sala”*. Me pregunta mi nombre y le respondo.

Una compañera lanza el siguiente comentario: *“Lleva como dos horas acá y recién se da cuenta”*. Frente a eso no hay ningún comentario en contra o a favor, ni de la profesora ni del resto de las compañeras. No hay sanción social, es una camuflada burla de la atención de Francisca. Camila es la niña que terminó primero, ella fue la del comentario. A ella se la deja salir, por un “trato secreto” de la sala; esa es la respuesta que se da ante el requerimiento de otras niñas para salir.

Tarea: revisar el cuaderno de la compañera. Se hará intercambio de cuadernos.

Magdalena y Sarita

Javiera y Camila

Natalie y Valentina

Francisca y _____

Francisca no intercambia cuaderno con nadie porque la profesora no lo indica. Se elude la dificultad que causaría que la tarea de Francisca sea revisada por otro. ¿Qué podría decir ese otro de la tarea de Francisca? Que *“no hizo la tarea”*, que *“hizo lo que quiso”*, etc. Hay algo que se elude.

La profesora llama la atención a Camila por tarareo fuerte y molesto. Camila grita: *“está súper bien el de la Javiera”* (el trabajo). La profesora vuelve a hacer callar a Camila.

Sacan el libro de lenguaje. La profesora vuelve a hacer callar a Camila.

Las niñas se comienzan a soltar y al parecer se comportan como lo hacen normalmente.

12:43

Las alumnas presentan “monos” hechos con frutas o vegetales. Deben poner nombres a sus “monos” y cada alumna los presenta indicando de qué están compuestos. Magdalena muestra el suyo y lo ve Francisca. A Francisca le llama la atención y dice que quiere hacer uno de esos. La profesora le dice que sí. Francisca nunca presenta un mono.

Camila vuelve a ser llamada a sentarse.

Francisca, como sus compañeras, se levanta a buscar algo. Francisca se demora y la profesora la llama indicándole que la están esperando. (Parece una ironía ya que lo único o lo que en general se ha hecho es no esperarla).

Mientras leen un texto del libro, Francisca hace otra cosa. Recorta una revista y no sigue la clase. De nuevo está ausente.

El curso realiza un trabajo, todos, excepto Francisca.

Camila tiene hiperactividad, el “trato secreto” se refiere a dejarla salir para que pueda “liberar energía”.

Primeras conclusiones de la observación:

Que la didáctica del docente frente a una sala que integre no necesariamente ayuda, por arrastre, a que otras niñas aprendan mejor y más.

Al interior del curso hay un liderazgo de Camila. En ella está el punto de quiebre entre la integración o el rechazo de la integración. Tiene mucho afán de identificarse, de afirmarse frente a los otros, que podría hacerlo a costa de la niña integrada. Se tendría que trabajar ese liderazgo para que se convierta en uno positivo e integrador.

Segunda Observación - 5º Básico

11/05/07

5to básico

Consejo de Curso

Votación para elegir presidente. Empate entre Sarah y Natalie.

Se desempata con una moneda que le facilito a la profesora. Natalie queda como vicepresidente.

En elección de secretaria: Francisca vota por Magda. La candidata desiste. En forma unánime, Francisca es elegida como secretaria por sus compañeras. Carolina le entrega una hoja a Francisca para que escriba lo que sucede (chiste de la vicepresidenta: "No se va a poner a recortar"). La profesora anota en la pizarra las cosas que debe anotar Francisca en el acta.

Finalmente es elegida/designada como tesorera a Javiera.

Cada niña pone su nombre en un papel, lo doblan como un acordeón.

Nota: a Carolina (profesora) le llaman "profe" y a la profesora de lenguaje, "tía".

Hoy organizan una feria de las pulgas. Se organizan para poner precios a los productos en unos adhesivos. Francisca o no escucha o no entiende. Magda, algo frustrada, insiste una y otra vez pero luego comenta algo con una compañera (no alcanzo a oír). Interviene la profesora y le da nuevamente las instrucciones a Francisca. Ahora si hay resultado.

Luego, Francisca juega con los muñecos de la feria y su trabajo lo termina realizando Magda y otra compañera.

Natalie vuelve a intentar que Francisca realice su tarea pero ahora es Magda quien no confía en Francisca y no la deja que ponga precios. En síntesis: Natalie se relaciona e integra mejor a Francisca que Magda.

El resultado que la profesora logra en Francisca puede tener que ver con dos cosas:

1. El ascendiente de la profesora sobre Francisca
2. La forma y claridad con que le da la instrucción.

Conclusión: Magdalena carece de ambos puntos (1 y 2). El primero no lo va a conseguir o puede ser contingente. Sin embargo, el segundo parece constituirse en elemento clave; es una habilidad que podrían adquirir no sólo Magdalena sino todas las compañeras.

Tercera Observación – 7º Básico

Observación 7 básico

23 de mayo

En reiteradas oportunidades se ha debido aplazar la observación en el aula a este curso. La observación que tenía por fecha 16 de mayo, fue suspendida porque el curso se encontraba en prueba, situación que no fue advertida por la Jefe de UTP sino hasta el momento previo del comienzo de la clase.

La observación correspondiente al 23 de mayo, con la misma profesora (matemática) fue suspendida porque la profesora presentó licencia. Nuevamente la situación no fue advertida por la jefa de UTP sino hasta minutos de comienzo de la sesión. Se reprograma para el día de mañana (24 de mayo) a la misma hora.

Se anota esto como parte del registro de observaciones para dar cuenta de la resistencia de los representantes del establecimiento a que las clases de aula sean observadas; es normal que exista resquemor a que un extraño se instale en el aula a observar (evaluar) la clase.

Cuarta Observación – 2º Medio

22/05/07

Colegio Talinay

Curso: 2º medio

Horario: 11:30 a 13:00

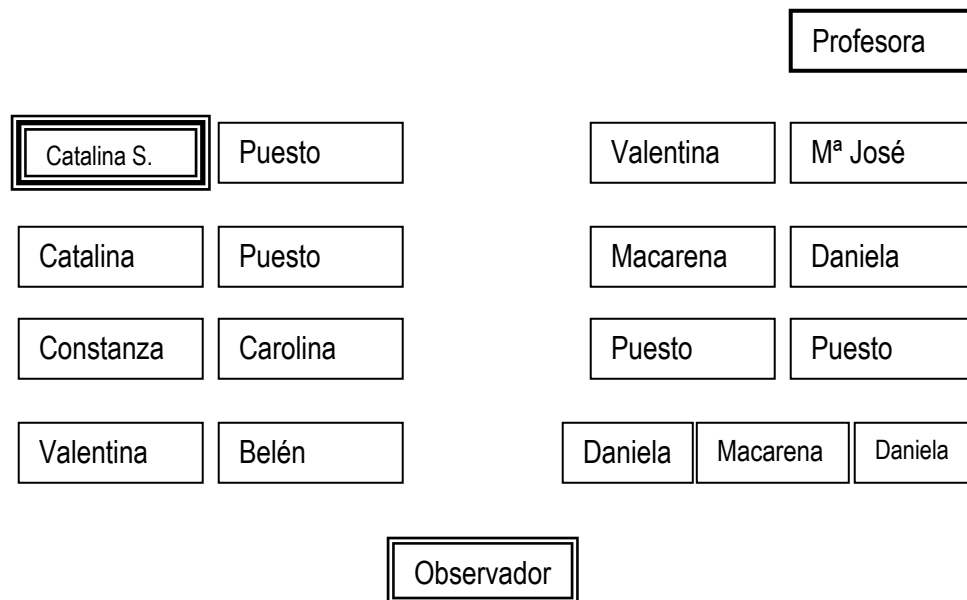
Alumna: Catalina S.

Subsector: lengua castellana y comunicación

11:44

Hay 10 alumnas en el curso. Hay algunos puestos con materiales pero sin las alumnas.

Clase



Analizan un libro (leído) de María Luisa Bombal.

12:01 Trabajan con un texto: Unidad 2 “Simplemente la vida”.

La docente entrega comentarios generales acerca de los tipos de narrativa (ficticia, real, verosímil, inverosímil). Atiende a la niña que está en el primer puesto a la izquierda y le da instrucciones que no escucho.

12:10 En general la diferencia (o más bien, la alumna integrada) no se percibe, salvo por las instrucciones personalizadas y porque alza un libro y se subsume en él (la alumna integrada). No hay relación ni vínculo al interior de la clase.

12:15 Llegan dos alumnas que interrumpen para dar una aviso.

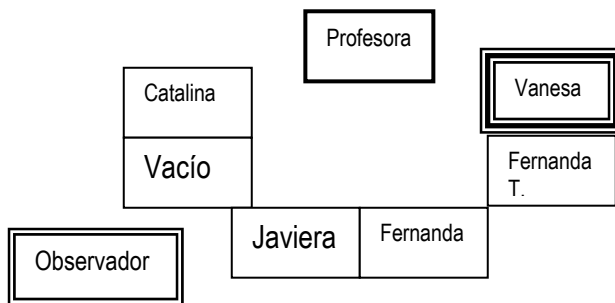
Siguen leyendo un texto de Rivera Letelier, las alumnas se turnan para leer.

12:55 Hace mucho rato que a Valentina (primer asiento) le duele el estómago. Se recuesta sobre su mesa por el dolor. Finalmente, se retira.

Conclusión: No hay mucho que observar que antes no haya ocurrido en el curso del quinto básico. La alumna integrada es una suerte fantasma que se oculta en sus cuadernos y actividades paralelas que le entrega la profesora.

Quinta observación – 7º Básico

Colegio Talinay
Mayo de 2007
Curso: 7º básico
Asignatura: Ciencias de la naturaleza
Horario: 9:45



Entrega de notas: discusión de la nota y explicación por parte de la profesora de los promedios y significado de las calificaciones.

10:50 Comienza la clase. Unidad 2: “Modelo crepuscular y propiedades de los gases”.

La profesora se refiere a las alumnas como “el”, en masculino.

Ante el reclamo de Catalina porque no se puede pedir materiales de un día para otro, la profesora contesta diciéndole: -“Eres muy negativa, ¡siempre!”

El ambiente es bastante tenso al interior de la sala. La relación entre la profesora y Catalina es de bastante roce cada vez que tienen un diálogo.

Es una clase frontal a pesar que la distribución de las mesas sea la de un taller.

(Reflexión: La clase es bastante deficiente. No es mi tema juzgar la calidad de la clase pero en comparación con las otras que he visto esta deja bastante que desear en relación al manejo disciplinario. El problema de esto, además del que tienen todas las niñas, incluida Vanesa, es que desaparece el tema de la integración y cobra relevancia la calidad de la clase, que en el caso de los otros cursos y asignaturas no era tema).

10:15 Catalina sigue teniendo “problemas” con la profesora. Ella tiene muchas ganas de participar –quiere dibujar- pero la profesora la retiene y no la deja. La profesora siempre está conteniendo (reprimiendo) a Catalina.

Vanesa declara que no entiende la materia. La profesora la atiende personalmente pero no logra resolverle el problema y la manda a revisar su cuaderno. Las demás niñas se ríen solapadamente.

Vanesa resopla y eso molesta a su compañera Fernanda. Esta reclama a la profesora por la situación y la profesora llama la atención a Vanesa. Paralelamente Catalina discute acerca de la psicología y las características físicas, de las sensaciones que se obtienen a través de los sentidos. La profesora se exaspera, le llama la atención. Luego, como observador, uno se puede dar cuenta que lo que ocurre es que Catalina no tiene simpatía por su profesora y ésta tampoco, Catalina sabe, a su manera, de esta evaluación de la relación y la tensiona cada vez que puede. La profesora, por su parte, cae siempre en el juego que Catalina busca producir: enojarla.

10:30 Vanesa pide la palabra y comenta algo con respecto a la materia: elasticidad del aire. No le dan mucha atención y la profesora nuevamente la manda a trabajar en una tarea que tienen en el libro o en el cuaderno (como si fuese una molestia).

Fernanda T. le señala a Catalina (que hacia ruidos con la boca): “Por favor, no te pongas como la Vanesa”. Acto seguido, Vanesa hace ruidos con la boca y Fernanda le pide, más bien le ordena que deje de hacer eso. (La reta)

La profesora repara en que las alumnas son “patudas” y las hace callar. Ello, porque son las alumnas las que hacen callar a Vanesa, y Fernanda contesta que la diferencia es que Vanesa “desespera”. La profesora contesta que las alumnas también la desesperan y les pregunta si eso les parece justo. Las niñas (Fernanda) contestan que no. Por tanto, la profesora les dice que deben tener cuidado con eso.

10:48 Las discusiones siguen entre la profesora y Catalina.

Catalina: -Profe ¿por qué no se corre para anotar la tarea de la pizarra?

Profesora: -Catalina, estoy hablando.

Catalina: -Bueno, hable en otro lado.

A la profesora le cuesta mantener la disciplina con las niñas, porque éstas transgreden los límites que ella intenta imponer. La profesora alude a que el problema de la disciplina es por mi presencia, por tener “visitas”. Las niñas cuestionan constantemente a la profesora.

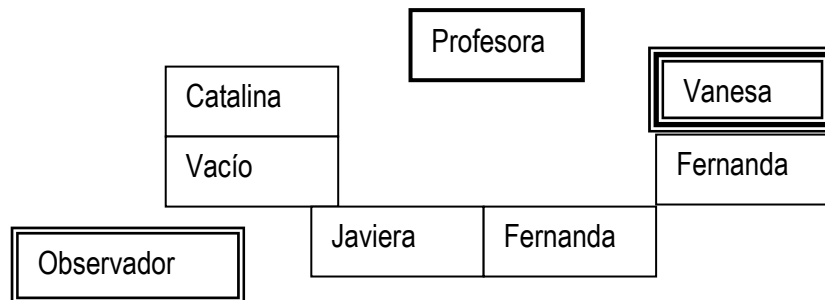
Encargan traer cosas de la casa y Vanesa se ofrece para traer vinagre. Catalina reacciona y dice que se va a olvidar. La profesora replica que se lo anotará en el cuaderno.

Fin

Sexta Observación – 7º Básico

Colegio Talinay
Mayo de 2007
Curso: 7º básico
Asignatura: Matemática

Distribución de la clase



El ambiente de la clase es diametralmente opuesto al anterior. La profesora da instrucciones y tarea a Vanesa en primer lugar y Vanesa la atiende

11:41 La disciplina y la atención son muy distintas a la clase anterior. Las niñas prestan atención y no se interrumpen, y en general están muy ordenadas.

Vanesa mete baza en la exposición de la profesora y ésta la mandan a hacer la tarea que le entregó al principio. En otras palabras: la segregan en la clase, no la dejan participar de lo que hacen todas. Es una integración nominal.

(La diferencia con la clase anterior es la relación de poder. En la primera clase las niñas no legitiman a la profesora, en cambio en ésta la profesora cuenta con el reconocimiento de las alumnas.)

(Parece una política del establecimiento dar actividades paralelas a los alumnos integrados.)

12:30 Remedo a Vanesa en la forma como se expresa. La burla y las risas comienzan por Fernanda. La profesora trata de detener esa situación pero continua la burla. La niña solo se detiene ante el dictado de 5 propiedades de las potencias que señala la profesora. Por supuesto que Vanesa no se da cuenta de la situación y eso deja en cierta impunidad la burla ante la inexistencia de reclamo.

(La inexistencia de reclamo puede producir que esa burla se devuelva a las mismas niñas como chiste.)

Una muestra de humanidad:

La profesora pregunta a Vanesa: "Cuanto es 8 por 3?" "42" responde ella. -No Vane, tienes que dar vuelta los números. Mira Vane, da vuelta los números. Dice Catalina. Lo que pasa es que da vuelta los números, dice Fernanda T.

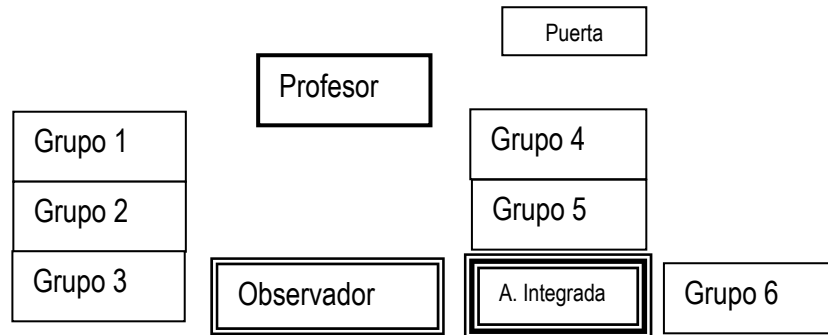
Las niñas están aburridas y preguntan cuánto falta para que toquen la campana.

En general toda la clase se desarrolla ordenadamente y avanzan rápido en la materia. Las alumnas participan animadas y alegres. No hay mayores alusiones a Vanesa más que las indicadas. Las alumnas se relacionan entre ellas y Vanesa *es caso aparte*. La profesora siempre está al lado de ella y le acaricia el pelo.

13:50 Al final de la clase, mientras la profesora copia ejercicios en la pizarra, se pierde un poco la disciplina y se parece en algo (muy poco) a la clase de naturaleza.

Séptima Observación – 3º Medio

Colegio Talinay
8 de abril de 2008
Curso: 3º Medio
Asignatura: Historia



La alumna integrada tiene deficiencia mental y es la que corresponde a la observación realizada en el año 2007 para el curso de 2º Medio.

Distribución de la clase: La clase se organiza en grupos de 3 a 5 alumnas. Juntan las mesas para realizar un trabajo de taller. El objetivo es hacer un papelografo que resuma la materia enseñada y que será parte de la próxima evaluación.

En el papelografo deben poner información del antiguo Egipto, especificando línea de tiempo, mapas, datos económicos, sociedad, cultura, política, imágenes, fuentes citadas, etc.

Luego de las instrucciones del profesor, todo el curso se pone a trabajar en la tarea, excepto la alumna integrada que no entendió la actividad. Ante el hecho, una compañera reacciona y le indica que solicite la ayuda del profesor.

Ante el asombro de todos, una alumna del grupo 5 se hizo un corte en un dedo con un cuchillo cartonero. Salió corriendo de la sala y gritando por el dolor. La reacción de las demás es también de gritos y expresiones de asco. Llama la atención la continua referencia a ella como “tonta”, comentan que lo mismo ya le había sucedido antes. El profesor calma al curso señalando que es una herida menor, que duele, pero no implica ningún riesgo. Pasan algunos minutos y el tema les sigue preocupando, ironizan con llamar a la ambulancia. Nada del accidente llamó la atención de la alumna integrada.

Luego se suspende la atención al evento y siguen trabajando en grupo. La mayoría hace el trabajo sobre cartulinas sobre las que pegan recortes. La alumna integrada, en cambio, hace el trabajo sobre hojas blancas de cuaderno y escribe con lápiz grafito.

(La actividad que realizan es propicia para generar relaciones entre todas, y sobretodo integrar a la alumna con discapacidad. Sin embargo, no se produce y salvo la indicación de pedir ayuda al profesor por parte de

una compañera, la alumna integrada trabaja sola, o intenta hacerlo. El profesor tampoco manda, indica o promueve la integración)

Vuelve la alumna que sufrió un corte en el dedo y al margen de algunos exagerados comentarios: - ¡perdió parte del dedo! El tema se acaba.

Sin avanzar en absoluto, la niña integrada ha pedido la asistencia del docente en reiteradas oportunidades, en cambio, el resto no lo ha hecho ni una vez.

(Quizá las dudas que presenta la alumna integrada también podría ser una excusa para la integración. Tal vez podría alguna compañera orientarla en lugar de hacerlo el profesor. Más tarde la psicopedagoga del establecimiento explicaría que durante el año 2007 se hizo un diagnóstico en el curso observado y el informe comunica que existe algún grado de antipatía frente a la alumna integrada por el aprovechamiento que ella haría para lograr una mayor atención de los docentes, cuestión que se pudo comprobar en esta observación).

Luego de mucho tiempo transcurrido (1 hora aproximadamente) una alumna sentada delante de la alumna integrada hace una consulta al docente respecto de algunos aspectos de la tarea. Casi como acto reflejo la niña integrada hace lo mismo. Ella ha desarrollado muy poco de la tarea encomendada: sólo ha puesto el título en la hoja. El profesor contesta la pregunta, vuelve a dar las instrucciones de la tarea y se va. La alumna queda como estacionada, detenida en el mismo lugar que estaba antes de hacer la pregunta, mira a sus compañeras del grupo 6, como buscando algo para copiar en su hoja. Pero sigue trabajando sola.

(En el transcurso de la hora de clases hay varias bromas y chistes entre las compañeras, menos la alumna integrada, aludiendo a la inteligencia o madurez de las compañeras. Palabras como “tonta” o la onomatopeya del balbuceo de los bebés son usadas para jugar a burlarse de las compañeras. A vista de la observación, la referencia puede significar una burla indirecta a la niña integrada o que la observación fija en ese punto la atención debido a que el concepto que se analiza es la integración de una alumna con discapacidad mental).

Ante una nueva consulta, la alumna integrada pide modificar un poco la actividad, diciendo: puedo hacer esto. El docente accede sin mayor cuestionamiento. *(Mostrando tolerancia ante un requerimiento especial, o mostrando tolerancia que es a la vez un signo de indiferencia, o mostrando que en realidad da lo mismo lo que haga la alumna integrada, o tal vez es una lectura antojadiza del hecho porque no hay más elementos de juicio y lo dicho queda a nivel de suposiciones).*

Octava Observación – 7º Básico

Colegio Talinay
8 de abril de 2008
Curso: 7º Básico
Asignatura: Arte

En las observaciones realizadas en el año 2007, la alumna integrada del 7º básico no fue promovida a 8º año de educación básica, por esta razón es que en el presente año se vuelve a observar el mismo nivel.

La alumna integrada presenta la misma discapacidad que la de tercero medio, deficiencia mental.

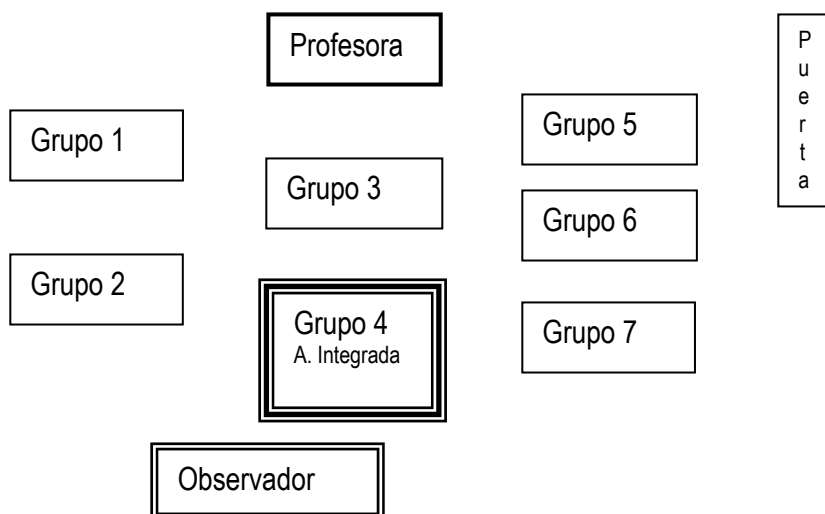
La clase se organiza en grupos y la niña integrada pertenece al grupo 4, tal como se muestra en la figura correspondiente a esta observación. La actividad de la clase es pintar círculos de distintos colores sobre una hoja blanca.

Son tantas las alumnas que conversan entre ellas que la profesora debe intervenir en varias oportunidades para que bajen el nivel del barullo. Todas conversan entre ellas y la alumna integrada está en un grupo, pero absorbe en su trabajo. La mención del avance de una teleserie del Canal 13 despierta la atención de la alumna integrada que opina acerca de lo que ha sucedido en los últimos capítulos. Una compañera de su grupo le contesta y comenta que ella siempre ve las teleseries del Canal 13.

A diferencia del curso anterior (3º medio, séptima observación), en la clase se conversa mucho.

Luego de un rato una compañera llama la atención a la alumna integrada porque le está ocupando sus témperas. No hay respuesta de la alumna integrada.

La profesora entrega asistencia a la alumna integrada igual que lo hace con las demás.



(Al parecer en actividades artísticas o, como se verá en la observación siguiente, de educación física, la integración funciona. Sin embargo, al comparar con el curso de 3º medio, mantener el orden al interior de la sala parece ser una dificultad para la profesora del curso de la presente observación. Mientras más adultas sean las alumnas parecen ser más distantes en el trato con la alumna integrada; el distanciamiento cognitivo parece influir en ese sentido).

La profesora da las instrucciones finales. El tema de la integración, en este curso, en esta asignatura, parece no ser tema, lo que puede ser evaluado positivamente.

Fin de la clase

Novena Observación – 6º Básico

Colegio Talinay
8 de abril de 2008
Curso: 6º Básico
Asignatura: E. Física

La actividad se desarrolla en el patio, Corren, se toman el pulso, hacen precalentamiento para la serie de ejercicio que dirigirá la profesora.

La alumna integrada presenta síndrome de down y corresponde a la alumna observada en el 5 básico del año 2007.

En este nivel y asignatura no se registra nada especial en la relación de las alumnas con la alumna integrada. No existe ningún requerimiento especial, no hay segregación y las actividades son desarrolladas como una más. El tema de la integración no lo es en el sentido que no se observa ningún inconveniente.

Décima observación – 3º Medio

Colegio Talinay
17 de abril de 2008
Curso: 3 Medio
Asignatura: Inglés
Hora: 9:35

La clase tiene para la alumna integrada un currículo diferenciado, incluso más, la alumna integrada ni siquiera debería participar del curso pero, según la psicopedagoga, a la profesora de inglés no le importa tenerla en clase.

La profesora plantea una clase frontal y las alumnas contestan alternadamente (2 o 3 de ellas; las números 5, 11 y 12) a las preguntas que hace la profesora. Paralelamente la alumna integrada escribe algo en su cuaderno y no se observa que atienda a la clase.

La profesora hace y dirige la clase en idioma inglés. Las alumnas, por su parte, contestan en español. Al parecer (para mí lo es) el inglés hablado por la profesora es muy comprensible y ello se refleja en que cada alumna es capaz de seguir el hilo de la conversación que plantea la profesora y, por tanto, de la clase. Incluso las que están distraídas (alumnas 16 y 17). Por el momento, la alumna integrada sigue en lo suyo, escribiendo en su cuaderno.

A las 10:20, la alumna integrada pide salir de la sala (me temo que no volverá) y volvió.

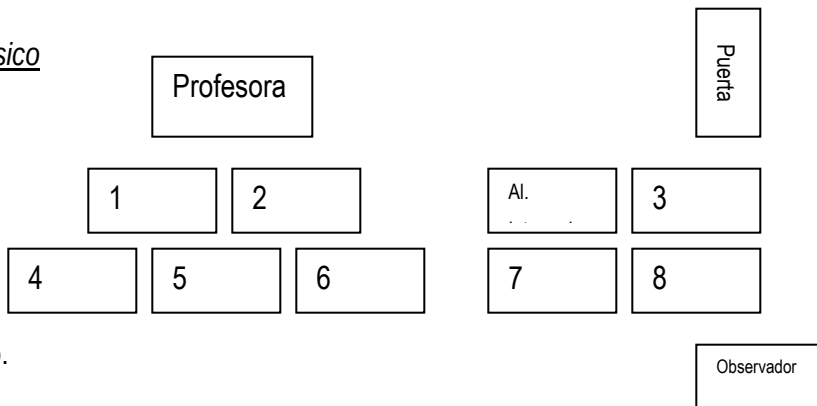
Sobre el final de mi observación, la alumna integrada pide asistencia a la profesora y ésta le explica que tiene que copiar lo que está en la pizarra, todo se lo dice en inglés, la alumna lo hace.

Fin de la observación

Profesora		Puerta		
1	2	8	9	10
3	Al.	11	12	13
4	5	14	15	16
6	7	Observador	Est. En práctica	17

Decimoprimer observación – 7º básico

Colegio Talinay
17 de abril de 2008
Curso: 7 básico
Asignatura: Lenguaje
Hora: 10:30



Materia de la clase: Hiato y diptongo.

Las alumnas están trabajando desde la hora anterior en una actividad individual entregada por la profesora.

La alumna integrada tiene una actividad que es distinta a las que realizan las demás.

Siempre que la alumna integrada pide asistencia, la profesora le ayuda.

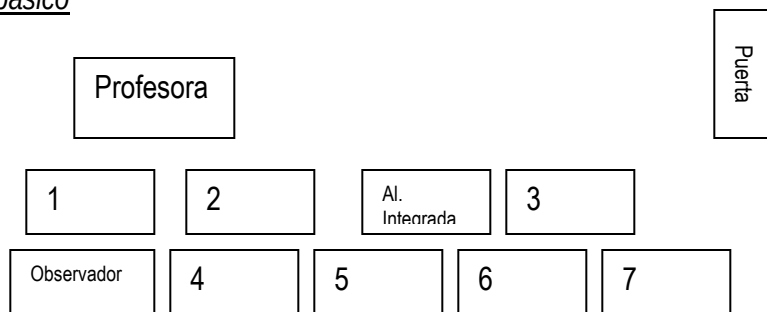
La alumna integrada está haciendo una actividad parecida a las demás; se trata de separar en sílabas las palabras que ha nombrado luego de observar una lámina. Esa es la diferencia con las demás alumnas que, en cambio, deben trabajar con palabras que aparecen en un listado en el libro, desde ese punto de vista la actividad de la alumna integrada es una adecuación curricular y no una actividad paralela. Luego de explicarle la actividad a la alumna integrada la profesora le pregunta si se siente capaz de seguir sola, la alumna contesta, aparentemente, que sí.

La observación que realizo despierta frecuente interés en a alumna integrada (el año anterior ocurrió lo mismo) y voltea varias veces para observarme.

Fin de la observación

Decimosegunda observación – 6º básico

Colegio Talinay
17 de abril de 2008
Curso: 6 básico
Asignatura: Matemática
Hora: 11:30



Tema: Banco, cuenta de ahorro y cuentas bancarias.

Las alumnas participan activamente de la clase. La alumna integrada está concentrada en su cuaderno y no presta atención. La profesora le consulta a la alumna integrada pero no contesta a la pregunta. La profesora sigue con su clase.

Las alumnas están muy ansiosas y requieren de esfuerzos adicionales de la profesora para mantener la concentración en el tema.

Continuamente la profesora trata de captar la atención de la alumna integrada.

A la profesora le cuesta comenzar la actividad y mantener el silencio. En ese marco, la alumna integrada prácticamente pasa desapercibida puesto que hay otros problemas anteriores en la sala y que se refieren a la ansiedad de las alumnas y a los problemas de imposición del orden por parte de la docente.

Hay dudas respecto de la actividad y si el cheque debería tener las dos líneas cruzadas a través de todo el cheque o sólo en una esquina. No lo saben, tiene la duda y la profesora, ante una intervención de la alumna integrada, le pide a ella que averigüe cómo se cruza el cheque.

Siguen los problemas de disciplina en la clase. Otra alumna pasa al pizarrón a explicar cómo se extiende un cheque al portador.

Entre las alumnas y la profesora discuten acerca de distintos aspectos de la forma de extender el cheque. Presentan el último cheque y luego se van a clase de canto. La alumna integrada observa lo que sucede y se concentra recurrentemente en su cuaderno. La profesora es un poco contradictoria en sus órdenes, por un lado dice que las alumnas deben aportar a lo que hacen la compañera que expone, pero por otro lado les pide que guarden silencio. Finalmente, salen a clase de canto y la profesora se queda sola con la alumna integrada. Con ella representan la escena del banco, la alumna es la persona que cobra el cheque y la profesora cumple el rol de cajera. La alumna entra (a la sala que simula para el caso ser el banco) y pide cambiar un cheque; dice que quiere la plata para comprarse una casa. ¿Cuánta plata necesita? Le pregunta la profesora. Ella responde que 30.000 pesos. ¿Quién viene a cobrar el cheque? Pregunta la profesora y la alumna no contesta y anota en el cuaderno. La profesora le pregunta a la alumna cuáles son las palabras que debe tarjar en el cheque para que éste sea más seguro, no hay respuesta. Finalmente, la profesora le entrega el dinero a la alumna y le pide que lo cuente..., no hay respuesta.

Fin de la observación

Anexo 2: Entrevista

Trascripción de entrevista

Entrevista a Psicopedagoga del colegio estudiado con proyecto de integración.

Fecha 17 de abril de 2008, 8:30 de la mañana

I: Investigador.

R: respuesta entrevistado.

Primera sesión

I: ¿Qué opinión tiene del actual sistema de educación chileno?

R: A ver, dado los hechos acontecidos ayer por ejemplo, yo creo que es un sistema que...

I: Te refieres a la acusación constitucional contra la Ministra de Educación (Yasna Provoste)

R: Yo creo que es el reflejo de toda una situación de crisis, toda una situación de querer nacer, porque yo creo que todavía no se ha instaurado o bien logrado propiamente tal el tema de la democracia, yo creo que eso no, yo creo que todavía tenemos un cuento para atrás de un resentimiento de algo. En el fondo, frente a estos hechos, por ejemplo, el de ayer que de alguna manera dicen: ah, pero es que la Derecha quiere resaltar y no se centran en el hecho mismo, cuando efectivamente la contraloría todavía no da su opinión, entonces bueno... Y creo que el Ministerio de Educación forma parte un poquitito de eso y de todas las situaciones de crisis que el gobierno puede estar viviendo en este minuto.

Ahora, a nivel de funcionamiento del Ministerio de Educación, creo que la voluntad por hacer las cosas bien está, creo que se han hecho cambios súper importantes. Se le ha dado mucho espacio, en el fondo, al tema de la importancia de la equidad, de la igualdad, pero no siento que tengan las cosas muy claras, o sea, que tengan todo muy bien definido, de cómo llegar a lograr esta meta que ellos tienen de alguna manera pensada. Y uno de los grandes temas es el de la integración en los colegios; ellos plantearon la "eliminación", porque no se ha eliminado 100%, de estos colegios especiales, que ya no existe la educación especial, que los niños sean insertados en las escuelas regulares, pero todavía ni siquiera tienen... sé que están en proceso de construcción de los programas especiales para estos chicos. Ese tema está en camino, no es un tema resuelto, entonces ellos dan una solución supuestamente social, insertando a estos niños adentro, pero en la parte técnica no está clara. Lo mismo pasa con el sistema de las promociones, está todo lo que es el sistema de evaluación para estos niños o como es el tema de las promociones de un nivel a otro, tampoco es un tema muy resuelto. Nosotros tenemos..., hace dos años sacamos (*promovimos*) a dos chicas que estaban integradas, que salieron de cuarto medio, fueron nuestras dos primeras niñas saliendo de cuarto medio. Si somos como bien precisos ellas no tenían logrado lo que son los contenidos mínimos que el Ministerio exige para terminar la enseñanza media; porque estamos hablando de niñas que tenían una discapacidad cognitiva importante. Ellas sí tenían sus técnicas para desarrollar la lectura y la escritura y las cuatro operaciones básicas y un poco de manejo de historia y cultural, pero no tenían los contenidos mínimos que se exigen. Bueno ahí uno piensa ¿y por qué tenían que saber de física, de química? Si ellas en sus vidas, dada sus características, no lo iban a aplicar después. Ahí nosotros entramos un poquitito en cuestionamiento...

I: ¿Cuestionamiento con el currículo del ministerio (de educación)?

R: ¡Sí! Y como qué es lo que se espera, qué es lo que queremos llegar, lograr con estas chiquillas. O sea, yo tengo que enseñarle, o es importante para ellas que sepa la Revolución Francesa, si resulta que ni siquiera tiene muy claro o consciente qué es lo que es el carné de identidad, por ejemplo; o si ni siquiera

tienen conciencia de cuál es el sistema de gobierno de su país; para qué sirven los senadores. O sea, desde mi punto de vista es mucho más efectivo mucho más práctico para su vida que tengan claridad... que tengan claridad de esto que les rodea y que les desarrollemos en ellas las herramientas básicas para que puedan desarrollarse y moverse en esta sociedad en la cual están, más que esta entrega de contenidos o de conocimientos que de alguna manera ellas no lo van a lograr aprender, por un lado y por otro lado no le son herramientas prácticas para poder desenvolverse. Entonces todo esto va en relación a que cuando nosotros estábamos con ellas en segundo medio y se nos venía esto de la licenciatura, supuestamente en cuarto medio, y un poco bajo la responsabilidad que nosotros somos testigos a la sociedad cuando estas niñas salen, OK, sacamos una niña afuera que tiene esto, y nos empezamos a cuestionar qué vamos a hacer cuando salgan; estamos siendo legales al dar un certificado de licenciatura de cuarto medio si no están cumpliendo con lo que del Ministerio se nos pide. Y fue así que fuimos a la Secretaría Regional Ministerial, presentando este proyecto escrito, para poder de alguna manera formalizar que estábamos haciendo esto y la respuesta que tuvimos, de hecho yo tengo ahí la carta, la respuesta que tuvimos es que nosotros por ser colegio particular no tenemos que presentar absolutamente nada, porque desde el minuto que es colegio particular basta que esté señalado en nuestro proyecto educativo pasa a ser en el fondo legal. Todo lo que nosotros decidamos está OK. Y eso en el fondo de alguna manera hace, y claramente yo creo que eso es el medio que ellos tienen para filtrar el tema de las subvenciones y nosotros no recibimos nada, nadie nos evalúa, nada. Cuento corto, la ex SEREMI me dijo: - si quieres déjalo. Yo le conté que nuestra situación es ésta, tenemos a dos chicas en segundo medio que están a dos años de salir del colegio, claramente sus aprendizajes no están al nivel que deberían estar, nosotros queremos saber qué hacer ¿Podemos entregarle la licenciatura? ¿Tenemos que dejarlas como oyente y finalmente entregarle un certificado solamente de que fueron...? Y me dijeron: no dame el proyecto y te mandamos una carta respuesta. Y me llegó una carta respuesta en la que ellos me dicen que, esta misma cosa, que desde el minuto que nosotros somos colegio particular, tenemos todas las libertades y las facultades para tomar las decisiones que nosotros queramos ojala nos ajustemos a las medidas de lo que el Ministerio exige. Entonces, de ahí en adelante lo que nosotros si hicimos y que antes no lo hacíamos fue asegurarnos de alguna manera que en cuanto papel hubiera estuvieran los antecedentes de estas chiquillas y señalar que son alumnas de integración: en el libro de clases, en las cartas donde van las notas para el Ministerio y abajo en observación que están sujetas a proyecto de integración. Si bien el proyecto no está en el Ministerio, va quedando evidencia que existe.

Por ejemplo frente a la situación de evaluación, frente a la promoción de estas chicas, frente al que hacen después cuando salen del colegio. Porque en el Ministerio tiene que velar por todo eso. Entonces, claro, ellos hoy día dicen acepten a los niños en las escuelas en los colegios, intégrenlos. Pero va a llegar un momento en que salen ¿El Ministerio está también velando por esa educación post colegio? Yo creo que no. Y entramos un poco en la misma cosa: universidades privadas, ellos sabrán un poco qué hacen, si quieren o no quieren, si asumen o no el desafío de tenerlos o no. Gracias a Dios estas dos chicas entraron, una está estudiando no me acuerdo en qué instituto, pero una carrera técnica, bajo un régimen de sistema de protección. Igual los padres iban con la terapia ocupacional, se acercaron, conversaron y hablaron la situación y ella va a sus clases y todo, y las clases más teóricas pareciera que no son evaluadas y ella si está estudiando técnico en diseño en vestuario, y ahí está la gracia puesto que el papá trabaja en el área del diseño en vestuario, tiene una fábrica de confección y en este caso esta chiquilla tiene el tema asegurado. Va a salir de ahí con su "cartoncito" de esto y va a entrar a trabajar a la fábrica del papá

I: claro, en el fondo está asegurado como cualquiera que tenga una gran herencia. Tiene la vida asegurada.

R: Y la otra chicoca está estudiando gastronomía y algo supe que está también metida en un curso de orfebrería.

I: Y en ese contexto. Bueno tú ya en parte has dado la respuesta a la segunda pregunta, pero no sé si quieras agregar algo más respecto de ¿qué significan para ti los proyectos de integración?

R: A ver. En cuanto charla he ido, en cuanto seminario he estado es increíble... éste está siendo... bueno, se están recién iniciando, estamos en el momento en que están naciendo todas estas cosas, están naciendo los proyectos de integración. Hasta nosotros cuando comenzamos habían muy pocos colegios particulares que tenían estos proyectos de integración, si los subvencionados y si los municipalizados y hoy día mucho más, y estos comentarios que se escucharon en estos seminarios que he asistido y que tratan los temas de las escuelas inclusivas y proyectos de integración; me acuerdo que eran siete profesores de una escuela: - y bueno que están haciendo ustedes aquí. Les digo: bueno, nosotros tenemos un proyecto de integración en el colegio y yo soy la persona a cargo y Ud.? – bueno aquí estamos, aquí nos mandaron, no sabemos, pero dicen que van a empezar a recibir (con estas palabras) y tenemos que capacitarnos, y en eso estamos. Entonces, después el comentario entre ellos de que todos los sostenedores, ellos reciben el doble de subvención por alumno matriculado y entonces para ellos es un negocio. Entonces los tiene y como en el fondo reciben todos los apoyos técnicos, todos los apoyos materiales necesarios en el fondo se les hacen un poco más... Ahora, qué pienso yo, que si no está el corazón... en esto, que si no está el real convencimiento de que esas personas, esos niños necesitan una oportunidad y que tiene igualdad de derechos que el resto y se tiñe por este otro lado porque se va a ganar más plata, claramente, se tenga lo que se tenga el tema no funciona, y no funciona y yo creo que no va a funcionar nunca, Sobre todo si el Ministerio no da apoyo da respuesta y apoyos concretos al cómo hacer

I: ¿Para Ud. qué significa ocupar el lugar de la enseñanza con docentes que trabajan en integración?

R: A ver. Yo creo que la mayoría de los profesores que están acá y en la mayoría de los profesores que son históricos acá, que llevan más de cinco años acá, que para ellos es una opción, para ellos es un desafío, para ellos es un compromiso. Yo podría decir, podría nombrar incluso que hay muchos profesores comprometidos con este tema. Hay muchos profesores que realmente creen que nosotros somos o estamos para esto. Pero también sé que hay un gran grupo de profesores y que tal vez sean profesores nuevos o no tan nuevos, porque este año también hemos recibido profesores nuevos y que están fascinados con este tema, con este desafío de poder en el fondo...

I: ¿y hay profesores que no estén...o que estén menos comprometidos?

R: Hay profesores que cuesta mucho, hay profesores que cuesta mucho y se reflejan, y se reflejan en cosas del diario, del diario, del práctico. Nosotros, por ejemplo, el tema nuestro es: - por favor, cuando todo el curso está siendo evaluado, que estas chicas sean evaluadas. Para que no sientan que... O sea, ya, porque, a ver... y aquí entramos también, podemos volvernos con la primera pregunta e ir relacionando: en la práctica es súper distinto con la teoría, es súper distinto. En la teoría y en lo que te dicen en esta cosa de las escuelas inclusivas y los proyectos, te dicen: que las adecuaciones curriculares no sean significativas; en la medida que mientras más significativa sea una adecuación curricular, el alumno menos incluido está ¿no es verdad? Por lo tanto, hay que tratar que sea lo mismo que el resto del curso, acomodado a su situación y entramos a lo que yo te decía hace un rato: si estoy pasando en tercero medio, física, a esta niñita que tengo sentada ahí, claramente, física no le va a significar en su vida nada. Entonces entra esta, esta, esta como crisis existencial mía en lo personal: ¿Qué hago con ella? ¿La someto para que esté

incluida socialmente en esta sala? ¿La someto a que esté escuchando chino? O en ese tiempo para ella, hago y preparo algo que efectivamente le vaya a servir y eso te lo traspaso a todos los sectores de aprendizaje, o sea si en historia están viendo la crisis, la Revolución Rusa y esta niña no sabe las regiones de Chile, yo tengo... o qué, yo no sé si para ella vaya a ser práctico saberse la regiones de Chile, yo creo que para ella va a ser práctico saberse dónde vive, cuál es su ciudad, cuál es su comuna ¿no sé si me entiendes?

Entonces ¿qué pasa? Yo creo que de alguna manera... eh, tratando de tomar el hilo... de alguna manera los profesores cuando las tienen a estas niñas dentro de la sala de clases, para ellos es un tema. O sea, yo se los reconozco y para ellos mismos los manifiestan: - para nosotros es un desafío. Y sobre todo para este colegio que nosotros no solo decimos atiendan a esa niña que es distinta. Nosotros aquí en el fondo, nuestro discurso, nuestro proyecto educativo del colegio, nuestro principio pedagógico es *atendemos la diversidad*. Y eso pasa desde la que es genio hasta la que no es tan genio, a la que tiene la dificultad motora o la que tiene un déficit visual. Entonces el profesor se tiene que enfrentar a esa realidad, él tiene que preparar su clase quizás con cinco niveles, tal vez con cuatro niveles, con la realidad que se encuentra adentro.

I: ¿Eso no es más trabajo para el profesor?

R: Es más trabajo para el profesor.

I: ¿Los profesores están preparados para eso? (Pregunta de la pauta: En temas de integración ¿Cree que los docentes de su establecimiento están mejor preparados que el resto de profesores del sistema educacional?)

R: Eeeehh, yo creo que falta, falta. Falta prepararlos para eso. Falta entregarles capacitación para eso. Yo creo que los profesores no vienen desde las universidades, de la preparación docente inicial no se entrega eso, en absoluto y bueno la teoría lo resiste todo, la práctica es totalmente distinta. Entonces cuando estaba en la universidad te dicen use la metodología, no sé qué... concreta, pero cuando uno está acá el tema es distinto. Entonces, qué creo yo, ahora si la realidad de estos cursos es distinta, tú la has podido ver, son cursos más chicos y eso de alguna manera puede permitir un mayor manejo del grupo, puede permitir mayor flexibilidad en la metodología, puede permitir hasta incluso más acercamiento con las chiquillas. Pero qué creo yo, y si tú me preguntas, el mayor tema si esto resulta o no resulta es de la disposición que el profesor tenga con esto.

I: ¿Compromiso con qué?

R: Con esto, con saber o sentir que somos... a ver... somos una institución importante para este mundo y que sabemos que aquí las niñas que nos llegan son niñas que..., afuera, en el sistema, colapsan. Y te estoy hablando de chicas..., es un tema..., aquí nos estamos yendo, saliendo un poco de lo que es la integración, porque integración son siete chicas, son siete niñas y que si tú me preguntas son siete niñas que están hasta más resguardadas... porque, a ver, yo estoy acá a cargo de estas siete niñas y del funcionamiento de las clases de estas chicas en términos de trabajar con el profesor, a ver qué pasa, si te resulta tal metodología, busquemos otra. Trabajamos con los especialistas externos de ellas. Yo me estoy reuniendo una vez al mes con varios de los especialistas de ellas, entonces, a ver, mira, a mí me está funcionando esto, cambiemos esto, qué dice el profesor, qué problema tiene, démosle una vuelta por acá.

Entonces, en realidad, estas siete niñas están de alguna manera protegidas y como que el trabajo con ellas está más bien enriado, encaminado. Entonces yo te diría que quizás dificultad no está tanto ahí, si bien hay dificultad porque existe la necesidad de trabajar con adecuación curricular y que en muchos casos ni siquiera funciona con la adecuación curricular, sino que funciona como un currículo paralelo, en muchos casos. Pero aquí nosotros, por ejemplo, increíble, pero muchas de las niñas que llegan acá son de estos colegios academicistas que vienen, en el fondo, colapsadas, vienen colapsadas del sistema; viene con estrés, vienen con depresión.

I: ¿Alumnas?

R: Sí, alumnas. Tenemos una cantidad de niñas con depresión, de quince años, de dieciséis años, te moris (sic).

I: A ver, tú me decías que lo que hacen es importante para el mundo.

R: Yo creo.

I: ¿Por qué es importante para el mundo?

R: Por qué sabes que cuándo yo veo que es importante para el mundo, cuando tenemos a papás que se nos sientan adelante, en estas entrevistas para venir a matricular y nos dicen: - Este es el único colegio, de todos los que yo me he recorrido, que me han abierto las puertas, que me han escuchado, que me han acogido. Y que si bien nosotros no hemos dado una respuesta que sea así, a este ingreso. -Independiente a lo que me digas, pero aquí me han escuchado, aquí me han permitido decir, en el fondo, tengo esta situación.

I: Pero para ustedes la satisfacción de que otros puedan ser recibidos ¿qué es lo que les queda a ustedes, en el fondo?

R: Yo creo que, por ejemplo, por eso te digo, yo creo que si hay que hacer la distinción entre los profesores, porque yo creo que en todo ámbito, en todo en la vida hay de todo. Entonces hay profesores que efectivamente creen en este cuento y asumen la responsabilidad y bien. Los otros no te digo que no lo hagan, pero si son más resistentes a ser más flexibles, a funcionar un poco en esta dinámica. Dónde creo yo que está la satisfacción o, dónde creo yo que el profesor dice: - Ok., sigamos para adelante. Cuando uno ve que llega una chica, por ejemplo, al colegio, que de repente no habla, niña con mutismo selectivo, que no habla y resulta que está tres meses en el colegio y florece. Yo creo que en esos casos es cuando dices: vale la pena.

Cuando nosotros tenemos dos niñas, las que salieron de cuarto medio, que decíamos: qué vamos a hacer, qué vamos a hacer, qué vamos a hacer y un día enterarnos y saber, bueno, conmigo mantienen todavía contacto y comunicación, y - Bárbara y voy a hacer mi desfile de moda la blusa la diseñe yo. Y una transmite eso, los profesores tú los ves y dices: bien, hay que seguir.

Nosotros recibimos hace dos años y medio una niñita con síndrome de down mosaico, venía de un colegio X, a mitad de año llegó, los papas desesperados, desesperados por la discriminación que su niña recibía en el otro colegio. La tenían hasta las once de la mañana, porque ellos decían que no podían hacer nada

con ella. Entonces su jornada escolar era de las ocho, ocho y media, que entraba junto con su hermana, hasta las once de la mañana que la mamá la tenía que ir a retirar. De nueve a once de la mañana lo único que hacía era barrer el patio. Hoy día tú la ves contenta. Nos costó, nos costó, fue un semestre entero mía y de la profesora jefe de ese entonces, de pescarla y traerla a la sala. Tuvimos que hacer un trabajo a nivel de colegio, pasar por todos los cursos, explicándole a las chiquillas que: - oye, de repente vamos a hablarle brusco, le vamos a subir el tono de voz, pero por favor ustedes entiendan, ella tiene un tema con las normas sociales, tenemos que hacerlo así, es por sugerencia de la especialista externa, por favor ustedes no se metan. Las chiquillas grandes la escondían en la sala..., tocaba el timbre y las grandes la escondían en la sala y nosotras teníamos que ir sala tras sala para insertarla nuevamente en la sala de clases, porque ella no tenía en su mente el tema de estar sentada, al igual que sus compañeras, frente a una profesora. Entonces, fue un semestre, te morís, te morís, te morís, te morís y de a poquito empezó y ya entró más con la profesora y ya entró más con otra profesora. Al principio se iba a la oficina del director y se metía a llamar por teléfono para que la vengan a buscar, y se metía a Internet con el Director y le decía: -ya tío, yo te voy a enseñar a navegar [...] Y hoy día está ahí, entra a todas las horas de clases, no hay que perseguirla en el patio.

I: En un momento de la historia del Colegio ustedes deciden comenzar a integrar...

R: A ver, el Colegio nace, el Colegio se forma en el año 90 y de hecho yo fui la primera promoción. Y nosotros desde ahí, yo me acuerdo, que tenía compañeras que tenían algún grado de dificultad, no en mi curso, pero sí para los otros niveles...

I: Pero en un momento deciden formalizar, que es por allá por el año 2000, entiendo.

R: El 2000, 2001 más o menos, a ver... hace seis años atrás, más o menos... ya ni me acuerdo. Fue cuando yo entré a trabajar. A ver, yo salí en el 99, el 2000 yo entré acá al Colegio. Estuve dos años, en el fondo, dando apoyo a dos chicas en forma particular y como al medio año después, al año después se establece la necesidad de formalizar, de especificar las acciones o el funcionamiento de qué íbamos a hacer con estas niñas. Porque hasta ese año y de hecho estaban estas dos niñas que te digo que ya salieron de cuarto medio, formaban parte de ese inicio, de esa parte en que el Colegio, en que no había este proyecto de integración instaurado, pero de alguna manera y el director y la gente que era parte del Colegio pide instaurar esto como una cosa más formal principalmente para ordenar el funcionamiento, para que haya una persona que esté a cargo, que coordine que gestione y que se regule un poco lo que se estaba haciendo en la sala de clases y así se crea..., se formaliza en el papel lo que ya se venía haciendo años atrás. Ahora, que cosas nosotros pudimos, de alguna manera, definir en ese papel cuando escribimos esto, se definió, por ejemplo, qué población de niños íbamos a recibir, o sea, hasta dónde nuestras posibilidades nos daban para recibir a estos niños.

I: En otras palabras ¿a quiénes iban a integrar?

R: A quiénes íbamos a integrar. Entonces, por ejemplo, nosotros tenemos súper claro, nosotros no podemos, por un tema de ser responsables con ellos, No podemos integrar niños que sean ciegos, ciegos totales, no podemos porque no tenemos ni la infraestructura, máquinas de braille, ni profesores especiales. No podemos integrar niños sordomudos, porque no tenemos especialista en lenguaje de señas. No podemos..., eh, sillas de ruedas, porque no tenemos..., claro, ahora en el patio hay un par de rampas porque es lo mínimo que se exige por ser un espacio educacional, pero no está la infraestructura adecuada

para eso y eso pasa por un tema económico, porque nosotros no recibimos subvención de nada, a los padres de los niños integrados no se les exige mayor monto de plata...

I: Mayor que los demás.

R: Mayor que los demás, es lo mismo para todos. No como funcionan en otros colegios. Yo conozco otros colegios en donde te piden el doble, una mensualidad aparte, para poder pagar el equipo de profesionales que está adentro. Aquí no se exige eso... en algún minuto, alguna vez trató (*se refiere al director*) de pedir diez *lucas* más y nunca le funcionó. Entonces las niñas pagan exactamente lo mismo. [Pregunta de la pauta: En el proyecto institucional el establecimiento incorpora la integración de alumnos con NEE ¿Qué los impulsó a incorporar alumnos con necesidades educativas especiales?]

I: O sea, finalmente todos pagan la integración.

R: Claro, claro, yo creo que sí. O sea, yo creo que todos los papás en el fondo... pero, pero es que ni siquiera se hace esa, esa, esa, se, se, se plantea como de esa forma, o sea no es que el papá de la niñita normal este subvencionando el tema de otros. Se fija una mensualidad que es pareja para todos. Y de esos fondos el Director decide: - ya a ver, este es tu sueldo. Que en este caso sería mi sueldo y el de la psicóloga, que somos las dos personas de apoyo, especialistas para este tema, pero todo lo demás, por ejemplo, como te digo, cuando hicimos la escritura de este tema y formalizamos este cuento nos fijamos en el fondo a quiénes podíamos nosotros recibir, a quiénes íbamos a integrar. Entonces, dejamos de lado a niños ciegos completos, a niños sordomudos completamente, a niños con déficit motores que de alguna manera necesitaran una infraestructura especial que no podíamos...

I: Ustedes, al comienzo el colegio hizo una opción por educar a niñas, a mujeres. Lo que significó dejar fuera a los hombres, porque cuando uno elige deja afuera otras cosas. En ese momento, donde formalizan, es también, hay un punto a lo mejor en donde podían haber hecho una inflexión en lo que venía haciendo como establecimiento y podrían haber decidido otra cosa. La fundamentación de la opción por trabajar solo con niñas ustedes la radican en unos estudios que (como resultado señala que) beneficia el rendimiento académico par las niñas ¿Hay alguna fundamentación, de cualquier tipo, respecto a la opción de trabajar, de incluir a niños que presentan déficit? (pregunta de la pauta: ¿Para Ud. qué significa para la escuela ocupar el lugar de alumno integrado?)

R: Yo creo que parte de la base de concepción de ser humano que el colegio tiene, o de las personas que formaron el colegio tienen, de cómo conciben el ser humano y cómo este ser humano es un ser que de alguna manera, por sus características biológicas físicas, etc., se desarrolla integralmente y a su vez éste ser humano es distinto a este ser humano y es distinto a este ser humano. Y ahí entra el tema de la diversidad, nosotros reconocemos que cada uno de nosotros es un ser distinto y, por lo tanto, cada uno de nosotros..., bueno el lema del Colegio no sé si tu lo conoces: "A la cima más alta vas tú". Entonces de alguna manera cada uno..., por lo tanto, lo que nosotros perseguimos es que cada una de las chiquillas que está adentro en este Colegio, llegue a su cima; que cada una de ellas desarrolle al máximo, por lo tanto, lo que cada una de ellas pueda hacer. Ahí no hacemos un grupo homogéneo, que es "todos tenemos que lograr esto", sino que las quince que están dentro de la sala de clases, hay quince realidades distintas, quince mundos distintas, quince familias diferentes...

I: O sea, las metas son distintas dependiendo de la diversidad, pero, sin duda, tú planteaste una base común que está definida por la concepción que se tiene de ser humano. Este ser humano es el ser humano que integra, que vive en esa diversidad o, es el ser humano integrado, o ambos.

R: ¡Ambos! Ambos, porque de alguna manera es como el microespacio de que es en el fondo la sociedad que tenemos afuera. Nosotros..., todos, desde el espacio básico que es el hogar, la sociedad común, la sociedad, la iglesia cuando vamos, el banco, el espacio en que nos desarrollemos vemos y compartimos y estamos con todos distintos. Nuestro mayor tema es lograr en estas chicas, eh, eh, tomar la decisión de incluir y trabajar esa diversidad y trabajar en esto es desarrollar en ellas también esa parte para esa integralidad y que es el tema de los valores, del respeto a la diversidad, de la tolerancia, de aceptación, de todo

I: Eso, para lograr esas cosas por parte del establecimiento, por parte de las demás niñas ¿significa ser más humano?

R: Yo creo que sí. Yo creo que sí. Yo creo que sí, o sea ser un mejor humano, es darle una manera, darle un reconocimiento y darle la importancia de lo que la persona es... Y validarlo desde su esencia

I: Durante la entrevista has contestado a la pregunta que te voy a hacer ahora, te la voy a hacer pero no agregaré ningún comentario más para no teñirla. En qué aporta el proyecto de integración a la escuela y a la educación (Pregunta de la pauta: ¿En qué podría aportar la integración en su escuela y en la educación?)

R: ¿Puntual específico de acá? O sea, por eso te digo, el proyecto de integración desde el minuto que nosotros lo creamos ¿qué beneficios trajo para este establecimiento o para el sistema? ¿O estás hablando en general?

I: Lo que tú me quieras contestar.

R: A ver, desde lo personal, lo específicos de nosotros acá en el Colegio, el proyecto de integración sirvió para ordenar. Eso en términos prácticos. Haber ejecutado el paso a paso...

I: Ah, pero no me refiero a la formalización, me refiero a la acción de integrar.

R: A qué aporta, yo creo que aporta a desarrollar y dar un espacio de igualdad, de desarrollo de potencialidad a todas las chicas que optan por este colegio de igual manera; ser un microclima que de alguna manera es lo que nosotros planteamos en lo que es nuestro Talinay: "a la cima más alta" y que el otro día el Director lo planteó muy bien, nosotros no queremos ser un invernadero; que resguardamos y que mantenemos un ambiente maravilloso. Un microclima que está en el fondo expuesto, está abierto a las inclemencias del clima, al viento, a la lluvia, al frío, etc., pero que en este espacio, en este ambiente, con todas las intervenciones, con todos los agentes que puedan intervenir logran sacar y despertar en cada una de las chiquillas lo mejor de ellas. Al nosotros poder integrar y que si también..., y ahí hay un tema que nosotros lo hablamos el otro vez con los profesores, el tema del cambio del léxico, o sea nosotros no podemos hablar de integración porque hablar de integración es llegar y pescar y ¡ya! Formas parte. Nosotros tenemos que hablar en el fondo de inclusión, ser una más de todas. Es lograr eso, es lograr que si no sabía leer en primero básico, llegó sin poder leer en primero básico, nosotros poder lograr que ella lea

tres sílabas. Ahora, yo quiero ser súper realista porque de repente pasa por un tema personal, mío, de la frustración, o sea, una se genera expectativas y resulta que a mitad de camino vemos que no funciona y ahí las expectativas bajan, y entonces dices: estaremos perdiendo el norte, estaremos dejando de ser lo que tenemos que ser, pero tú escuchas a un papá que te agradece, ves a una niñita que salta de aquí para acá y que antes no lo podía hacer

I: Eso funciona para la niña integrada.

R: Yo creo que funciona para todos. Si tú me preguntas, yo creo que funciona para todos.

I: No, no, pero en el caso puntual cuando tú sientes que hay una cierta frustración, tú te refieres a que no funciona...

R: A que hay algo que no hizo que ella saliera de aquí y llegará acá. O sea, que no hubiera un despegue, la niña integrada, por un lado y por otro lado, cuando pasa que, por ejemplo, eh, eh, a ver..., porque yo te digo cuando nosotros incluimos a las chicas todo el espacio se ve favorecido, porque en el fondo las otras desarrollan todos estos valores que te he estado comentando, el tema del respeto, la frustración, la tolerancia, etc., Entonces esta frustración, como te digo, esta baja de expectativas que se produce es cuando a pesar que has hechos las intervenciones, a pesar que has hecho los apoyos y qué se yo, se siguen presentando problemas de índole social dentro de los cursos; de dejar de lado, de discriminar, de no pescar. [¿?] igual se relacionan con la integrada, pero desde el actuar de las otras. Qué pasa que no hemos sido capaces de remover ese otro corazón; por qué esta otra chica sigue hostigando a esta otra. También se produce ahí este como [onomatopeya que representa el quiebre de algo] cómo qué pasa...

I: ¿Qué crees que pasa ahí?

R: Yo creo que a nosotros en especial, y de hecho fue una evaluación que hicimos el año pasado, yo te lo dije también, yo creo que a nosotros nos falta emmm... [Se propone detener la grabación, pero la entrevistada decide seguir para hablar de un tema complicado] A ver, yo creo que si tú me preguntas por este año, siento que efectivamente hay un compromiso de todos. Cuando hicimos la evaluación el año pasado fue súper especial, porque bueno, tenía a mi guagua que tenía reflujo y bueno. Estuve todo el primer semestre fuera, cuando llegué me inserté en el segundo semestre y eso hizo que de alguna manera el proyecto de integración estuviera medio desinflado.

I: Faltó apoyo profesional.

R: Yo creo, entonces cuando hicimos la evaluación, el equipo de dirección a finales del año pasado, yo lo manifesté y dije que si de alguna manera no se le imprimía de energía nueva este año al proyecto, si no se recargaba de pilas, por decirlo así, esto se iba a ir para abajo.

I: O sea, cuando hay que recargarlo de pilas significa que no es algo natural, que es algo que puede ser artificioso y trabajoso.

R: Es que..., a ver, es que no es que no sea..., me explico, el tema del compromiso y ese tema yo creo que es inherente a la persona, tiene que ver con un tema de formación valórica de uno ¿te fijas? Pero si yo creo que el tema de la sensibilización, el tema de la capacitación, el tema del trabajo en equipo, que hay

que desarrollarlo, el tema de, de de, de alguna manera de involucrar en el cuento es un trabajo que hay que hacerlo consciente, objetivamente y explícitamente. Si ese trabajo se deja, claramente cada uno empieza a correr con sus colores propios y el tema empieza a apuntar para cualquier parte y se va perdiendo el ser, el núcleo. A partir de esa evaluación ehh, a ver, por qué te digo esto, porque, por ejemplo, si bien en el año pasado se dieron muy pocas instancias de trabajo con los profesores para el tema y uno en el camino va viendo la necesidad de ellos de conversar, más que..., incluso ni siquiera de capacitación, de un especialista externo que venga y que hable, que diga, ellos necesitan y requieren de diálogo, necesitan expresar qué pasa en la sala de clases, o sea: - Mira a mí esto no me funciona. Pero hay otra profesora que dice: - Mira a mí esto si me funciona. Eso ellos lo requieren, y de alguna manera en una reunión que tuvimos el año pasado ellos lo dejaron ver y eso yo se lo hice ver al Director; necesitamos conversar, necesitamos tener estos temas. Después el tema de organizarlo, el tema que de arriba se creyera que esto..., porque eso permite, abre muchas puertas, o sea eso permite que se creen instancias de diálogo, que se dediquen horas de trabajo para "A" se dediquen a esto que es "Z". No sé si me entiendes. Entonces yo te diría que creo que en este año hay, a inicios de este año hay realmente conciencia de este tema que estamos todos en esto. De hecho yo, si bien yo lo dije que esto no es gratis que nosotros hayamos partido, cuando comenzó esto hayamos partido con ocho niñas integradas y el año pasado hayamos terminado con cuatro. Dije, eso es el reflejo claro de que algo está pasando.

I: Hay fatiga de material...

R: Claro, [...] ya no más. Entonces, de alguna manera..., ya..., en el fondo..., yo creo ah..., espero y ojala que así sea, a partir de este comentario mío esto hay que recargarlo y recargarlo aquí, sino muere. Este año partió con otro espíritu, o sea, yo siento que hoy día hay otro espíritu y hoy día en el fondo es... la primera reunión de apoderado, por ejemplo, yo me junté con todos los apoderados, papas de las niñas integradas, les pedí por favor que ellos dieran a conocer a sus hijas en sus cursos, para que los papás se enteren, para que los papás sepan, sobretodo porque hay mucho papá nuevo que llegó este año. Es súper importante que todos seamos redes de apoyo en este cuento. Entonces, lo que tú me decías: ¿por qué crees tú que se da esto en la sala de clases con las niñas que discriminan? Contestándote, porqué yo creo que es muy importante el mensaje y el diálogo en las casas. Si son chicas que están en casa y vienen de hogares donde este tema no se habla, donde no se acepta que el otro es distinto, o discriminan en todo sentido cualquier cosa, claramente esta niña viene acá y hace reflejo de eso. Cuando nosotros tenemos chicas que en sus casas lo pasan muy mal, por cualquier motivo, separación de los padres, peleas con el hermano, mamás ausentes, por la situación que sea y esas chica está en conflicto ella con ella misma, esa niña es, aunque tú no lo creas, la que dentro de la sala, con esa niña integrada, produce el problema. Cuando hay niñas que están dañadas de autoestima, de autoconcepto académico, son chicas que son las que intervienen en ese proceso y que empiezan las comparaciones y que: - ¡Ay! ¿Y por qué ella tiene que hacer eso distinto y más fácil que yo?

I: ¿A veces quien necesita estar integrada no es precisamente la integrada; la niña que está bajo ese rotulo?

R: Eso es lo que yo te decía antes. De alguna manera nuestro universo de niñas integradas está un poco más "protegido" de lo que son todas estas otras chicas que son las que vienen de atrás que es muy importante.

I: Tú crees, y esto es fuera de la pauta, porque me resuena mucho lo que tú dices ¿Crees que de alguna forma estas niñas dañadas o que traen problemas de la casa, de relación, de aceptación de lo otro, se les hace más fácil manifestar su molestia, digamos en términos genéricos, metafóricos con el mundo porque está esta niña integrada? O sea ¿Ahí hay una representación de lo que a ella también le ocurre?

R: Yo creo que sí.

I: ¿sí?

R: Sí, O sea de hecho con la especialista de la niña integrada de 6° básico; que ella empezó con todo su tema de reconocerse distinta. Ella nos lo dijo [se refiere a la especialista], ojo porque ella va a proyectar en otra chica que también tiene como dificultades, ella proyecta toda su situación de diferencia, todas sus dificultades, todo su qué se yo, en esta otra. Entonces pelea con ella, no le gusta ella...

I: La niña integrada pelea con...

R: La niña integrada pelea con... Eso se dio el año pasado.

I: ¿Con "X"?

R: No, No con "X", creo que fue con "Z" [no se entiende] Pero eso fue el año pasado, entonces ahí se produce de alguna manera, esta especialista nos decía: - ella está proyectando en la otra su dificultad.

I: Claro pero eso es la niña integrada hacia la otra.

R: De la niña integrada hacia la otra. Entonces, imagínate que si en esta chica, o sea, que la mente humana, independiente a la situación en que este, funcionan un poquito igual. Imagínate desde la otra chica, desde la "normal", que tenga algún tipo de tema, proyecta en la otra todo su..., entonces, y proyecta en la otra, ojo, porque hay niñas que tienen problemas de autoestima o, que no se sienten queridas y ven en estas niñas que el profesor es cálido, que el profesor entonces "sobrepotege". Entonces, funcionando, creo, un poco el tema de la envidia: - pero ¿Por qué a ella? ¿Por qué a ella la deja que no traiga el material?

I: Los profesores, o sea, claramente, tú lo ves eso como una oportunidad. O sea, es algo negativo pero que puede significar una oportunidad para trabajar otras cosas que viene de la casa con esta niña que está afectada, que está dañada ¿pero los profesores cómo lo ven?

R: Mira yo creo, a ver, los profesores, en ese sentido, se arma un cuento dentro de la sala de clases y te digo, no hay que generalizar porque no es en todas las situaciones, pero se nos ha presentado y se nos ha dado, de hecho en tercero medio hay un caso súper claro: hay una chica específica que con "W" [la niña integrada de ese nivel] le da pero así [golpea una mano empuñada contra la palma abierta de la otra], entonces uno se mete en la vida de esa otra niña, en el fondo, y tú dices: ¿qué pasa? ¿Por qué? Y compite por las notas, y por qué la anotó y no la anotó. O sea, cuál es tu parámetro de comparación, por qué esta necesidad de tener que bajarse para compararse con... ¿Te fijas?

Para los profesores, en lo práctico, con lo concreto se les arma un cuento, porque tiene que lidiar con hartas situaciones. Nosotros de hecho, por estas situaciones, de envidia, de comparaciones, nosotros tuvimos que en un minuto tomar la decisión y cambiar el sistema de evaluación. Y nosotros ya no calificamos más con notas de 1 a 7 y nosotros calificamos con concepto de logro o no logro; porque se prestaba para: - ¿Por qué ella se sacó un 6.5 si yo me saqué un cinco y yo estudié el doble de ella y mi prueba fue cinco veces más larga que la de ella? ¿Y ella hizo un trabajo práctico y yo tuve que dar una prueba escrita? y ¿Por qué ella se sacó un 6.5? Entonces uno se dice ¿cómo es la mente que están tirando para abajo en vez de tirar para arriba? Frente a esa situación nosotros tuvimos que cambiar el sistema de evaluación y dejamos sólo el concepto en los cuatro sectores de aprendizaje que es donde teníamos las adecuaciones curriculares, que eran: matemática, lenguaje, historia y naturaleza. Entonces, eso te responde qué pasa con los profesores, o sea, es un tema, mientras te toca trabajar en la sala de clase. Pero también así para nosotros se transforma en una oportunidad de trabajar lo que el colegio quiere, que es el desarrollo del respeto, la aceptación a la diversidad. Nosotros tenemos súper evaluado que hay un periodo que es el complejo, que es de séptimo a segundo medio. Esos cuatro años son una etapa súper complicada, en este tema específico y que se relaciona con la etapa compleja que viven ellas, que es todo el tema de la adolescencia.

I: Ahora se ha extendido a tercero...

R: Ahora se ha extendido a tercero, pero como te digo, yo creo que en tercero ahí el foco es una alumna.

I: Ah, OK.

R: Puntual. Y es una alumna, ojo, es una alumna puntual que de alguna manera hacer mayor tema y hace mayor ruido con esta chica, pero que a su vez hace tema con todo el resto del curso. Ahora, ahí hay que hacer un análisis sociológico, de qué es lo que pasa del por qué las otras no se levanta y le dicen: ¡para!

Fin primera sesión

Segunda sesión

Viernes 18 de abril de 2008

I: Ayer tú hiciste una apreciación del sistema educacional en su conjunto, aplicado, también, a lo que tú ves desde acá en relación con el Ministerio de Educación; hay una suerte de distancia tanto de la calidad de la práctica, tanto en el sentido de lo que el Ministerio tiene como pretensiones de lo que deben ser los proyectos de integración y también mencionabas la experiencia que tienes en relación a la asistencia a seminarios y que has podido ver otras experiencias o conversar con otros docentes. Donde también existe una distancia en relación a las metodologías que se entregan en las universidades y lo que en realidad puede ser aplicado acá (en la escuela). En síntesis, es un tanto utópico pensar en esto que dice el Ministerio que el currículo debe ser igual para todos, siendo que la práctica demuestra que muchas veces hay necesidad no solo de adecuar el currículo, sino hacer un currículo que es paralelo y eso tiene incidencia en lo que me parece haber visto en el aula, en donde la niña integrada está haciendo una actividad que es distinta al del resto, tiene que ver con eso ¿no?

R: Claro que sí y sobre todo en los niveles..., a ver, hay dos factores que influyen, por un lado el nivel en el cual está, debido a que van aumentando a medida que van creciendo, el nivel de abstracción de los contenidos aumenta, lógicamente la distancia, la brecha entre la niña integrada o la niña que tiene la

“discapacidad” en relación al resto de su curso esta brecha es mucho mayor, por lo tanto, se va haciendo cada vez más significativo el cambio de lo que se le está entregando, la diferenciación de lo que se está entregando. No así en los cursos inferiores en que de alguna manera el contenido o las metodologías son mucho más concretos, no presenta tanta dificultad o está más cercano a las posibilidades de esta niña integrada.

I: En el sentido académico se podría decir que mientras aumentamos el nivel del curso más difícil se hace la integración y, en el sentido emotivo y afectivo también.

R: También, por lo que señalaba ayer, en un periodo que se relaciona con todo el periodo de la adolescencia. O sea, por la experiencia que nosotros hemos visto acá, hay un periodo muy fregado que es desde séptimo a segundo medio, aproximadamente. En tercero medio ya comienzan a dar la vuelta para, finalmente, en cuarto, si bien no hay una amistad; no es una relación de salir juntas del colegio, de compartir experiencias externas a estas cuatro paredes si hay un acercamiento a principios de tercero medio o en cuarto en que las chiquillas respetan, aceptan, valoran, no juzgan, o sea es como que se devuelve la pelota.

I: Yo siento que hay una distancia entre..., o sea, dejando entre paréntesis este lapso que va desde séptimo a segundo medio, veo que la diferencia fundamental entre sexto y los niveles inferiores con tercero y cuarto medio, está en que en uno hay un acercamiento cognitivo y desde el punto de vista de la manera cómo aprenden el mundo, del nivel de complejidad de los contenidos mucho más cercano lo que le permitiría entablar cierta amistad entre la niña integrada y el resto. En cambio, por lo que he visto, corrígeme si no es así, en tercero y me parece que en cuarto, una vez superada la etapa de conflicto, ya la relación con la niña integrada no es de amistad sino de aceptación y de tolerancia. Una tolerancia que puede perfectamente rayar en la indiferencia. (Pregunta de la pauta: Considerando el nivel escolar de los alumnos ¿se relacionan de la misma manera con el alumno integrado?)

R: A ver, desde la experiencia nuestra, de las chicas que te contaba que salieron de cuarto medio, hay si una tolerancia, una aceptación quizás, no creo que pueda ser una indiferencia porque dentro de todas las actividades, todas las conductas o los comportamientos escolares, estas niñas estaban insertas en esta realidad curso, o sea, compartiendo de igual modo. Te explico, actividad, por ejemplo, de viaje de estudio, organización para cierta graduación, nosotros aquí tenemos una serie de ritos al finalizar el cuarto medio en que estas niñas participaron de igual manera que sus compañeras... Si tú me hablas de indiferencia a mí me queda la sensación como que en el fondo estaban presentes y no eran vistas, y creo que eso no era. No puedo decirte que es una relación de salir, de involucrarse en temas personales. No creo que haya habido un llamado por teléfono para decirle: - hola ¿cómo estás?... – Fíjate que a mí me pasó esto.

I: Pero, por ejemplo, en tercero o cuarto medio a las alumnas integradas no se las invita a las fiestas.

R: No se las invita a las fiestas, no, no. No se las invita a las fiestas y ahí yo creo que hay varios factores que influyen: no se les invita a las fiestas primero por, eh, bueno, primero porque no hay un grado de amistad, claramente. Segundo, porque no hay una conexión cognitiva entre una y las otras, o sea, los intereses, los pensamientos, las ideas de unas con otras son completamente distintas, unas pueden estar pensando eh, no sé..., me imagino tercero o cuarto medio están casi hasta tomando, fumando alcohol y

sino fumando marihuana, en muchos casos, no me refiero a este colegio, me refiero a la juventud en general, y estas chicas (las alumnas integradas) son... pollitos, o sea, están en otro pensamiento.

I: Como muy inocentes. (Pregunta de la pauta: En su opinión ¿Qué elementos cree Ud. que producen una relación similar o distinta entre los alumnos de los distintos niveles y asignaturas?)

R: Son inocentes, son, son más guaguas, son más chicas. También hay un tema de protección familiar; chicas que no se movilizan solas a las tres de la tarde, entonces es complejo salir a carretear con estas niñas que no son autónomas. Creo que hay muchos factores que condicionan esta no relación de amistad. Ahora, yo creo, y en el fondo ahí está el camino que el país tiene que seguir y me imagino que la educación tiene que apuntar para allá, yo creo que nosotros podríamos hablar que efectivamente a nosotros nos ha funcionado mucho la integración, o sea, mantener a esa niña adentro de la sala, darle un espacio y que vaya desarrollándose dentro de sus posibilidades. Creo que nos falta para llegar a la inclusión, creo que ahí hay una distancia; que esta niña esté realmente incluida en el funcionamiento del tema es diferente. Cuando en el fondo todas estas barreras se van dejando de lado. Creo que falta, yo creo que hay mucho camino por recorrer, creo que estamos todavía en lo teórico, estamos haciendo el tema como de buscar de la mejor forma, pero en la práctica falta. Creo que falta en todo sentido, en la educación, no solamente a nivel de colegio. Falta en el chileno de tener una mentalidad de integrar y de aceptar y de respetar la diversidad en todo sentido.

I: Yo creo que el distanciamiento que se produce en los últimos años, lo veo así, casi uno puede nombrarlo como indiferencia, me parece que no es algo doloso sino que corresponde, como tú lo explicas, a intereses distintos y ahí se produce un distanciamiento. El problema es que nadie es culpable de esto, pero el distanciamiento finalmente se produce y la integración..., todo el trabajo previo, todo el camino, toda la historia recorrida con la niña y el grupo como que se va terminando esa historia, se va acabando hasta cuando llega a cuarto medio cuando el grupo se deshace definitivamente, eso pasa naturalmente para cualquier curso, pero es más significativo por el empeño que uno pone en este proyecto de integración.

R: Sabes que pasa, es que si, a ver..., como dices tú, que si bien no es un problema a nivel de colegio, o sea funciona así, eh..., la pregunta que habría que hacerse es ¿si no fuera esto entonces qué? Antiguamente, años atrás y quizás no tantos años atrás, antes de todo el tema de la educación especial, esto niños eran niños que estaban escondidos entre las cuatro paredes de sus casas y la sociedad los consideraba "monstruitos" o no eran vistos y los papás mientras más resguardados, más cuidado, mientras el vecino menos se enterara que existían quizás para ellos tanto mejor. Entonces yo creo que vamos, yo soy como optimista en ese sentido, yo creo que en no tanto tiempo, en pocos años ha empezado el tema a salir. Creo que también, hoy día, quizás, no sé, el tema de la Teletón pueda ayudar tal vez, algo. Esta gente tiene más espacio, hemos conocido más temas de estos.

I: Se hace más familiar.

R: Yo creo que se hace más familiar, yo creo que a la gente se le acostumbra más el oído. Creo que efectivamente están existiendo posibilidades reales, o sea el hecho de que los colegios estén abriendo sus puertas y que se haga espacios reales de acogimiento para recibir a estas chicas y de trabajar y preparar a estas niñas, creo, en el fondo, que vamos caminando. Falta, falta, así como falta mayor compromiso de la educación superior para después, así como falta, el compromiso y el apoyo de empresas para darles

oportunidades de trabajo, como falta esta cuestión que se escuchó hace dos o tres años que a los niños down se les cerraba las puertas de un restorán porque no podían entrar; entonces casi como buena onda le vamos a entregar un horario especial de 4 a 5 [...] Creo que falta camino por recorrer hasta llegar hasta donde creemos que sería lo ideal...

I: ¿Adónde tenemos que llegar?

R: Hasta que sean consideramos como una persona más de la sociedad, tiene los mismos derechos, los mismos deberes y que funcione a la par. Que tenga el derecho de tener un sueldo digno, que pueda desempeñarse, movilizarse, que pueda entrar a un lugar sin ser visto raro.

I: El interés particular por este establecimiento. Ustedes trabajan con un tipo de déficit que es parte constitutiva del ser de la persona. Me refiero a que la discapacidad física de una persona eventualmente, con el desarrollo tecnológico, puede ser resuelta, aquí parece que eso resulta más utópico. Desde ese punto de vista esa persona nunca va a poder ser igual que el resto de la sociedad.

R: Es que yo no hablo de igualdad en términos de ser iguales, yo hablo en términos de posibilidades, a ver, lógicamente no puedo pedir o pretender..., no sé, que una niñita que tenga síndrome de down vaya a entrar a estudiar a la universidad, lógicamente mis expectativas no pueden ir enfocadas hacia allá. Lo que si yo puedo pretender es que ella sea aceptada y respetada como persona, yo sí puedo pretender que ella, en vez de estar barriendo un patio, en un colegio, pagando una mensualidad, ella si tome un cuaderno y un lápiz y quizás no va a trabajar en los contenidos que están viendo en matemáticas, que creo que están trabajando los número naturales, entonces ella no va a trabajar hasta el 9999990, sino hasta el 990 ¿me entiendes? Porque es lo que ella puede, está trabajando en lo que ella puede, yo no subestimo su posibilidad, yo no subestimo su capacidad, yo trato de despertar de lo que ella tiene y de lo que ella trae, trato de despertar su mayor desarrollo, optimizar su condición ¿te fijas?

I: Para que pueda insertarse en la sociedad...

R: Para que..., claro.

I: ¿Insertarse en la sociedad significa insertarse laboralmente?

R: Yo creo que en todo sentido, socialmente, laboralmente, de que tenga un espacio, que no tenga que ser en el fondo que de aquí se resguarde en las cuatro paredes de su casa. Entendiendo que no va a poder postular a un cargo de empresaria, a lo que probablemente los padres van a tener que estar buscándole un medio protegido, pero que no se produzca este cerrar la puertas para que el mundo no la...

I: ... ¿Acepte?

R: Claro.

I: La última pregunta tiene que ver con lo que conversamos la otra vez y que me diste una respuesta, pero es para dejar el registro de ella en la entrevista y tenía que ver con los fundamentos que ustedes tienen para que este establecimiento sea sólo de niñas, o sea, en el sentido de que se integra a niños con NEE y precisan y acotan a qué se refieren con NEE al señalar determinado déficit, pero, por otro lado, bajo los

fundamentos de estudio hechos por Lidia Alcalay, Neva Milicic y otros, ustedes señalan que..., toman una opción por entregar educación sólo a niñas, para crear un ambiente que sea más ventajoso y tengan más herramientas para luego cuando salgan y tengan que vincularse con los hombres, pero no es esa, también, en algún sentido, una contradicción con el proyecto de integración en el sentido que segregan a los hombres.

R: Yo creo, a ver, si bien, como te dije, yo en lo personal el tema no lo tengo como tan claro y qué buena pregunta; dejar al sexo opuesto es de alguna manera..., estás discriminado, pero yo no creo que sea discriminación, yo creo que lo que se hace o lo que las personas que formaron el colegio se plantearon, es que este sea un espacio determinado, especial, "único", donde mujeres logren encontrar y logren desarrollarse con su sensibilidad con su capacidad cognitiva, con sus destrezas. No en desmedro de la educación con hombres, o sea yo creo que no es: -¡ah no! dejemos a los hombres afuera porque no sirven, ¡no! Sino en generar el ambiente... eh, ¿cómo te podría decir? [No se entiende la grabación] En el fondo es crear el ambiente nuestro, que es un ambiente o que es un espacio distinto. Yo creo que de hecho, educar mixto hombres y mujeres, coeducacional, yo creo que es más fácil. Porque el hombre le quita..., le pone el tema como de... ¡la mirada del hombre! Más práctica, más racional. Las mujeres somos muy enrolladas. Si tú vieras los conflictos que se arman aquí adentro, es un tema que...

I: Algo he atisbado.

R: Es un tema de que: - Hay tía que me miró feo, y yo le dije... y no sé qué. En cambio si tienes a un hombre [éste puede decir]:- oye ya po`, córtala. A pesar de eso o en virtud de eso, ellos optan (los nueve que en su minuto formaron el colegio), optan por esa educación y ese espacio a la mujer, para que ella con todos sus rollos, con todos sus temas, con todos sus cuentos, pueda... En lo pedagógico, es que de alguna manera, y por una entrevista que alguna vez leí y que se hizo en EEUU, cuando las mujeres son evaluadas en la universidad, provenientes de una misma escuela, el nivel de desarrollo de sus capacidades va en desmedro del mismo compañero que estuvo sentado al lado en la sala de clases y se demuestra que cuando tenemos estas aulas compartidas, se tiende a desarrollar el estilo de pensamiento más del hombre que de la mujer, o sea, el hombre es mucho más del hemisferio izquierdo que la mujer, y las clases se enfocan a desarrollar esa área, ese aspecto o desde ese proceso. En virtud que las mujeres tenemos el tema más de la cosa del hemisferio derecho, todo lo que tiene que ver con la cosa más espacial, más de la sensibilidad, más de la observación, más del detalle, una cosa más como a nivel del lenguaje, y no se trabaja. De alguna manera, me imagino, que al crear esto y jugárselas por esto es privilegiar esto, es centrarse en eso. Y bueno, está el otro dato que te decía que si bien hoy día, lo que te decía del [colegio] Notre Dame, que si bien hoy para la dirección es una posibilidad cierta abrir su "posibilidad de mercado" insertando hombres, agarrar una población increíble de ese colegio y "el problema económico", de empresa que es esto, porque finalmente esto es una empresa, a la dirección lo beneficiaba mucho, pero yo creo que es tal el tema de la seguridad de la dirección sobre qué es esto, que esa alternativa no fue considerada.

I: Bajo esos dos puntos, el afectivo y el académico o cognitivo, entonces ¿no sería mejor que los niños integrados fuesen a escuelas especiales, porque tendrían un medio donde podrían desarrollarse mejor en ese sentido y, efectivamente, estarían vinculados con iguales?

R: No, porque de hecho está visto y cuando ellos está..., a ver, las escuelas especiales si bien, yo me imagino, o sea, yo tengo claridad, los agrupan por dificultad: la escuela de lenguaje, la escuela de síndrome de down. Hay distintos niveles de dificultad, o sea, hay un down que puede tener un coeficiente intelectual

límitrofe, pero puede cohabitar con uno que tenga un retardo mental fuerte, severo ¿te fijas? Y comparten la misma aula ¿qué pasa con este que está en esta?... a ver, espera, yo no desconozco si..., yo no desconozco que tienen que existir de repente situaciones de escuela especial para los casos más severos y de hecho yo, que chequeo y evalúo si tenemos restricciones de recibir o no a alguien, soy súper responsable en eso cuando yo hablo con los papás [...] Cuando entró la alumna con síndrome de down, que no teníamos experiencia en niñas con ese déficit, y fui súper clara y lo que les digo a los papás; no es que los niños no puedan entrar a este colegio, porque no sea para el colegio, sino nosotros como colegio no somos para su hija, en todas las limitaciones que nosotros tenemos, o sea nosotros tenemos limitaciones de especialistas, clara e idealmente ojala pudiéramos funcionar con fonoaudiólogos, con educador diferencial, con kinesiólogo, pero lamentablemente no solventamos. En ese sentido yo se los dejo súper claro a los papás: nosotros vamos a hacer lo posible porque esto funcione, pero está sujeto constantemente a evaluación, tanto de nosotros como colegio, de ellos como familia y de la especialista externa, o sea, si vemos que la tenemos aquí y no avanzamos de aquí a acá, nosotros no podemos seguir asumiendo esa responsabilidad. Entonces, porqué te digo esto, porque si yo veo que me llega un niño con retardo mental severo, yo aquí no lo puedo atender, porque no puedo asumir la responsabilidad por una cuota o matrícula más y por decir *somos integración*, yo no puedo abrir la puerta y decir vengan todos, porque no puedo. Pero qué vamos a hacer si estás adentro y no podemos trabajar con él, no estamos siendo justos con él, con ella, en este caso. Existe para los niños que tiene mayores dificultades, debe existir un espacio para ellos; de talleres laborales, de las escuelas especiales. Pero te pongo en el caso de estas niñas que de alguna manera, del grupo que nosotros tenemos acá, que si bien son niñas que tiene déficit, que tienen NEE, de alguna manera son como tierra de nadie, porque están ahí, no están en la “normalidad”, pero tampoco están en el severo daño que las imposibilita. Entonces, es increíble, que yo te lo digo por experiencia en el caso de la niña integrada de séptimo básico, ella llegó acá en kínder, se la llevaron en cuarto básico, la metieron a un colegio, colegio donde hay niños con más temas que ella y ella empezó a imitar y a copiar todas las conductas de sus compañeras, entonces en ese espacio ella paso a ser la gallinita de los huevos de oro, ella pasó a ser la “top” del grupo de pares en el cual estaba, pero eso hizo que ella fuera..., su tema, su capacidad fuera disminuyendo. Entonces los papás, por sugerencia de los especialistas, en el fondo le dicen: si bien ella está bien aquí, en este espacio, porque se siente de alguna manera aceptada, querida por sus compañeras, ella no está desarrollando lo que ella puede desarrollar, que es un potencial mayor que esa realidad en la que está. Entonces ellos deciden integrarla de nuevo al colegio, asumiendo el costo de que socialmente tal vez no lo iba a pasar tan bien como lo estaba pasando en el otro lado, porque ahí ella era la líder, ahí ella era la princesa, pero el desarrollo que ha ido adquiriendo acá ha hecho que avance: mejoró su lenguaje, todas estas cosas de tics y de nervios que tenía ya no las tiene tanto. De alguna manera, podemos decir, entre comillas, se empezó a “normalizar”, a regularizar, sabiendo todavía que hay mucho camino por recorrer, pero se beneficio en esto

Comentario: La sección remarcada es una evidencia de la fragmentación del objeto señalada en el modelo interpretativo dos: “Hacia el inconsciente”. La declaración de la entrevistada debe ser entendida en el marco de la expresión de un perfil estructural, que es el de los especialistas y los docentes vinculados al tema de la integración. Sin embargo, la expresión tiene una cobertura mayor en la estructura y comprende lo expresado por otros perfiles si se toma como referencia a “lo mío” y “lo otro”, se articula en la estructura en base a la constitución de identidad y su referencia a los otros como un elemento que constituyo lo propio. En este sentido, el sujeto moderno identifica a ese otro en una expresión patológica, carente de razón y que pasa a ser el par débil en la fundación binaria del sujeto moderno.

En el argot del colegio integrado, parece que la referencia al déficit se eufemiza con el significante “tema”

I: Yo tengo la impresión que en los cursos que observé, ella (la niña integrada de séptimo básico) como mejor integrada.

R: Aunque tú no lo creas, en este momento, es la que más mal lo está pasando.

I: ¿Sí? Entonces algo observé mal

R: A ver, te cuento. Ella pertenecía al octavo, al curso que tú observaste el año pasado y la especialista la dejó repitiendo junto con los papás, precisamente, pareciera, por el tema social. Porque ese es otro factor que hay que agregar a una de las tantas preguntas que hablamos, es que también a nosotros, por ser un colegio chico..., a ver, porque te dijo por ser un colegio chico, porque de alguna manera nosotros y por características de nosotros, nosotros estamos constantemente recibiendo alumnos, claro, te dijo porqué colegio chico para explicarte, si tú vas al Calazán, al San Gabriel, al San Ignacio y postulas en septiembre, no tienes posibilidades. Nosotros recibimos acá a niñas incluso a principios de octubre, que ya están con la sogá al cuello, que están con depresión, etc., las mamás las sacan, desesperadas, buscan y llegan acá. Entonces, ¿por qué te digo esto? Porque el movimiento de alumnado que nosotros tenemos es impresionante, de hecho el director nos contaba que este año el 33% del alumnado que tenemos es nuevo. Eso quiere decir que todo el trabajo que nosotros pudimos haber hecho, con el curso, con el tema de la aceptación de la diversidad y qué se yo, se nos va interrumpiendo en esta población de gente que va llegando y que no tiene el discurso del establecimiento. Entonces es todo un tema de volver y seguir trabajando y de que las niñas que ya son del colegio empiecen a involucrar en este diálogo, en esta sintonía a las nuevas. Nuevas que vienen cargadas de repente con mucha energía de afuera y que llegan a desarmarnos un poquitito el cuento. Entonces la niña integrada lo pasó muy mal el año pasado precisamente por eso, llegó a mitad de año la chica nueva, que era la que dejó la grande y la niña integrada lo empezó a pasar mal. Entonces la llevaron con su control, la llevaron con su psiquiatra, la psiquiatra pidió una nueva evaluación psicológica para que la psicóloga la viera, la psicóloga la evaluó, al evaluarla ella de alguna manera [no se entiende] dio su justificación para dejarla repitiendo y de alguna manera la niña integrada está obteniendo un avance muy importante en todo lo que tiene que ver con su conexión con la realidad; de alguna manera antes funcionaba con mecanismos un poco autistas, de evasión frente al mundo y que ahora, este año, en el fondo el año pasado comenzó a notarse que ella empezó a conectarse con este mundo que la rodea; por el tema del diálogo, ella ya no habla del amigo imaginario, ella empieza a hablar de cosas que le suceden tanto de su familia como del colegio. Entonces la psicóloga vio que ésta es una posibilidad real de que la alumna integrada pudiera centrarse y poner los pies en la tierra y conectarse. Entonces ellos veían, por un lado, la dificultad social con el curso y por otro, darla más cancha, darle más tiempo en básica antes de ingresar a la media. Porque ya en la media el tema se vuelve mucho más complicado, por el número de profesores, por el nivel de abstracción, etc. Entonces ellos dijeron: - dejémosla en séptimo así le damos dos años más de este espacio como un poco más protegido, para que después pueda estar más preparada para enfrentar la media. Cuando yo tuve la entrevista, hablé que se yo, les dejé súper claro que vieran que en el fondo porqué..., te cuento, nosotros funcionamos con cursos chicos con fusión de doble nivel; esta primero y segundo básico, tercero y cuarto, hasta el año pasado quinto y sexto era un solo curso, por el poco número de alumnas. Estas chicas de séptimo en un minuto cuando la niña integrada entró al colegio en el kínder, fueron compañeras de ella, pero de esa población, tres o cuatro, en el camino han llegado niñas nuevas. Entonces, bueno, cuando yo tuve la entrevista con los papás les dije, mira, me preocupa el nivel de expectativas que Uds. tienen con la integración social de la niña integrada dado que, si bien hay cuatro o tres niñas que vienen con ella desde

chicas y que de alguna manera la tienen incorporada y entonces ellas ya no tienen problemas, si hay mucha población de niñas nuevas que han llegado y que este año pueden llegar y es ahí donde me preocupa a mí, y de hecho se han presentado problemas de ese tipo, este año.

I: Ahora ¿este año?

R: Este año.

I: Del año pasado yo tengo la opinión contraria. Es decir, la que más mal lo pasaba diría que era la niña integrada y lo que he visto ahora es que ella está con sus compañeras, interactúan, conversan con ella. Cosa distinta a lo que pasa en tercero medio. Tengo la impresión que ahora, en este nuevo curso, puede sentirse un poco más cómoda que el año pasado.

R: A ver, yo te digo en el fondo si tú lo estás viendo que..., yo no he entrado a la sala, entonces sería fantástico y lo cual sería un acierto. Yo si la he visto en los recreos que anda sola, que en los recreos anda caminando sola. Del octavo han ido a buscarla un poco para tratar de...

I: A lo que me refiero es que de ella se habla en la sala, está sentada en una mesa junto a otras compañeras, tienen pequeños diálogos con ella, pero finalmente se habla de ella. No hay un diálogo, pero no se la ignora como siento que si ocurre con la alumna integrada de tercero medio, y desde ese punto de vista está mucho más integrada. Ahora creo que el espacio donde se da mayor integración y donde la integración deja de ser un tema es en educación física y también en arte, porque creo que tiene que ver con que echan a andar otras habilidades.

R: Claramente, o sea y de hecho yo te contaba la diferencia en el formato de evaluación, por concepto, que solamente lo tenemos para las cuatro asignaturas pesadas. Todas las demás asignaturas van con notas: música, arte, danza, todos esos espacios en que no hay un tema de más "penseques", por decirlo así, que no hay una distancia en términos del contenido del aprendizaje, se hace más, mucho más fácil. La dinámica que se da es distinta. Yo creo que se echan a jugar otros procesos como dices tú, otras habilidades que no la ponen en jaque y eso yo creo que favorece mucho.

Ahora, si tú me dices como recapitulando, es que ayer me puse a pensar cuánta tontera habré dicho. Hay como dos puntos que a mí me gustaría como aclararte para que no haya una mala idea o que yo no haya sido muy clara al expresarla, por un lado, es como súper importante el tema que se tenga la claridad, o tú tengas la claridad de que este colegio..., porque muchas veces, durante mucho tiempo nos costó mucho sacarnos el tema de que este era un colegio para tontos, mucho tiempo, y de hecho éramos rotulado como el colegio para niñas especiales.

I: ¿Colegio especial o colegio para tontos?

R: No, casi como un colegio especial donde las niñas que habían aquí adentro eran niñas con problemas. Y así éramos en el fondo y así se nos catalogaba. Entonces es súper como justo y preciso decir que este colegio es un colegio absolutamente normal. Si yo creo que tiene la sensibilidad de poder aceptar y recibir aquellas niñas que por un lado, bueno, tienen necesidades educativas especiales que todas las tienen, si vamos al estricto rigor de la palabra, todos y cada uno de nosotros en algún momento tiene necesidades,

no es verdad, por estar en este contexto son educativas y especiales en la medida que cada uno de nosotros, en el fondo, tiene una necesidad distinta, o sea...

I: Cuando dejamos de tener necesidades es porque estamos muertos.

R: Exacto, entonces, en el fondo, plantearnos desde la chica más top que podamos tener, tiene una necesidad educativa especial y puede ser, no sé po', porque la mamá la retó en la mañana y... ¿Te fijas? Es como súper fino el tema ahí. Ahora, a nivel de sociedad, se señala esta palabra lo que era antes las dificultades de aprendizaje, o el déficit y se usa hoy con la modernidad el tema de las necesidades educativas especiales, que a la larga todos tenemos. Entonces, por un lado, nosotros aceptamos a estas niñas que están en integración y también estas niñas que vienen con temas en la parte emocional, que yo creo que ahí es una deuda que debe tener la familia o los otros colegios de adonde vienen; chicas que de repente allá no levantaban cabeza y aquí tú las ves que empiezan a reírse, empiezan a interactuar, pero sin dejar de ser nosotros un colegio totalmente normal que, yo creo, y por eso yo estoy aquí, o sea, yo soy ex alumna, yo soy apoderada, yo tengo a mis dos hijas aquí, yo trabajo acá, o sea, yo, si tú me preguntas, si hay una persona menos objetiva para ver este tema puedo ser yo. Porque yo creo y estoy súper segura que este es un espacio de desarrollo y de crecimiento para personas desde lo que cada una de ellas puede ser. Entonces a mí me pasa con que yo, bueno, mi hija era compañera de la alumna integrada el año pasado, ahora está en octavo y de un minuto yo la tenía y era una, una en la sala de clases, era ella sola creo que en quinto básico y todo el mundo me decía: - Pero ¿cómo la tienes ahí? Y que pasa con la cosa social. Y yo les decía: no, yo estoy segura que ella está recibiendo lo que ella necesita recibir, y yo sé que ella juntándose con la niñita de cuarto, con la de sexto y la de séptimo ella va a lograr desarrollarse y ella va a lograr desarrollarse y yo estoy segura que lo que ella necesita aprender se lo están enseñando. Y esa seguridad que tú ves, yo pongo las manos al fuego que de alguna manera qué yo sé y creo que aquí en el colegio hace lo posible y lo imposible por desarrollar en cada una de las chiquillas sus capacidades y lo que ellas pueden, como te decía ayer, desde la más top, que en el fondo nosotros aquí hemos tenido alumnas que han entrado becadas a la carrera completa de arquitectura, en la Universidad Católica, hasta niñas que entran a un sistema protegido de la educación técnica, que es una niña que está integrada. Por supuesto que tenemos dificultades, por supuesto que cometemos errores, pero la intención y el compromiso yo creo que..., yo no lo pongo en duda. Y un poco con eso como aclararte que ayer te dije y dentro de este análisis de las cosas que dije, el tema este de la evaluación que se había hecho y que lo había comentado con el Director del Colegio, el imprimirle energía nueva a este cuento. Yo te dije que este año yo siento que por primera vez estamos todos en la misma. Para ser más exacta y precisa, la esencia y la base de esto está, o sea, en el fondo el cuento de que se cree en la diversidad y se acepta la diversidad, que es una opción jugarnos por cada una de las chicas, independiente de lo que traigan y cómo sean, eso yo creo que está. Si yo creo en el fondo que, como todo sabemos y se cayó en esta cosa de dar por sentado y de creer que esta cosa funcionaba y que fue esta crisis que se vivió el año pasado en términos de proyecto de integración y que este año estamos con esta energía nueva que solicité, con este: - si, OK, juguémosla, vamos, hay que hacerlo, júntate, reúnete, dile a los papás que vengan. Pero no porque anteriormente no se quisiera hacer, sino porque yo creo que se daba, o sea, funcionaba y funcionaba parejito, no había mayores problemas, pero por las demandas de afuera, por cómo va cambiando la sociedad, por lo que las chicas nos van exigiendo, como las niñas van viviendo, yo creo que fue súper necesario reconocer y que se produjera esa crisis, como para decir sí, hay que imprimirle.

I: ¿Cuál era el contenido de esa crisis? ¿Qué se decía?

R: A ver..., por un lado..., yo te hablo desde mí, desde mi función. Por un lado yo poco contacto con las alumnas, poco contacto con los papás de las alumnas, de estas niñas integradas, poca información a nivel de la comunidad en general, poco compromiso de parte de los otros papás en ir con un mismo diálogo que el colegio frente a estas situaciones en los cursos por ejemplo, yo creo que también una bajada de brazos de parte de los profesores en mantener una actitud casi así como de improvisación en el minuto de hacer con ella... ..como eso, principalmente como eso, pero yo creo que principalmente y no desde mi punto de vista profesional mío, o sea, dejarlo [no se entiende] Mira, nada de racional, ni profesional, solamente una cuestión de mía de “guata”, de sensación mía, el decir aquí algo está pasando, o sea, no... desde una actitud mía tal vez hacia la situación, desde lo que te decía, el síntoma de que lo que decía: que eran 8 y pasaron a ser 4 niñitas. Todas esas como pequeñas cositas de alguna manera yo creo que..., y de hecho este año, reafirmando lo que te decía ayer, y por esta evaluación que se hizo, se vio y se, se, se inició el año con una mañana completa a cargo mío para trabajar todo este tema. Donde se trajeron personas invitadas, uno vino a hablar de la diversidad en las salas de clase y otro con todo lo que tiene que ver con las adecuaciones curriculares, o sea, se están recargando las baterías, de hecho aumentó el número de niñas, todavía tenemos 7 u 8 niñas, nuevamente. Se está hablando en los cursos, lo profesores están hablando en los cursos, se habló en la primera reunión de apoderados. A cada curso que tenían sus niñas integradas, los apoderados presentaron a sus hijas ¿te fijas? Creo que de alguna manera eh... se está haciendo eso, se está metiendo la inyección nuevamente, de algo que como funcionó, se dejó estar... es como los autos, cuando el auto anda fantástico, funciona, le echas bencina ¡ya! Cundo el auto empiezas a ver que se empieza a quedar parado, a tienes que llevarlo al taller mecánico. Yo creo que eso pasó de alguna manera acá también.

I: ¿El proyecto de integración necesita cada cierto tiempo una asistencia técnica?

R: Yo creo. Como todo, como todo, o sea, yo creo que como Colegio constantemente estamos evaluando y chequeando lo que estamos haciendo, yo creo que sí. Ahora, en este caso específico como está a cargo, entre comillas, sólo de mí, por decirlo de alguna forma, creo que si no era yo la que daba como la lucecita de alerta en este tema no..., te fijas, porque... porque a ver, porque en el fondo el profesor en la sala de clases, claro, ahí tenemos, si está enfermo es un síntoma mucho más evidente, en cambio acá, en el fondo es una población un poco más reducida, a cargo de una persona, era como más fácil de que pasara desapercibido que si tenemos una profesora de matemáticas que deja la escoba en un curso por ejemplo, eso, como que aflora al tiro y la evaluación y la solución es inmediata y la acción remedial viene ahí, pero en esto queda como más, mas..., tenía que, que bueno desde yo que soy la encargada hacer como ese [onomatopeya de chasquido de claves que se juntan en referencia a la conexión que se debe producir] ¡¿qué pasa?! Y por eso este año me asignaron nuevamente muchas más horas, o sea, no aumentaron mis horas en el trabajo, pero sí a qué estaban destinadas estas horas de trabajo, mucho más al trabajo con las niñas. O sea, el trabajo en aula de parte mío, de ir a hacer apoyo, asistencia, una vez a la semana por lo menos, no en todos los cursos, en las más chicas. Después talleres, retomar los talleres que el año pasado yo no tenía, yo antes hacía talleres con las niñas, dos veces a la semana, y hacíamos taller de computación, hasta talleres de cocina, de orientación espacial, de habilidades sociales, de manejo en la calle y el año pasado [...] Ahora el profesor te decía: - yo creo que todos pueden con su [...]. Entonces mi ingreso más tarde al colegio, que no estuvo nadie a cargo todo ese tiempo, específicamente, el tema de cansancio, de estar atento a muchas cosas, bueno, todo lo que ya te he dicho, pero creo que este año, en el fondo, como que se pegó otra vuelta, se pegó otra vuelta y ojala que funcione y que siga para adelante po'. Porque si no, imagínate...

Fin de la entrevista

Anexo 3: Grupo de discusión

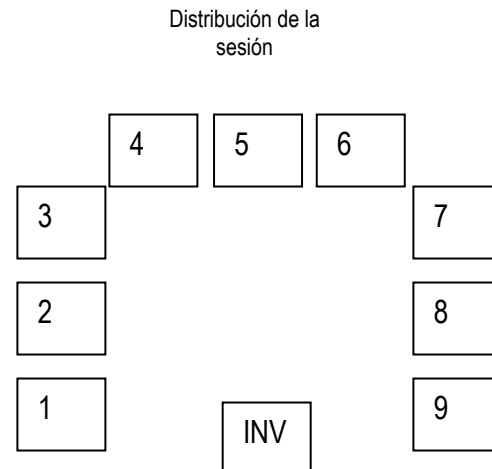
Transcripción Grupo de discusión

Lugar de realización Colegio Talinay, Providencia, Santiago.

Número de participantes: Comienzan 9, terminan 6. Todas mujeres.

Fecha de realización: 7 de mayo de 2008

Nota: La abreviación “INV” denomina al investigador y cada una de las participantes es nombrada por el número que se muestra en la distribución de la sesión.



INV: Estoy realizando una investigación que tiene que ver con el tema de la integración desde el punto de vista de quienes integran más que de los integrados o, dicho de otra forma desde los llamados alumnos “normales” y también, desde el punto de vista de lo que ocurre con los docentes respecto de lo que ocurre en la sala de clases, en esa interacción.

Es una investigación que vengo desarrollando desde el año pasado y que incluye una serie de observaciones en aula. Algunas de Uds. me habrán recibido más de alguna vez.

De lo que se trata hoy, entonces, es poder contar con la opinión de Uds. respecto del mismo tema. Para ello tengo una pauta, que no necesariamente se tiene que cumplir a cabalidad, pero sirve de guía para orientar la discusión dentro de lo que estoy indagando.

De más está decir que lo que aquí se diga, aquí queda y se utiliza sólo para los efectos de la investigación. Por lo tanto, el registro sólo queda en mi posesión y si Uds. quieren pueden identificarse o no cuando dan su opinión.

Contamos con una hora aproximadamente.

Al final del grupo de discusión voy a dejar un espacio para que los que quieran emitir su opinión, libremente, respecto de temas no abordados, lo puedan hacer.

El primer tema es bastante abierto:

Se ha señalado en distintas oportunidades que el sistema educacional chileno está en crisis, el movimiento estudiantil llamado “de los pingüinos”, en el 2006 y la derogación de la LOCE, en el año 2007, han sido evidencia de la afirmación ¿Qué opinión tienen Uds. del actual sistema educacional chileno?

1: Siento que hay poca participación de nosotros como profesores para decidir políticas de educación. Se habló de implementar de aquí a diez a doce años esto que se adhiere el séptimo y octavo a la media, por lo tanto esto conlleva especialización de los docentes. Me parece que el tema de evaluación docente todavía no está cumpliendo su propósito. Hay una diferencia muy grande entre..., diferencia tanto de especializaciones..., ese es un tema que yo podría... que se me hace relevante: la especialización de los docentes; que tanta especialización podemos tener, independiente de nuestro sueldo, pasa por políticas, por decisiones de gobierno, del Ministerio. Acercar la especialización, acercar entendiendo que la escuela está más diversa, más pluralista, más integral. Acercar esas exigencias y conocimientos a los docentes que estamos en aula trabajando con esta integración. A veces tenemos las mejores intenciones, pero no somos especialistas. Eso siento como un tema pendiente ¿no?

8: Yo creo que el sistema educacional en Chile abarca demasiado en teoría y llega, finalmente, a lo concreto a logros bastante escuálidos, en la práctica. Busca una especialización, una mejoría del sistema educacional utilizando un sistema que al fin y al cabo no son muy eficientes. Invierte demasiados recursos en la forma, pero no lo suficiente en el fondo. Tiene objetivos que en realidad deberían tener en consideración [se satura el sonido y no se entiende] a pesar que sean súper utópicos, pero las metodologías y las estrategias que se están utilizando para hacerlos reales no son las adecuadas, por ejemplo, la misma evaluación docente es un instrumento que tiene muy poca validez y no sirve de nada, porque no se elabora bien, no refleja la realidad de un profesor en el aula, además es poco equitativa; afecta a los profesores de educación municipal que son los peor pagados, son sometidos a una presión súper extrema; tienen que elaborar portafolios que, la verdad, en muchas ocasiones ni siquiera elaboran ellos, puede elaborarlo cualquier otra persona, tienen una clase filmada que está de antemano avisada en la cual pueden hacer una obra de arte que puede ser un día, planificaciones que pueden o no aplicarse en la práctica. Por lo tanto, eso demuestra que hay mucha teoría, pero en la práctica hay muy poco. Yo creo que es muy poco sustancial en ese sentido. Es poco rigurosa. Aunque sí, no podemos desconocer que ha habido muchos avances.

El cambio que ha sufrido la educación, al tratar de ser un poco más constructivista, apunta a lograr niños con una inteligencia más real. Ya no solo buscamos desarrollar habilidades básicas, que esté contextualizada la necesidad del niño hoy por hoy, pero para eso necesitamos aplicar algo, o los profesores tener un respaldo que de verdad sea aplicable. Lo mismo que ocurre, por ejemplo, con los planes y programas de educación, y claro, orientan al profesor, permiten que él haga su clase, pero yo me pregunto ¿cuánto de lo que está efectivamente en los planes y programas que son el apoyo que tenemos los profesores pueden aplicarse en el aula? En el aula promedio con 30 niños, 40 niños o con poquitos niños que tienen muchas necesidades, cuánto se especializa a los profesores porque no es fácil evaluar a los profesores ¿Se les está entregando herramientas para que ellos puedan ser evaluados?

INV: Su juicio sobre el sistema educacional chileno es más bien crítico; hay una distancia entre la teoría y la práctica.

8: Sí.

INV: Hay demasiadas expectativas que se ponen en el papel para lo que en realidad se puede hacer

8: ¡No! Tampoco digo que está fracasado, ni lo que está haciéndose sea un sueño. Planteaba que se puede hacer perfectamente todo lo que se está planteando, pero no se están entregando las herramientas para hacerlo, ya. No creo que haya que modificar los objetivos porque si son revisados uno no puede esperar poco de sus alumnos, en el sistema educacional que es de su país, pero si hay que partir viendo desde arriba, no exigirle todo al profesorado si en realidad el Ministerio no está haciendo lo suficiente.

INV: Los demás tienen una opinión similar o, pueden agregar algún matiz de lo que se ha opinado, que se puede sintetizar en el tema de la necesidad de especialización y en la crítica de la distancia entre la teoría y lo que se puede aplicar en las escuelas o, al contrario, opinan que las cosas se han estado haciendo en la dirección correcta.

5: A mí me preocupa lo siguiente: ¿qué pasa con los jóvenes, los niños de los lugares más periféricos, más lejos de la capital? ¿Qué pasa con los profesores que están haciendo clases ahí? O sea, como partir, como tomar a los niños de la calle y como integrarlos a este sistema educacional. Esa parte me preocupa mucho, la parte social. Porque este un medio que relativamente funciona, las escuelas municipales que están alrededor relativamente también funcionan, pero en conversaciones con otros profesores de esos colegios y esos liceos, lo sientes como fuerte. Entonces ¿Cómo se puede hacer para que empiece a funcionar de verdad? Así como se ha habido escuelas pilotos, han hecho proyectos entretenidos, donde se ha integrado y la gente está funcionando ¿qué pasa con los que todavía no funcionan? ¿Cómo hacer que todo este país funcione en la parte educacional? Y sí, yo encuentro razón en la parte de remuneración de los profesores, el profesor municipal que se saca la mugre en un liceo con 40 y tantos niños y reciben un sueldo bajo, yo creo que no hay incentivo, o sea tampoco tienen tanta posibilidad de hacer un curso de capacitación, tú vas a hacer un magíster o alguna cosa a la católica y son carísimo, si lo vas a hacer por tu cuenta, entonces siempre están como en desmedro, entonces como equiparar un poco este cuento. Yo creo que tomando los profesores... o sea, echando a muchos profesores que a lo mejor no lo están haciendo tan bien o que están con muchos años... a mí me tocó trabajar una vez en un municipal que había mucha gente de mucha edad que ya no tenía incentivo para trabajar salvo para mantenerse y jubilar. Cómo hacerlo si somos tantos los profesores en este país, para poder seleccionar y para poder..., a mí me preocupa la gente de los colegios municipales, me preocupa porque a lo mejor no se les ha dado las armas suficientes, a pesar que sí, yo reconozco que si se ha hecho mucho por los colegios, pero todavía queda... qué pasa con este niño que todavía está en la calle, cómo atraparlos, en el fondo

INV: Tomando en cuenta todos esos elementos y tirando una raya para la suma se podría decir que la educación chilena está en un periodo de crisis, en un periodo negativo

5: Yo creo que no es negativo, yo creo que ha habido avances y trabajos potentes y buenos, yo creo que. No sé si en crisis, yo creo que estamos pateando para superar las crisis, se están haciendo cosas. Pero yo creo que hay que hincar el cuento en la gente que más necesita, la gente de liceos municipales lejos de acá. Es cosa de tomar una micro y andar media hora o una hora y te encuentras con una realidad distinta, que muchas veces los profesores no quieren hacer clases. Entonces qué hacer ahí, es ahí y tratar de equiparar. Se ha hecho, yo sé que las escuelas están trabajando distintas a cuando yo trabajaba en una

escuela municipal, pero todavía quedan... siento a lo mejor que resolver ahí los sueldos, las especializaciones, el perfeccionamiento. Como lograr que los profesores puedan hacer un buen perfeccionamiento, que se pueda pagar.

INV: ¿Las demás tienen la misma opinión como la que acabamos de escuchar? ¿Comparten lo que se ha dicho hasta el momento?

2: Yo comparto bastante, pero me veo tocada por una situación que creo que puede ser bastante distinta a la de las demás compañeras de trabajo, que es que yo llegué a hacer clases y estoy haciendo clases sin haber pasado por una escuela de pedagogía. Y, cómo vivo yo la crisis de la educación, siento que yo particularmente no tengo acceso a un curso para sacar la pedagogía, y siento que sí, yo estoy en esta situación probablemente muchas personas estén en la misma y que tiene que ver con la especialización y las dificultades a ese tipo de cosas, que tiene que ver, también, que habremos muchos que queremos ser activos y queremos participar de cambios y mejoras en la educación, y en el fondo nos encontramos con obstáculos, que si yo visualizó en mi caso que dificultades existen para sacar una pedagogía. Yo lo que visualizo en el fondo es, es ¡comercio! Eso es lo que veo, si veo a través del Ministerio, yo particularmente, no he visto posibilidades que se puedan acceder desde beneficios que a lo mejor del Estado, sino que no. Son una oferta de...

INV: Haciendo un resumen y tomando las distintas opiniones, lo que Uds., eventualmente, podrían ver como aspectos negativos o carencias tiene que ver con la posibilidad de perfeccionarse...

2: ...de enriquecerse, para poder presentarle algo mejor a tus alumnos... o ir al tanto de todas las nuevas técnicas, o metodologías y cosas que uno puede ir estudiando de manera particular, solo o te metes a Internet, o sacas un libro, o por iniciativa propia, pero de verdad que en muchos lugares la iniciativa propia no les sirve; tienes que tener un cartón que diga que hiciste el curso de magíster, el doctorado, el Postítulos y hay gente que no tiene esos medios, y de repente puede ser de un colegio particular o un colegio subvencionado. O sea, si no tiene los medios igual no puedes acceder y eso te quita un plus o para cambiarte de "pega" o para ser más considerado, o no sé... Ahora, como decía la XX, no es lo que nos pasa a nosotros dentro del Colegio, o sea no en el sentido de que: - pucha, a mí me pagan ene lucas y puedo gastarlas en un curso, no. Pero a lo mejor sí es válido que tú sí te intereses y puedas enriquecerte y que puedas hacerlo y aprovecharlo y a lo mejor sin tener un título que lo respalde.

INV: ¿Y esa carencia sería como un aspecto de la mala calidad de la entrega de los profesores a sus alumnos?

2: Es que si hay..., pienso, si hay profesores que hace mucho tiempo y tiene que ir con los nuevos tiempos y las nuevas metodologías y las nuevas didácticas y nunca las han estudiado y no se las han presentado y no ha tenido dinero para acceder a ellas, por interés o etc., etc., obviamente lo niños no van a tener la educación que en un colegio que si los profesores fueron preparados ya sea dentro del colegio o fuera del colegio.

INV: Hay relación entonces entre la posibilidad de perfeccionarse y la mejora en la calidad de la enseñanza

8: Yo creo que en el fondo es una relación de la calidad del colegio con la calidad de la educación, por eso es que generalmente se ven más afectados en la educación municipal, tampoco es que sólo los

municipales se vean afectado por esto, o sea, por ejemplo, por qué lo municipales, los municipales, o sea, si tenemos que generalizar, ahí sí hay una crisis, por qué, porque desgraciadamente y en términos generales a lo municipal llega lo peor, porque como pagan peor, llegan los peores profesores. No sé si se entiende. Como los niños no tiene recursos, no tiene [no se entiende la grabación], yo creo que el problema es la municipalización de la educación, porque los colegios municipales perdieron todo su prestigio, y ahí sí efectivamente hay una crisis, yo creo que eso sí es una crisis concreta, porque creo, en el sentido del perfeccionamiento, yo sé que en los colegios municipales existe la posibilidad de perfeccionarse, que después se entrega una retribución de tipo monetaria por el hecho de perfeccionarse, pero también ese perfeccionamiento... de alguna parte hay que sacar la plata para hacerlo. Y si un colegio municipal no tiene plata para pagarse un perfeccionamiento, cómo va a recibir después dinero por haberse perfeccionado. No pueden pensar en perfeccionarse. Lo mismo pasa con distintos profesores, de repente puede haber un excelente profesor en un colegio municipal que sí está en crisis y verse sometido a que se estén vulnerando constantemente sus derechos y además, a tener un sueldo que es pésimo en el que a lo mejor puede educar a otro tipo de niños ganando mucho más, obviamente yo creo que por motivos económicos la educación no está en crisis en los colegios que por motivos económicos si se pueden integrar más recursos y sí está en crisis por motivos económicos en los que no sucede eso.

9: Bueno, yo quería decir un poco decir la misma preocupación que decía la XX, justamente yo estuve hablando la semana pasada con una amiga que es psicóloga y ella hizo su práctica en un colegio municipal, entonces me preguntaba un poco de mi experiencia, yo le contaba que lo que si veía es que aquí las niñas tienen muchas carencias afectivas y que también eso era un problema, pero que por suerte dentro del colegio se le daba la posibilidad de que hablaran con la psicóloga o la psicopedagoga y en muchas ocasiones los papás también las llevaban a terapia. Entonces ella me contaba de su experiencia con una niñitos que habían estado, que bueno, eran hijos de drogadictos y en el fondo era súper complejo toda la parte de educación, cómo ella podía darles las herramientas si en el fondo los papás nunca iban a las reuniones que ella los citaba. Los niños eran maltratados también por los padres, no se preocupaban de la alimentación, entonces todas sus necesidades básicas no las tenía para nada suplidas y, por otra parte, como ella estaba ahí haciendo su práctica, después a ella le cortaron esto y ella no pudo seguir la terapia con los niños y la frustración es tal que dices: ¿qué pasa con estos niños? En el fondo los estudiantes en práctica van, los niños hacen un gancho con ellos y se abren y se sienten en confianza y de repente se los quitan. Entonces, de repente invertir en psicólogo, en más apoyo para los niños de colegios municipales, porque ellos tienen muchas carencias.

INV: En base a eso ¿se puede decir que el sistema está en crisis?

9: En ese sentido yo creo que podría haber un poco más de apoyo de especialistas, de la parte psicológica, y no que sea momentáneo, sino que fuera a largo plazo; porque todo tratamiento no es las dos, tres o cuatro veces que estuvo yendo en un mes, sino que se dan cuenta que hay varios vacíos. Por otro lado, la parte de la especialización yo creo que es muy importante y debería ser mucho más generalizada, porque en algunos colegios particulares a los profesores que están especializados, ya sea con un magíster, a ellos le dan un sueldo base mucho más alto, en el fondo se les va premiando por su esfuerzo, o los ayudan económicamente. Entonces, también, en los colegios municipales que se invirtiera un poco en el perfeccionamiento de estos docentes.

7: ¿La pregunta es sobre el perfeccionamiento? [Ella se integra tarde a la sesión]

INV: No, la pregunta es sobre la opinión del sistema educacional chileno [se le contextualiza la pregunta]

7: yo en alguna oportunidad conversé con una persona que no tiene mucha relación directa con educación, no es profesor, pero él sí hace docencia en una universidad en la carrera que él trabaja y él me decía... Y es una persona que ha viajado fuera de Chile, me decía: - yo siento que el problema no es de la educación... O sea, a ver, por supuesto hay problemas económicos, hay problemas de perfeccionamiento, hay gente que no tiene la disposición, etc., etc., etc., pero siento que es un problema más como de idiosincrasia del chileno de hacer todo hasta ahí, todo hasta... hago el esfuerzo hasta que me saco el cuatro ¿pa' qué más? Tengo contacto con profesores de diferentes niveles socioeconómicos y, por lo tanto, de diferentes tipos de colegios: municipalizados, subvencionados y hay algunos que me dicen: - oye, sí hay recursos, hay fondos concursables, hay un montón de cosas que uno puede hacer o, me pagan muy bien y puedo hacer un montón de cursos o, los niños están con apoyo o no, en realidad no están con apoyo. Pero siempre se trabaja por lo mínimo, no hay una afán, siento yo, en educación, de los profesionales que trabajamos en educación de perfeccionarnos nosotros en nuestra labor, no estoy diciendo en tomar más cursos sino que se trata que nuestra labor sea mejor, quizá reflexionar un poco de nuestro propio actuar. Eso.

INV: Voy a avanzar con el siguiente cuestionamiento o pregunta

6: Yo ¿puedo opinar algo diferente?

INV: Sí

6: A mí me parece que en esta discusión, en definitiva, los profesores terminamos hablando de los profesores; como: nos falta un mejor sueldo, no tenemos mejores oportunidades, pero a mí me parece que el problema de la educación tiene el foco en otra parte. Yo siento que en realidad no sabemos qué queremos. Yo preguntaría ¿qué es lo que realmente queremos con la educación en Chile? Qué queremos lograr en definitiva con estos planes estos programas. Porque, de alguna manera vamos cambiando el foco, o sea, en algún momento mucho contenido; había que enseñarle, enseñarle cantidad de cosas que tú memorizabas y que aprendías y que eras capaz de contestar, no sé, millones de fechas, líneas de tiempo..., muchas cosas de ese tipo. De pronto salió esto de: - ¡no! Necesitamos habilidades. Entonces cambiamos el foco, no importa los contenidos hay que trabajar ciertas habilidades. Siempre hago la pregunta siguiente: ¿para qué? O sea ¿cuáles habilidades queremos trabajar los profesores en este país para qué? ¿Qué queremos como país? No sé, necesitamos que entren a la universidad y para que entren hacemos la prueba de aptitud académica, después la cambiamos a la PSU [Prueba de Selección Universitaria] para tener como este coladero para que entren a la universidad, pero qué queremos, yo me vuelvo a preguntar ¿qué necesitamos como país? ¿Necesitamos que entren toda esta cantidad de chiquillas a estudiar periodismo? A ¿la cantidad de escuelas para que entren y sean periodistas? ¿Para lograr qué como país? A lo mejor necesitamos muchos más técnicos. Siento que el foco..., no lo veo claro. Siento que nosotros hacemos las cosas aquí en el colegio, lo mejor que podemos. Sí creo que cada uno de nosotros trata de hacer lo mejor que puede, pero yo no tengo claro ¿qué es lo que el país realmente necesita? ¿Qué es lo que el país realmente quiere? ¿Qué quiere que hagamos con estas chiquillas que nos entregan? En el caso nuestro que es un colegio de mujeres ¿Qué queremos de estas niñas más adelante? ¿Qué proyecto de país? Ahí siento que se nos pierde el foco.

INV: Veo que hay tres puntos de vistas respecto del sistema de educación en este país, que están planteados desde las necesidades que tienen los docentes, el tema de los recursos y, también, sobre las alternativas o metas o qué es lo que queremos. Ahora cambio el foco de la discusión para centrarlos más exactamente en lo que he venido a buscar que se trata del tema de la integración, la introducción dice así: Los últimos gobiernos han impulsado fuertemente los proyectos de integración, es más, desde el año 98 a la fecha la matrícula de alumnos integrados se ha incrementado desde 5.339 a 29.473 alumnos en el año 2005, según datos obtenidos de la Unidad de Subvenciones del Ministerio de Educación. En este contexto: ¿Qué significa para Uds. los proyectos de integración?

2: Para mí el proyecto de integración es no dejar fuera de la escuela o del sistema escolar a niños que generalmente han sido discriminados, que han sido educados o enseñados en un sistema paralelo al común o a la media. Es más o menos eso. Yo creo que estamos súper en pañales.

2: Yo quiero agregar otra cosita aparte. Que de alguna manera también se cuelga de lo otro, que tiene que ver con el visualizar la educación, siempre está en la educación el colegio y los profesores y creo que siempre se nos olvida que en el fondo es toda la comunidad participe de la educación de los niños y que en ese sentido creo que los proyectos de integración no son efectivos o podrían ser más efectivos si es que la comunidad fuera..., sino que fuera del colegio también se trabajara eso, no sé cómo eso sí.

INV: ¿Qué significa para Uds. participar en un proyecto de integración?

1: Voy allá pero quiero contarte algo, además. Cuando una llega a un colegio, no éste, por suerte y te dicen que el próximo año hay un proyecto de integración; no hay ningún especialista, no se ha hablado de los especialistas, no se ha hablado de las dificultades o de las necesidades que se van a integrar; entonces sólo se está viendo el tema dinero, el tema subvención: el proyecto de integración es grito y plata.

INV: O sea ¿El tema de la integración es un negocio?

1: A raíz de esta experiencia, sí. Cuando llegué a este colegio, y lo relaciono con la pregunta anterior, hay tanto escrito, hay tanta investigación en educación que los profesores o desconocemos o te la topaste por ahí, el libro de Casassus, por ejemplo, 2000, que yo lo vi en la "U", que te habla y ya lo dice ahí: 45 alumnos en una sala es imposible, no se logran muchas cosas de las que debieran lograrse. Entonces si ya está ese precedente, si ya está ese antecedente, es absurdo seguir con los alumnos [cursos] de 45 o 47 como yo los tenía en este otro colegio. Cuando llego acá y me encuentro con cursos de 8, 9 10 alumnas, como las que tengo ahora que son 8, con una chica mosaico, con varias chicas con problemas de... de... de este de... dislexia entre ellos, hiperactividad, etc., entre varios. Se nota que, bueno, hay una selección, hay un grupo de chicas con las que tú puedes trabajar, hay tiempo, hay adecuaciones curriculares, hay un equipo de docentes y especialistas trabajando para las niñas.

INV: Y en ese contexto ¿qué significa para ti?...

1: Para mí significa una integración que no es sólo social, que no es de buena onda, no es de "bien, hagámoslo", es cognitiva también, no me echo al bolsillo todas las habilidades que pueda tener esa niña, entonces sí me estoy preocupando por educarla en conocimientos, en habilidades y no sólo en incluirla socialmente. Entonces eso para mí define mucho más un proyecto de integración

8: Yo creo que el proyecto de integración, al igual que en el general de la educación, tiene esa misma esencia de aportar mucho, nuevamente, a la forma y no al fondo. Nuevamente se está entregando aquí una idea, un planteamiento, cierto..., pero se dice vamos a *hacer esto* sin preocuparse primero de tener un cimiento, un sustento para poder comenzar a hacer algo. Es una iniciativa súper positiva y yo creo que si logramos como país trabajarla bien, sobre todo para aquellos sectores que la necesitan más, puede ser muy productiva, no solamente para los niños sino que también para los profesores, porque es realmente terrible estar en un colegio con niños y que uno se da cuenta que tienen necesidades y no poder hacer absolutamente nada; ni siquiera decir: *sabe, que lo voy a evaluar de otra manera porque tiene que trabajar de otra forma*. Yo he tenido el placer de ver en este colegio a niños que de verdad han evolucionado y han tenido un desarrollo cognitivo, social y en todos los sentidos, pero veo también otras realidades en que eso pasa de largo, o sea, en que solamente existe una línea de alumnos, una línea de objetivos que si el niño no los cumple da lo mismo por qué no los cumple. Ahora sí creo que hay que tener mucho ojo con los recursos que se entregan para eso.

INV: ¿Cuál es el significado que para ti tienen los proyectos de integración?

8: Maravillosos, ideal, necesario, no solamente para los niños sino que también para uno. Es verdad que hay muchos niños en una sala en un colegio común y corriente, pero a veces yo siento que es más complicado trabajar con tantos niños teniendo niños en que tú sabes que no estás siendo ningún aporte, que por último tiene la posibilidad de hacerlo desde algún punto de vista, sí creo que para que sea bueno, además de ser importante para mí, creo que tiene que invertirse en ayudar a los profesores para que tengan herramientas. Las ganas de los profesores, yo creo que muchas veces está, pero es importante tener un apoyo.

2: Hay un cuento que a mí me preocupa con los proyectos de integración y es, pensando en niñas que han salido de cuarto medio de acá del colegio...

INV: ah, eso ya se los voy a preguntar. Alguien más tiene alguna opinión acerca del significado de trabajar en proyectos de integración. ¿Por qué Uds. participan en este proyecto?

1: Cuando hay un equipo detrás, uno aprende que no sólo hay dos tipos de déficit atencional, hay más. Uno se quedó con la idea del déficit atencional del chico que es hiperquinético, pero cuando uno empieza a hablar con especialista y empieza a ver que hay dos tipos: uno pasivo y otro activo, entre otros que pueda haber, uno empieza a hablar y a hacerse parte de estos conceptos de la educación que uno no maneja por la ignorancia y te haces parte del proyecto y te haces parte del vocabulario educativo que debiera manejar cualquier colegio, pero es una pena que no se haga con los más privados.

5: Todos tenemos derecho a la educación. El ocuparnos de *ellos* con dificultades, en cualquier sentido, ya sea discriminado socialmente, o biológicamente, igual nosotros como educadores debemos ocuparnos de ellos más que preocuparnos, sabiendo que se trata de una serie de trabajo extra y de depender mucho y de consultar mucho, pero yo parto de la base que todo ser humano tiene derecho a la educación, no debería quedar nadie fuera del sistema educacional y eso hace que uno empiece a trabajar estos proyectos y que se hagan más conocidos ahora. Es un compromiso con el país, con la sociedad y con los niños.

2: Y además entender la educación como, o sea, yo entiendo, ahora que estoy en el Talinay que la educación es integradora toda la vida, o sea yo trabajo con cinco niñas que son distintas, especiales, con maneras de aprender distintas, o sea, lo otro sería cursos de 45 [alumnos] donde sería difícil enfocar 45 tipos de aprendizajes distintos, o sea, lo más probable es que sea uno lo que se repita y uno pueda acceder a ese tipo de metodología para que los niños aprendan, pero nosotros entendemos que la educación es integradora no sólo para los niños que tiene necesidades educativas especiales. Porque en ese sentido todos tenemos NEE, nosotros los adultos también tenemos necesidades especiales dentro del aula. Entonces, entendiendo una educación así, yo creo que es mucho más fácil. Porque así entendemos la integración como lo que es, ahora si lo estamos enfocando en niñas con necesidades educativas es, de techo limitado, etc., es más difícil, pero es más enriquecedor porque uno aprende a un montón y ellas misma te dan a ti las herramientas para poder trabajar con otras niñas que vienen después. Yo salí de la universidad y entré a este colegio con un curso que eran tres niñas y de las tres dos tenían NEE y una en el fondo también porque era de un nivel muy sobresaliente, entonces trabajaba con tres niñas con NEE y yo diría, claro, en ese tiempo no se hablaba de proyecto de integración, ni nada, pero ya trabajamos así. Entonces, si el colegio o el lugar donde uno está tiene ese método de trabajo, en el fondo te forma a ti en la práctica, que es la práctica la que forma al profesor, no es el libro, es más fácil y si uno a estado toda la vida en un sistema en que el profesor está al frente el alumno es más pasivo que activo, aunque uno trate de disfrazar la actividad para que parezca que el alumno es más activo de lo normal, pero el profesor igual va a esperar que los alumnos respondan de la misma manera, sea cual sea el problema emocional con el que está entrando ese día a clases, etc., y todas esas cosas interfieren y deberían ser parte de la integración.

INV: ¿En qué aporta la integración?

7: Yo creo que el ser mejor persona. El integrar yo creo que nos sirve a todos para ser mejores. Así de simple. Y saber que con eso..., a ver, poder compararte no solamente..., a ver, voy a partir de más abajo, yo siento que en el colegio uno siempre se compara con las personas que están mejor que uno y uno siempre trata de ser como esas personas que están mejor, de saber más, de ser la más responsable, de ser la más cumplidora o de ser la más bonita dependiendo de la edad, por supuesto. Pero siento que cuando tienes gente que tiene alguna dificultad, cualquiera sea, tú no te comparas con esas personas sino que dices *a pucha, yo estoy mejor que ella, pero puedo ayudarla también*. Yo creo que ese es el fin, al menos para mí, puedo ayudarla o puedo crecer junto con esa persona ¿Me entiendes? No es una lucha por, no es una pelea por ser mejor que otro, sino ser mejor en función de lo que yo puedo pero también ayudando al otro. Yo le he vivido...

INV: ¿Ser más humano?

7: Yo creo, yo le he vivido como mamá, mi hija está en un colegio que tiene un niño integrado y ella me dice: - mamá, la mayoría de los niños no saben que ese niño tiene una disfasia. Y yo sé que tiene disfasia porque yo le hablo y ella ha tenido contacto con niñas acá que tiene disfasia, entonces me dice: - yo sé cómo ayudarlo. Yo creo que me hija en ese sentido ha crecido y le ha servido para eso, para darse cuenta que tiene otras herramientas que este niño lamentablemente no tiene, pero que ella sí lo puede ayudar en cierta forma, y que él también le puede enseñar un montón de cosas, él es muy cariñoso, por ejemplo, y ella ha aprendido eso de él. Creo que eso nos ayuda.

INV: Si pudieran resumir en una frase qué es lo que aporta la integración, qué podrían decir.

8: Aporta diversidad, valores, contextualización. Porque en la educación para quien no integra existen alumnos porros y alumnos inteligentes y la vida no es así.

2: Yo diría diversidad y respeto.

5: Sensibilización.

INV: ¿Cómo sensibilización?

5: Yo creo que al ver a una persona con dificultades al comienzo uno tiende a ayudar, tiende a... [No se entiende la grabación]...está enfocado de otra manera, nada más, pero a uno como que le dan ganas de aprender más para ayudar más, de ver cómo ayudar, de ver a ese niño que necesita de un tratamiento especial, es lo que yo hago, es como en ese sentido.

2: Sabes qué, yo diría también progreso, porque de alguna manera el niño que es partícipe de un proyecto de integración es un niño que se educa, que aprende y, finalmente, gana un poco de autonomía. Cuando estás fuera del sistema educativo pasa a ser una carga, por lo tanto, es una mochila que no ayuda a progresar, en el fondo.

INV: Trabajar en este proyecto probablemente, como hipótesis que Uds. podrán corroborar o no, les acarrea un mayor compromiso que trabajar en una escuela donde no existe proyecto de integración. En ese sentido ¿Consideran Uds. que como docentes y como alumnos son distintos a otros? Me refiero distintos en términos de establecimiento, alumnos y docentes.

2: Yo creo que sí, yo veo el caso de la niña N, que llegó en kínder, y el grupo que las rodea y las niñas grandes y todo al igual que la niña X, las reconocen como niñas con NEE y las respetan, o sea, yo creo que este es un colegio que, o sea, con las personas que se van integrando de repente cuesta un poco que entiendan que aquí se respeta las diferencias individuales y que aquí somos todos importantes, somos seres maravillosos sin importar las actitudes extras que tengamos. Somos maravillosos por el hecho de existir.

INV: Eso los hace distinto del resto, que aquí se respeta...

2: Yo creo que sí, porque me ha tocado ver en otros lados donde para mí [interferencia en la grabación] el hecho de que uno vea al alumno, o sea, al profesor por mucho que le angustie de que el niño con necesidades especiales no está avanzando tiene que preocuparse de los otros 44. Entonces, cuál es la integración de ese niño y es que está en la sala de clases y damos gracias a Dios, o sea, se ha incluido en la sala, no se ha integrado a la educación.

7: Yo tengo conocimiento de otros lugares donde se hace integración y siento que lo que los hace diferentes... yo siento que sí somos diferentes. No sé si en el respeto porque depende de la edad y de la experiencia que ha tenido cada niña, pero lo que yo he visto que nos hace diferentes con otros proyectos de integración es que aquí se hace seguimiento mucho más acabado de cada niña; puede ser por la cantidad de niñas, puede ser por el trabajo de la psicopedagoga, porque nosotros somos mejores

profesores, no tengo idea, pero si siento que nosotros tenemos mucho más..., siento que todavía nos falta muchísimo, pero creo que de todas formas tenemos más organizado el cuento.

INV: Eso que tú sientes, que no sabes cuál es la palabra para nombrarlo ¿qué es?

7: No sé cuál es el factor que hace que seamos así, no sé porqué somos así, no sé porque somos más organizados, no sé.

INV: ¿Y es algo emotivo, es algo mágico?

Yo creo que el proyecto de integración que el Talinay tiene mucho está más armado. No sé por qué, por qué se produce eso. Puede ser por la cantidad de alumnas, puede ser porque nosotros estamos más comprometidos, puede ser porque la psicopedagoga lo ha organizado bien, no tengo idea. El tema es que sí creo que estamos mejor organizados, tenemos seguimiento, tenemos trabajo con especialistas externos ¡real!

INV: ¿a Uds. qué les parece?

6: En mi caso, personalmente, pasa por el cariño. Para mí las niñas del proyecto de integración son niñas a las que yo quiero especialmente, increíblemente y me importan. Para mí, personalmente, tiene mucho, mucho que ver con el cariño. Me pasa el querer que estén bien y yo creo que a la mayoría de los profesores nos pasa lo mismo, no tanto a las niñas, yo creo que a algunas niñas les cuesta y de hecho estoy pensando en algunas no sólo les es difícil sino que les es casi imposible aceptar a estas otras chicas y te lo manifiestan a veces de una manera que es tremendamente dura porque te lo dicen honestamente: *yo no la soporto al lado*. Y también me parece válido y ahí comparto mucho lo que decía "7"; cuando nosotros logramos que esas niñas tan duras lleguen al momento en que logran tolerar a la del lado, hicimos un trabajo doble porque las ayudamos a ser mejores personas, y también estoy pensando en niñas con nombre y apellido. Las chiquillas que salieron en octavo básico yo tuve que entrar en un momento y decirle: - tú no puedes seguir haciendo esto con esta niña. Y pensar que en cuarto medio se despidió de ella con cariñitos ¿te fijas? Yo creo que ahí hacemos un trabajo realmente lindísimo.

INV: Bajo esa misma definición, o autodefinition que entregan de porqué son distintos ¿Cuál es la opinión que tiene de los otros establecimientos que no tienen proyectos de integración?

1: Hay una verdad de la que no nos estamos haciendo cargo, al hacernos partícipes de esos colegios que no tiene proyectos de integración. Hay una educación armada, muy cómoda. A lo mejor a ese colegio entran personas que tienen la solvencia de pagar cierta cantidad o son chicos que tiene un..., cortan con pruebas cognitivas, no sé..., entonces esa "educación" es más fácil, esta es real, aquí no se esconde nada. Entonces, en ese sentido también pasa por desvelar lo que se está haciendo. Si hubo una reunión o algo que sirve para apoyar el aprendizaje de esta niña o de esta otra, se nos hace saber a todas. Entonces somos parte del proyecto. No estamos sólo llevando a cabo un proyecto que tiene que ver con logros académicos, incluye muchas otras dimensiones sociales.

INV: ¿Esta educación es más real que la otra?

8: Es distinto, yo creo que depende cómo uno lo mire [no se entiende por problemas de la grabación] también es real que te importe tener excelencia académica y tener mejor SIMCE, claro, también hay una vida que es así y que se privilegia eso, pero ésta también es real porque privilegia otra cosa. Esa es la diferencia, o sea, aquí no nos va a importar tanto.

INV: Claro, pero la realidad es una sola.

8: No, desde el momento en que somos seres humanos. Existe a lo mejor una realidad física, pero que trasciende.

INV: Claro, pueden existir distintas realidades para cada uno, pero la realidad es una sola.

2: Pero uno puede partir desde distintos ámbitos de esa realidad.

8: Depende del punto de vista.

2: No se puede tener siempre la mirada completa.

8: Es como la historia, la historia la puedes ver de distintas formas, claro, fue una sola realidad, fue un hecho, pero el mismo hecho lo puedes ver de mil formas diferentes y esa es la diferencia de la que yo estoy hablando un poco.

6: Yo creo que lo real está en aceptar que la vida es así y que existen todas estas formas de personas. Ahora es curioso que a los seres humanos nos haya costado tantos siglos aceptar las realidades, porque yo pienso que no hace tantos años que en Chile los niños down salen a la calle, o sea durante mucho tiempo las familias escondían tener un niño down en la casa, no existían. Entonces no hace mucho tiempo que uno puede estar en un supermercado con un niño down al lado, o en el banco u otra parte ¿verdad? Entonces, aceptar esa realidad me parece que sí es más real esto, o sea nosotros aceptamos realmente que hay personas con todos estos niveles.

5: Lo que es importante es que yo siento que nos comunicamos, pedimos ayuda, se nos presta ayuda. Entonces cuando hay proyectos de integración, yo siento que la comunicación es fundamental; saber en qué estamos. Siento que en este colegio hay como una selección natural, los que seguimos acá creemos el mismo cuento y el resto que tiene otro tipo de expectativas se va rápidamente, entonces yo creo que eso nos ayuda a que armemos un equipo de trabajo más compacto; que tengamos los mismos ideales, que nos interese y trabajemos, que hay, como alguien dijo en algún momento, personas que nos estén apoyando constantemente frente a cualquier cosa, desde qué es lo que vas a hacer con esa niñita con la que me cuesta trabajar hasta... no sé... ver todo el ámbito con ella.

2: A mí me pasa un poco que se me olvida que no todos los colegios tiene proyecto de integración, me pasa que estoy tan acostumbrada a ser partícipe de este proyecto que como que no pienso qué pasa en los otros y si tendrán niñas con síndrome de down o qué se yo, pero recuerdo mi experiencia en mi etapa escolar y yo no estuve en un colegio que tuviera integración, o sea, digo que la mayoría no tuvo integración en su colegio, pero sí siento que no fui menos persona de lo que podría haber llegado a ser teniendo proyecto de integración y creo que la diferencia, en el fondo, claro, aquí está más visible, es más visible

esa realidad que en otras situaciones que no se tenga proyecto de integración. Yo creo que la integración finalmente la puedes trabajar sin necesidad de tener un niño con NEE en la sala.

INV: ¿Pero hay NEE que no se ven?

2: Es más visible cuando un ve a la niñita que tiene dificultades de visión o en algún momento veíamos a la Natalia que tenía problemas auditivos, vemos a las niñas que tienen cara de síndrome de down... no sé cómo decirlo acá... Es un cuento que está más expuesto, pero no por eso yo siento que no se pueda trabajar en integración sin tener una niña con las dificultades que... no sé cómo decirlo.

7: Si hay un colegio que no tiene integración, allá por ellos, pero es una opción. Yo tampoco estudié en un colegio que tuviese integración, ni mucho menos NEE como las que vemos acá [no se entiende la grabación] sino no podía seguir no más, pero nunca por eso me sentí excluida del resto, era lo que había y bueno... yo no comparto mucho con que haya una sola realidad, creo que hay realidades según la cantidad de vidas que haya, es como la tortilla española: hay tantas tortillas como españoles hay, creo yo, pero uno ve la realidad, uno ve la situación según lo que te tocó vivir no más; si nunca te ha tocado vivir en el barro, no sabes lo que es pasar frío, por ejemplo. No te puedes poner en situación, si nunca viviste en un curso, nunca estudiaste en un colegio donde hubiese niños integrados, cualquiera fuera la necesidad, no tienes por qué pensarlo, porque no lo conoces. No piensas en cosas que uno no conoce ¿Qué raro eso? ¿Me entiendes? Entonces, creo es una pérdida... que es una pena para ellos que no tenga la posibilidad de conocer otras cosas, pero no creo que sea como malo, es diferente, es otra opción y punto.

9: Bueno, otra cosa que yo destaco de aquí del colegio, además de la integración, es la calidad humana de la gente que trabaja aquí porque realmente está involucrada con el proyecto y realmente quieren a las niñas, o sea, entre todos, como muy bien decían, somos un equipo, o sea, nos informamos de todo, nos preguntamos. Tenemos el apoyo de la Lorena, de la Bárbara, entonces en ese sentido para nosotros llegar a las niñas es mucho más fácil porque ya tenemos las herramientas de cómo nos manejamos y a mí me ha tocado el caso de muchos papás que traen a niñas de otros colegios y quedan asombrados por eso, porque me dicen: realmente aquí me cambió la vida, los valores cómo se los manifiestan a las niñas. Aquí realmente se preocupan por la parte de la sensibilidad, el ser en sí mismo, o sea que Uds. estudien lo que realmente las [no se entiende la palabra] no realmente la parte material, que son casi como una verdadera calculadora, *que no es que tú para llegar a la universidad tienes que estudiar esta carrera*, no aquí hay otro sentido, nosotros velamos porque la persona sea mucho mejor, pero en una cosa mucho más trascendente.

7: Eso apunta más bien al proyecto educativo que nosotros tenemos, tenemos una relación mucho más cercana, de apostar a otro tipo de cosas, más que al proyecto de integración

INV: ¿Qué creen Uds. que significa el proyecto de integración para los alumnos “normales”?

9: Cuando llevan tiempo en el colegio lo ven como algo normal porque ya están habituadas, pero en general en enseñanza media, que es cuando más niñas llegan para ellas es un cambio bastante brusco. Aparte porque han tenido malas experiencias en otros colegios, porque han repetido, han tenido problemas de conducta, etc., y aquí se le abrieron las puertas. Entonces, llegan acá, se encuentran con un mundo totalmente diferente a eso le adherimos que están un poco sensibles por lo que les pasó en el otro colegio,

más encima, la adolescencia en sí misma es un periodo de adecuacionamiento [sic], la sensibilidad les aflora a las mujeres a flor de piel. Entonces, en ese sentido es súper complejo y ahí nosotros tenemos que empezar a trabajar la tolerancia primero que todo porque para ellas es un cambio fuerte, o sea, yo llegué y a mí me tocaba el año pasado y conversábamos: *no es que yo no entiendo porqué, es que no puede ser, es que a mí nadie me dijo nada*. Entonces están sumamente cerradas. Lo lindo como decía la colega es cuando se logran cambios, o sea, un trabajo paulatino que uno que tiene que estar ahí al pie de la letra y de estar y conversarlo con ellas, reiterar hasta que las niñas se dan cuenta que en realidad la que se educa son todas distintas y así como a las otras chiquillas se les dan ciertas facilidades ellas al haber entrado acá, y también nosotros tenemos una paciencia más porque su conducta es más rebelde.

INV: ¿Ud. cree que es importante para ellas?

9: Cuando se dan cuenta es importante. En un momento yo creo que muchas..., insisto, como que tiende a producirse un rechazo.

INV: ¿Qué hace que sea importante?

9: Es importante cuando ellas se dan cuenta que ellas también son distintas y que a ellas también se le abrieron las puertas. Y que así como ellas tiene sus dificultades y nosotros las aceptamos, ellas también tienen que aprender a aceptar al otro y en ese sentido, al aceptar al otro, uno también se enriquece. Porque tú das, pero también recibes.

7: Yo lo plantearía no solamente como dificultades, yo lo plantearía..., también las niñas que son como más aventajadas en algunas cosas. También se dan cuenta, al menos... conmigo, yo les hago ver que..., yo no sólo nivel para abajo, sino que... sonó como feo eso.

INV: Sí

7: Sí, pero no solamente se trata de ayudar a las niñas que les cuesta un poco más sino que a las que no les cuesta las trato de forma distinta y les doy más en función de lo que ellas pueden. Para ellas eso también es importante, darse cuenta que ellas son valoradas como personas; no importa si saben más o saben menos, si son altos o flacos, no importa cómo son, lo importante es que son.

INV: ¿Y ese merito lo tiene el proyecto de integración, lo tiene tu clase o lo tienen tus alumnas? Porque la pregunta es ¿cuál es la importancia que tiene el proyecto de integración? Probablemente ¿lo que tú mencionas no ocurriría en un colegio que no tenga proyecto de integración? O sí, ocurriría. La pregunta apunta específicamente en que les aporta o cuál es la importancia para los alumnos el proyecto de integración

7: Por eso, sentirse valoradas, ellas, en función de lo que ellas son

[Discusión y murmullo que no se entiende]

7: Sentirse tan importante como las otras ¿me entiendes? A ver, lo que pasa es que yo trabajo con las niñas más chicas y entonces uno viene con un grupo desde que llegaron ¿Me entiendes?

INV: De acuerdo, pero vuelvo a poner en tensión tu argumento: es importante sentirse valoradas, sentirse queridas y en otro establecimiento que no tenga proyecto de integración ¿eso ocurrirá?

7: Siento que con la mayoría no, yo creo que con la mayoría no. Yo creo que hay un buen grupo de niñas que pasan a ser del montón y creo que en este colegio eso no se da, no sé si en este colegio, al menos en el ambiente donde yo trabajo, no conozco para arriba, [el barrio con ingreso socioeconómico más alto] no sé cómo se sentirán, pero al menos con el grupo que yo he visto, no sólo en mi clase, sino que con el grupo que yo trabajo veo que se sienten cada uno importante por ser cada una, por ser ellas.

8: Yo trabajo con las grandes y yo creo que efectivamente sí, las beneficia. No las beneficia desde el punto de vista de una persona que puede estar en un colegio común y corriente o que tiene una mentalidad competitiva desde el punto de vista de decir que no sé *po'*: *el exitoso en esta sociedad es este tipo de personas*. Desde este punto de vista no funciona, funciona de otra manera, por ejemplo, el hecho que haya integración aquí, así como tú buscas la diversidad y la individualidad de la niña integrada, también tienes que tomar la individualidad de la que no está en proyecto de integración y tienes que enseñarle desde su..., desde lo que ella pueda potenciar, de sus fortalezas. Entonces tú la haces exitosa no de acuerdo a lo que se espera, a la media o a lo que se supone que es ser exitoso sino que la haces exitosa en función de lo que verdaderamente ella tiene para ser exitosa, o de lo que verdaderamente son capaces de hacer.

7: La disposición que tenemos nosotros como profesores es a sacarle provecho a las potencialidades de todas. No solamente a ese grupo lo tratamos de forma especial sino que ya..., ese grupo necesita algo especial, pero esa otra también, esa otra también, cada una necesita cosas particulares

INV: Ok. ¿Entonces todos los colegios deberían tener proyectos de integración?

2: Debieran

INV: OK, pones el acento en “debieran”, pero no todos los colegios tiene proyectos de integración.

3: Pero es que ¿sabes lo que me pasa a mí? Bueno, yo salí de la “U” y entre a este colegio. Cuando yo entré a este colegio no existía proyecto de integración como tal, pero existía el mismo tipo de mecanismos con el que trabajamos con las niñas que ahora está como avalado y tenemos el respaldo de profesionales, con los que uno tiene que acudir con más propiedad y hacer cosas que están dentro de un proyecto, como tal. Pero yo siento que mi trabajo desde que llegué a este colegio, pasando antes y desde que se puso el proyecto hasta el día de hoy, para mí lo que ha cambiado es que he tenido especialistas que me han ido a ayudar en ocasiones en que yo no sabía qué hacer, pero antes no estaba la psicopedagoga o la psicóloga y sí existían otras personas que eran los más antiguos del colegio que tenían la misma disposición y que tenían solamente algunas de las herramientas, por iniciativa propia o porque el objetivo del colegio era ese, era acoger a todas sin importar cómo fueran. Entonces yo digo: *debieran*, porque si no tiene proyecto de integración, al abrirle las puertas a niños y niñas estás abriendo las puertas a las familias como son. Entonces yo lo entiendo con o sin proyecto de integración y *debieran*.

2: Cuando retomaste la pregunta en qué les aportaba o cómo veían las alumnas el proyecto de integración, a mí la primera idea que se me vino, pensando justamente en tercero medio que es la jefatura que hago yo y hay una niña que es de proyecto de integración, y hay dificultades de integración, de relaciones sociales, de aceptación de esta alumna. En el caso específico, en realidad, con niñas nuevas, pero, históricamente,

hacia atrás, sí tuvo con niñas que llevaban mucho tiempo en el colegio, y mi sensación es que ellas visualizan cuando es sin reflexión, que el proyecto de integración es una injusticia ¿Por qué? Porque de alguna manera se le facilitan ciertas cosas, ciertos caminos a la niña que es integrada, que no se le facilitan a la niña que no es de proyecto de integración. Entonces, en primera instancia yo creo que es algo que les produce rabia, pero después ya con reflexión creo que ellas sí son capaces de pensar que las ayuda a trabajar la tolerancia, el respeto, a conocer la diversidad y creo que, en este sentido, hay algunas que sí quieren ser partícipes de cuento y trabajan y te colaboran en el proyecto, pero creo que hay un grueso en las alumnas que de alguna manera se marginan y que no se hace partícipe, o sea, claro, a lo mejor no hacen “buling”, pero tampoco se hacen partícipes; no van a colaborar con un cuento, no la van a hacer partícipe del grupo de trabajo sino que la..., ahí, con distancia.

5: Yo encuentro que aquí es relativo al grupo curso, según la edad en que se trabaje o cuando llegue la niña de integración o según qué método usamos los adultos con esta niñas de integración, porque en los cursos que yo veo había un poco de..., han habido de todos los casos que dicen acá, o sea, de algunos que rechazan totalmente a las niñas con dificultad o que las ven diferentes, pero hay otros grupos que si la aceptan o ayudan, cooperan. Yo te cuento que este año una niña integrada con problema visual, en octavo, con la psicopedagoga se conversó con el curso, se les expuso el problema, se les hizo ver, a ver como qué pasaba con esta niña, cómo se sentía ella. En el fondo ellas fueron un poco empáticas, se pusieron en el lugar de ella, se conversó mucho y se logró trabajar con el grupo y con la niña integrada con la ayuda de ellas, o sea ellas están ayudando a transcribir materias, ellas están ayudando en poner audio. Entonces se dio un grupo en que se pudo hacer fácil, hay otros grupos en que no es tan fácil el presentar el caso y que te entiendan tan bien. Por eso es tan relativo, depende del grupo curso, según la estrategia que uno ocupe.

INV: ¿Qué creen Uds. que lleva al ser humanos a discriminar a otros seres humanos?

3: Yo creo que el miedo a lo desconocido. Porque si te enfrentas, o sea, yo lo he visto en la calle..., que si te enfrentas a una persona que viene caminando extraño y que yo sé que esa persona tiene una dificultad porque lo atropellaron y se mueve mal, pero la gente se escapa porque cree que está curado [borracho], y por qué le hacen el quite, porque le tienen miedo, o sea miedo a lo desconocido. Si tuvieran una persona que hubiese tenido un accidente y bla, bla, bla, no se arrancaría, a lo mejor, no lo tratarían como bicho raro y acá pasa lo mismo. Cuando llegó la niña con síndrome de down muchos de nosotros sabíamos que existía el síndrome de down, pero a uno nunca le había tocado trabajar con niños con síndrome de down y no teníamos parientes que tuviesen ese síndrome, por lo tanto no sabíamos de qué se trataba y menos del mosaico [tipo de síndrome de down].

INV: ¿la ignorancia entonces...?

3: Frente a la dificultad de la persona que se está integrando. Entonces qué es lo que hicimos nosotros: estudiar. Tuvimos que aprender primero qué es lo que era el síndrome de down, luego qué es lo que era síndrome de down mosaico y luego, cómo trabajar con esta chica que venía dañada de otro colegio, o sea.

INV: Uds. creen que es la ignorancia en el ser humano lo que lleva a segregar, marginar a los demás.

Todos: sí, claro, eso es.

INV: Uds. hace mayores esfuerzos, relacionado a lo que planteaba en la pregunta anterior, y a veces estos esfuerzos no tienen ecos en la comunidad. A veces no se sabe muy bien o exactamente la tarea que Uds. realizan ¿qué les pasa con eso?

8: ¿Como que no se reconozca todo lo que uno hace?

INV: Claro.

8: Yo creo que uno pasa un poco como por fases, pero de repente sucede que hay días y días. A veces uno dice: *pucha qué lata lo que se está haciendo*, pero todo eso dura hasta que se encuentran los motivos y se dice: *soy feliz*, pero lo que queda finalmente es que uno no lo hace porque le digan o no le digan algo; porque de verdad le nace, porque de verdad hay un compromiso hacia la niña y hacia la educación. Entonces en realidad no le importa a uno que le reconozcan o no, basta con ver que la niña avance, por ejemplo. Eso es para uno, de verdad como el mejor reconocimiento.

3: Lo que me te frustra no es que venga alguien y te diga mira que lo estás haciendo bien con la juanita, a mí lo que me frustra es ver que lo que yo estoy haciendo con la juanita no funciona...

INV: No da resultado...

3: Porque en el fondo quiere decir que, o sea, yo elegí esta carrera porque quiero enseñar y no quiero enseñarle solamente a niñitas que tengan de seis para arriba. Mi objetivo es enseñarle a toda persona que quiera aprender en las áreas donde yo estoy capacitada. Entonces si yo tengo una niñita con necesidades especiales y aquí la especialista me dice: - mira, la manera en que tú puedes abordar estas habilidades o estos aprendizajes y te puedo ayudar para esto, esto y esto otro. Y uno lo hace se prepara y todo y no funciona, pucha, a mí me frustra, o sea hay algo que yo no estoy haciendo bien, pero eso lo sé yo, yo no salgo al patio a contarle al resto de los profesores que esto a mí no me resulta y los otros digan: *a pucha, qué lata o a qué bien*. Yo creo que es un reconocimiento para uno mismo, como una carrera con uno; yo no compito con la colega en a ver cuánto más enseñó ella o cuánto más enseñé yo, o se terminé diciendo que la niña integrada *pintó tan lindo, bien, te pasaste*. No pues, porque está bien, si en el fondo lo que tenía que hacer era [no se entiende] en el fondo yo sé que la niña integrada pinta bien.

8: Sabes lo que frustra y es una cosa que nos pasa a todos nosotros, por lo menos a los que pertenecemos a la integración de "verdad", yo siento que somos un equipo súper sólido, o sea, todos los avance de la integración los sentimos como parte de un avance que ha sido el fruto de..., ha sido a lo largo de un tiempo súper largo y que involucra a todos los profesores que han tenido a estas niñas. Lo que sí yo siento que, de verdad, por lo menos a mí me da lata, lo que si involucra reconocimiento, es el reconocimiento social, o sea que no se vea que Talinay es un mejor colegio, o que Talinay es un excelente colegio, porque, a ver, no sé cómo explicar, no hay un reconocimiento no se reconoce que Talinay hace esta pega y haga estas cosas, a nadie le importa que las niñas que tiene dificultades avancen. Se reconoce colegios que tienen a los niñitos más exitosos, a los que tengan mejores notas, a esos se les reconoce todo, pero los colegios que trabajan de verdad con la integración y que tiene logros en ese ámbito no se les reconoce nada, o sea al final igual si tú hablas del Instituto Nacional o del Talinay, siempre y a primera vista la sociedad va a decir: *ah, el Instituto Nacional po'*.

INV: ¿Quién está de acuerdo con eso? Hay dos focos, uno que se centra en uno mismo y el otro respecto de la sociedad que pueda reconocer o no lo que se está haciendo (dirigiéndose a las participantes 5 y 6) ¿Para Uds. cómo es?

5: Las dos tienen en su cuento como razón. Estamos en una sociedad que es exitista, entonces quiénes son los que destacan, lo que más tiene gente con PSU y resultados fabulosos, no sé. Pero yo creo que son otro tipo de colegios no más. Sí, debería la sociedad integrar más, ponte tú en el asunto de pega, o sea es un todo y no es solamente el asunto de colegio. Es un cuento de sociedad, de cómo nosotros cambiamos. Todo esto y cuando nos encontramos con alguien en la calle y prejuzgamos, entonces como sociedad funcionamos de una manera que somos discriminadores, que nos importan más a lo mejor las cosas materiales.

INV: La última pregunta: Las escuelas especiales entregan atención especializada a los alumnos que presentan algún déficit y, por su parte, las escuelas integradas les dan la oportunidad de relacionarse con el medio en el que vivirán en la vida adulta ¿Por qué Uds. eligen la integración?

3: Ellas no van a vivir toda su vida en una burbuja con más gente con las mismas dificultades que ellos, ellos van a ser uno entre miles que no tiene esa dificultad, bueno, pueden tener otras etc., pero esa no, o sea, cuando empezaron a salir los niños con síndrome de down a la calle, yo recuerdo que era en el parque Arauco que recogían las bandejas, oye pero salió en las noticias de la tele, de los diarios. La gente iba al Parque Arauco a comer poco menos que para ver a los niñitos recogiendo las bandejas y ordenándoles, pero ahora da lo mismo, da lo mismo que un niñito tenga un síndrome de down o no lo tenga porque ellos tienen todo el derecho a desenvolverse en sociedad porque ellos van a seguir y se van a morir sus papás y hoy en día los niños con síndrome de down ya no viven hasta los 20 o 30 años.

INV: ¿Claro, pero en las escuelas especiales pueden ser mejor atendido o no?

3: Yo creo que las escuelas especiales son buenas en el aspecto que les puede entregar, ponte tú, talleres. Yo en vez de escuelas especiales pondría talleres para niños con necesidades especiales. Si ellos pudieran estar en una escuela común y corriente; con integración, sin integración etc., la que le tocó en el fondo, porque uno no puede esperar que todos los colegios tengan proyectos de integración o, que todos los colegios lleven a cabo un proyecto de integración, pero después de su jornada, lo que nos pasa a nosotros, que muchas de ellas se fatigan porque dentro de sus necesidades ya no les da para más, entonces tratan, tratan y de verdad que les viene una fatiga y hay muchas de ellas que han tenido que tener un horario un poco más corto; en ese horario que no están acá, van donde la especialista externa, pero a lo mejor, claro, podría ser que los niños tuvieran un horario, intenso, hasta la una, en que hubieran estos lugares donde se les pudiera impartir estos talleres, laborales, que después le ayudaran a desenvolverse como personas.

INV: O sea que tú estás por una opción mixta.

3: O sea, no sé si como colegio especial ¿me entiendes? Sí como talleres laborales.

INV: A lo mejor la palabra colegio o escuela especial te complica.

3: Sí, me molesta, me molesta harto porque creo que la escuela o colegio para los niños es la misma para todos.

INV: OK ¿alguien más?

6: Yo tengo una opinión un poco clara, tengo dudas al respecto. Primero voy a partir por la cosa mía. A mí personalmente me interesa educar, parto por ahí. Yo trabajé en un colegio con alumnado top; donde se terminaba cuarto medio y todas mis alumnas entraban a las universidades Católica y de Chile. Prácticamente toda mi experiencia profesional fue en colegios de muy alto nivel académico y la verdad es que yo trabajo prácticamente igual en ese tipo de medio que en este; igual hago lo que tengo que hacer. Cuando yo trabajaba con ese tipo de niñas a mí me iba muy bien con ese tipo de cursos porque trabajo igual que acá: muy cercana, muy cariñosa, muy con cada una, sin hacer grandes diferencias entre una y otra, de manera que cuando iniciamos acá el Colegio y empezaron a llegar estas niñas diferentes a mí no me significó ningún cambio, a mí, personalmente. O sea igual yo seguía haciendo lo mismo. A lo mejor la diferencia está en que a estas niñas las quiero más, pero yo no vi un cambio en mi forma de trabajar y si volviera a cambiar al otro sistema, tampoco cambiaría mayormente porque tengo como un concepto de cómo es mi presencia en la sala de clases; mi presencia en la sala de clase está en que yo te entrego estas cosas y a lo mejor más que lo que te entrego me interesa que seas una buena persona, y funciona así. Dónde está mi duda y creo que alguna vez te lo plantee [se refiere al moderador] el año pasado; mi duda está en el sufrimiento de estas niñas en este medio, o sea yo siento que si bien ellas son queridas por nosotros, no son tan queridas por sus compañeras y lo pasan mal. Ahí se alimenta la contradicción en mí, o sea qué tan válido es tenerla ocho horas en clases marginadas, porque la realidad es que en la vida social son marginadas a lo mejor llegan a ser toleradas en la sala de clase, llegan a ser aceptadas, pero obviamente no van a las fiestas de fin de semana ¿me entiendes? Vamos a carretear a tal lugar y ellas no van, vamos al “mall” y no van, o sea, esa parte social no existe. Entonces ahí me entra la contradicción. No sé, y me lo he planteado muchas veces, no sé si en definitiva le hacemos un bien. Tengo la duda.

INV: ¿Están de acuerdo?

8: Yo creo que más que para las niñas que está en integración, sirve para que a través de la sociedad nosotros ayudemos a la sociedad y a las niñas que están en integración ¿Qué quiero decir con esto? Creo que hay que modificar un poco la estructura de la sociedad o la manera de ver la vida y ni siquiera ahora sino que desde siempre.

INV: Claro, pero mientras tanto esa niña lo está pasando mal acá

8: Sí, a eso voy. Por lo mismo es necesario generalizar. Que la integración sea aplicable sólo a algunos colegios, todavía esas niñas van a seguir siendo distintas, porque todavía van a tener la posibilidad [no se entiende lo que dice] ¿no sé si me explico? O sea, ese es el problema, como la mayoría de las personas o de los escolares, solamente tiene compañeros como ellos, por decirlo de algún modo, cuando llegan a este tipo de colegios lo ven como bicho raro, pero si nosotros de verdad aceptáramos esa variedad y lo generalizáramos en todos los colegios ya no sería malo, entonces sería algo habitual, lo aceptaríamos [no se entiende] colegios especiales, porque creo que los separan, los discriminan mucho, aparte que es como: *ayudemos, pero ayudamos afuerita nomás.*

INV: En ese sentido, este colegio está cada vez más haciéndose cargo de una responsabilidad social que le debería competir a toda la sociedad. ¿Si? Y por eso, precisamente, se generan estos roces... O sea, estamos de acuerdo en que efectivamente se producen estos roces; que estas niñas integradas pueden

efectivamente pasarlo mal y que no le atañe a la gestión del establecimiento ni a los profesores sino a una responsabilidad que no asume toda la sociedad. ¿Están todos de acuerdo?

Todos: sí, claro, estamos de acuerdo

8: Claro, lo que pasa es que las niñas que tratan mal a las niñas de integración son las que han llegado de otros colegios y que tiene esa lógica, las niñas que llegan al colegio de chiquititas aquí y que ven como normal tener niñas que son distintas a ellas, no las discriminan [no se entiende lo que dice]

6: Cuando una chica ya grande se te acerca y te dice: - porque no soy inteligente estoy en este colegio. Se está marcando que hay algo que no hemos logrado. Cuando una chiquilla te lanza eso: porque crees que estoy aquí y no en otra parte [no se entiende lo que dice] ahí yo creo que en este proyecto algo no hemos logrado cómo un colegio de buen nivel...

[Interrumpe la participante número 8]

8: Te digo que las que dicen eso es porque no están en la lógica del colegio, están en esta parte de la sociedad que digo yo, pero las que llevan más tiempo no lo ven así. Por eso que cuando salen de cuarto medio se dan el abrazo y entienden que el colegio no era malo, pero están constantemente recibiendo a personas que ven la vida de otra forma y que ven que esto es malo.

INV: OK. Muchas gracias

2: Sabes que lo que yo iba a decir hace un rato, sino voy a quedar con la bala atravesada, era como generar falsas expectativas a las niñas que participan del proyecto de integración. A qué me refiero, estoy pensando en la niña integrada del 7 básico, niña que salió de cuarto medio..., está grabando.

INV: Por supuesto.

2: Niña que salió de cuarto medio participó desde muy chica en el Talinay en el proyecto de integración y yo creo que ella salió convencidísima que ella tenía las mismas capacidades que el resto de sus compañeras y que se la podía en una carrera universitaria, de hecho estudia una carrera porque es un plan especial. Yo cuando la he visto y he conversado con ella, yo siento que ella cree que es una más del montón y que después de pasar por todas esas etapas educativas, que de alguna manera han sido diferenciadas, ella va a poder lograr las cosas que el común de los mortales va a lograr con esa..., no sé, si el común estudia diseño en vestuario... yo no creo que sea así, yo creo que es también importante como parte del proyecto de integración es que ellas sepan que hay límites, pero no son límites de mentira, o sea de verdad existen. Nosotros podemos lograr que llegue mucho más allá de lo que hubiese llegado en otra parte, pero vamos a llegar ahí y no vamos a poder llegar a otro, a otro..., o sea a ser mucho más.

5: También hay que considerar que ahí hay un [...] de la familia. En todo caso en séptimo u octavo las niñas se empiezan a dar cuenta que son distintas. Cuando se dan cuenta que tú le entregas una prueba diferente, cuando se dan cuenta que no son capaces de seguir una lectura que tú le haces al curso y ahí viene un cambio súper grande que empieza en séptimo, octavo y hasta primero, pero después viene todo este cuento que lo hacen bien, que sí saben que tienen limitaciones y pueden llegar a hacer cosas, igual se están integrando a la sociedad, igual algo van a hacer.

2: Sí, mi susto es con las que no logramos arreglar el cuento, en las que no logramos que tengan claridad de cuáles son sus capacidades y cuáles son sus límites. Que siento la responsabilidad, como colegio, de no haber hecho la pega como correspondía para que, porque yo creo que en algún momento ella se va a pegar el porrazo y que a lo mejor se lo va a pegar mucho más grande de lo que se lo podría haber pegado.

3: Yo creo que no porque ella está en una carrera que tiene “proyecto de integración”, entonces las preparan para eso también, ya no están dentro de la misma igualdad...

2: No, en eso veo número peso en esas universidades que tienen esos programas.

6: Cuando a ella la evaluábamos, la evaluábamos con 7 porque ella trabajaba mucho y trabajaba muy bien y te entregaba todo perfecto y tenía un 7. De repente nos dimos cuenta que para la familia ella tenía sietes, por lo tanto, ella era una alumna óptima. Entonces a alguien se le ocurrió del equipo consultar al Ministerio, porque esta niñita va a salir de cuarto medio con un 7 y, obviamente, no puede dar la PSU, ni tiene un 7. Entonces preguntamos al Ministerio y el Ministerio dijo que no podíamos ponerle nota y el Ministerio no lo tiene resuelto. Entonces, nosotros preguntábamos y cuándo salga qué le vamos a poner, le vamos a poner *aprobó cuarto medio* y no ha aprobado nada, en el fondo aprobó con suerte un sexto básico, pero salió de cuarto y el Ministerio no lo tiene resuelto.