

**La docencia de apoyo  
para la inclusión y la  
accesibilidad educativa**

Entre la tarea artesanal y el saber pedagógico

---

La docencia de apoyo para la inclusión y la accesibilidad educativa : entre la tarea artesanal y el saber pedagógico / Gabriela Sanmartín ... [et al.] ; compilado por Gabriela Sanmartín. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2021.

Libro digital, PDF - (Ensayos y experiencias ; 120)

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-538-848-2

1. Inclusión. 2. Accesibilidad para los Discapacitados. 3. Discapacidad.  
I. Sanmartín, Gabriela, comp.  
CDD 371.9046

### ***Colección Ensayos y Experiencias***

*Director general:* Daniel Kaplan

*Corrección de estilo:* Liliana Szwarczer

*Diagramación:* Patricia Leguizamón

*Diseño de cubierta:* Pablo Gastón Taborda

*Fotografía de cubierta:* [es.123rf.com/profile\\_dolgachov](https://es.123rf.com/profile_dolgachov)

Los editores adhieren al enfoque que sostiene la necesidad de revisar y ajustar el lenguaje para evitar un uso sexista que invisibiliza tanto a las mujeres como a otros géneros. No obstante, a los fines de hacer más amable la lectura, dejan constancia de que, hasta encontrar una forma más satisfactoria, utilizarán el masculino para los plurales y para generalizar profesiones y ocupaciones, así como en todo otro caso que el texto lo requiera.

1ª edición impresa, enero de 2021

1ª edición digital, noviembre de 2021

#### **noveduc libros**

© del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L.

Av. Corrientes 4345 (C1195AAC) Buenos Aires - Argentina

Tel.: (54 11) 5278-2200

E-mail: [contacto@noveduc.com](mailto:contacto@noveduc.com)

**[www.noveduc.com](http://www.noveduc.com)**

ISBN 978-987-538-848-2

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por las leyes 11.723 y 25.446.

*Gabriela Sanmartín (comp.)*

# **La docencia de apoyo para la inclusión y la accesibilidad educativa**

**Entre la tarea artesanal y el saber pedagógico**

*Gabriela Sanmartín*

*Sergio Zabalza*

*Stella Maris Aribé*

*Liliana Balsells*

*Ana María Cruz*

*Beatriz Escudero Rava*

*Analía Gutiérrez*

*Marina Kohan*

*Diego Latino*

*Claudio Leiva*

*Natalia Maccorin*

*Paula Mariana Maciel*

*Patricia Maratea Grez*

*Laura Graciela Maspero*

*Gabriela Verónica Maurin*

*Romina Soledad Ortega*

*Andrea Pérez*

*Mariel Postolow*

*Silvina Mercedes Rivas*

*Ana Laura Villani*

*Claudia Wald*

**N**  
**noveduc**

**ENSAYOS**  
**Y EXPERIENCIAS**

**GABRIELA SANMARTÍN.** Profesora especializada en Discapitados Mentales y Sociales (ISPEE). Profesora especializada en Estimulación Temprana (ISFD N°1 CABA). Psicóloga Social (Primera escuela de Psicología Social de Tres de Febrero). Licenciada en Educación (UNQ Virtual). Docente especializada en Educación y Derechos Humanos (Programa Nuestra Escuela, 2018). Diplomada en Discapacidad como categoría social y política (UBA, 2019).

Se ha desempeñado en escuelas de la Modalidad de Educación Especial en la provincia de Buenos Aires, entre los años 1986 y 2016, en distintos roles. Directora y vicedirectora de distintos establecimientos educativos de educación especial del conurbano. Actualmente (desde el año 2008), es profesora en institutos de formación docente en la Modalidad, en los distritos de Morón, Moreno y Tres de Febrero, provincia de Buenos Aires. Coordinadora de Educación Formal de Adultos (Municipio de Morón).

**SERGIO ZABALZA.** Psicoanalista. Integra el Dispositivo de Hospital de Día y el Equipo de Trastornos Graves Infantoyjuveniles del Hospital Álvarez. Profesor adjunto en la cátedra Clínica Psicológica: Adolescencia (UCES). Autor de *La hospitalidad del síntoma* (Letra Viva); *El lugar del padre en la adolescencia* (Letra Viva); *Neoparentalidades. El porvenir de la diferencia* (Letra Viva) y *la palabra que falta es una mujer*, en coautoría con Carolina Rovere (Letra Viva).

Supervisa equipos de residentes en distintos hospitales de la Ciudad de Buenos Aires y del conurbano bonaerense. Coordina el seminario “Intervenciones en la clínica” en el Hospital Álvarez. Sus artículos son publicados frecuentemente en los diarios *Página12* y *Clarín*, la revista *Imago Agenda* y en *elSigma* (más de ciento treinta escritos en el portal). Es convocado permanentemente por distintos medios televisivos y radiales para disertar sobre temas relacionados con la problemática adolescente, familiar y clínica.

Coordinador de la sección Lecturas en *elSigma*.

**STELLA MARIS ARIBE.** Licenciada en Psicología (UBA). Psicoanalista. Organizadora y coordinadora del equipo de salud del Centro de Estimulación Temprana de Tres de Febrero. Integrante de la junta evaluadora de discapacidad (Tres de Febrero, provincia de Buenos Aires). Directora del equipo interdisciplinario de “Haciendo Lugares”.

**LILIANA BALSELLS.** Profesora especializada en discapacitados de audición, voz y lenguaje (INSPEE). Docente y directiva en escuelas de educación especial de la provincia de Buenos Aires (1986 a 2018). Responsable de Círculos de Directores, dentro del Programa Nacional de Formación Situada. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2018).

**ANA MARÍA CRUZ.** Profesora especializada en Discapacitados Mentales y Sociales (ISPEE). Profesora de Atención Temprana del Desarrollo Infantil. Licenciada en Educación Especial (UNSAM). Agente de apoyo para la vida autónoma (FUNDAL, 2011). Seminario de Discapacidad (UBA, 2018). Cursa la Maestría en Gestión Educativa (UNSAM) y está en la instancia final de la Diplomatura “La discapacidad como categoría social y política”. Se ha desempeñado en distintos roles y establecimientos educativos de la Modalidad Educación Especial desde el año 1988. Fue miembro de equipos directivos. Inspectora de Enseñanza de la Modalidad e Inspectora Jefe distrital (2000 a 2007). Asesora pedagógica de la Dirección de Educación Especial en la provincia de Buenos Aires (2007 a 2016). Subdirectora de la Modalidad (2015). Actualmente trabaja como profesora de distintos espacios en carreras de profesorado en educación especial; profesora de diplomatura en discapacidad múltiple y sordoceguera y asesora pedagógica en una institución de educación especial.

**BEATRIZ ESCUDERO RAVA.** Licenciada en Sociología (UBA). Especialista en Derechos Humanos y Educación (INFOD). Trabaja en la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social (DGCE, Buenos Aires) como orientadora social y en nivel superior. Participó en proyectos de Educación Sexual Integral en nivel secundario.

**ANALÍA GUTIÉRREZ.** Lingüista, especializada en alteraciones del lenguaje. Trabaja en instituciones de discapacidad desde 1995. Ha desarrollado materiales de estimulación y ha diseñado tecnología asistida. Actualmente es adaptadora a Lectura Fácil. Codirectora de Lengua Franca Asociación Civil. Directora de Relaciones Institucionales de Fundación Solar de Integración. Docente de la Universidad Tecnológica Nacional.

**MARINA KOHAN.** Profesora especializada en Discapacitados Mentales y Sociales (INSPEE). Se desempeñó como docente de educación especial durante veintinueve años. En la actualidad es profesora de la materia Inclusión Educativa en el ISPEE (Instituto Superior del Profesorado en Educación Especial).

**DIEGO LATINO.** Licenciado en Educación (UNQ, 2016). Profesor de Educación Primaria (ISFD N° 34) Profesor de Jóvenes y Adultos (CEPA-CABA, 2014). Electrotécnico (Plan Conet - Instituto San José, CABA). Actualmente cursa una Maestría en Política y Administración de la Educación (UNTREF). Asistió a diversos cursos y capacitaciones. Ha trabajado en el nivel primario, nivel secundario, la Modalidad de Educación Especial y Plan Fines (provincia de Buenos Aires) y en Educación de Adultos (CABA). Forma parte del equipo del Observatorio de la Discapacidad (UNQ). Desde hace más de diez años se desempeña como docente en Centros de Formación Integral de la provincia de Buenos Aires. Integra el plantel de directores de METIS (Investigación & Consultoría).

**CLAUDIO LEIVA.** Profesor Nacional de Educación física (ISPC). Psicomotricista especializado en salud y educación (AAP). Terapeuta especializado en atención temprana del desarrollo infantil. Profesor de nivel terciario y universitario. Docente y miembro de equipos interdisciplinarios de salud mental. Miembro fundador de la revista *Epicuro, el cuerpo que se juega en la cultura*.

**NATALIA MACCORIN.** Licenciada y profesora en Psicología (UBA). Exresidente y jefa de residentes de la Residencia de Psicología del Programa de Residencias Integradas Multidisciplinarias (Moreno). Presenta un recorrido en equipos interdisciplinarios de salud en los ámbitos público y privado. Tiene diversas publicaciones y presentaciones en Jornadas y Congresos. Actualmente, se desempeña como coordinadora del Área de Docencia de “Haciendo Lugares” (Caseros), supervisora y psicóloga a cargo de tratamientos individuales de niños, adolescentes y jóvenes con padecimientos subjetivos graves. En el ámbito público, trabaja como directora de la Unidad Sanitaria “Martín Fierro” (Moreno). Diplomada en Gestión de Políticas de Salud en el Territorio (UNGS).

**PAULA MARIANA MACIEL.** Licenciada en Psicología (UBA, 1992). Magister en Educación (UCA Salta). Fundadora de la Cátedra de Psicología de la Creatividad (Facultad de Psicología, UBA). Ayudante alumna y miembro del Progra-

ma de Estudios Cognitivos. Miembro fundadora de REDI, Red por los Derechos de las Personas con Discapacidad (1996). Investigadora en Accesibilidad y Tecnologías de apoyo (UNLAM, desde 1994). Docente de la asignatura Tecnología, Ingeniería y Sociedad, en todas las carreras de Ingeniería del Departamento de Ingeniería e Investigaciones Tecnológicas (UNLAM, desde su fundación en 1992). Colaboradora del SIDAR, Seminario Iberoamericano de Accesibilidad y Diversidad en la Red (desde 2000). Capacitadora en accesibilidad y educación inclusiva para el Banco Mundial y el IDDI, Instituto de Discapacidad y Desarrollo Inclusivo (2000). Colaboradora en los libros *ETIS – LAC* y *Telecapacitados*. Coautora de *Divertad, Divertad, Divertad* (2015) junto a M. Balbinder.

**PATRICIA MARATEA GREZ.** Profesora especializada en discapacitados de audición, voz y lenguaje (INSPEE). Docente en escuelas de educación especial de la provincia de Buenos Aires.

**LAURA GRACIELA MASPERO.** Profesora de Educación Preescolar (Escuela Normal Superior “Estados Unidos de América. San Martín). Se desempeñó como docente de nivel inicial (1984 a 2003). Directora en jardines de infantes de la provincia de Buenos Aires (2003 a 2013). Inspectora de Enseñanza de Nivel Inicial (2013 a 2018).

**GABRIELA VERÓNICA MAURIN.** Profesora especializada en Discapacitados de Audición, Voz y Lenguaje (ISPEE). Profesora especializada en Discapacitados Mentales (ISPEE). Coordinadora de Recursos Expresivos (Instituto de la Máscara, 2004). Psicodramatista (Escuela de Arte y Psicodrama, 2008). Se ha desempeñado en la Modalidad de Educación Especial, en la provincia de Buenos Aires (1995 y 2015). Desde 2016 cumple funciones como Orientadora del Aprendizaje integrando un equipo de orientación escolar correspondiente a la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Ha participado en diferentes concursos y sus trabajos han sido reconocidos y publicados en libros de interés educativo.

**ROMINA SOLEDAD ORTEGA.** Psicopedagoga (Instituto San José de Calasanz). Licenciada en Psicopedagogía (USAL). Profesora en docencia superior (UTN). Trabajó en Centro Educativo Complementario (Hurlingham, provincia de Buenos Aires) como maestra de grupo primario y orientadora educacional. Se

desempeña en la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social en Buenos Aires, como orientadora de los aprendizajes y orientadora educacional.

**ANDREA PÉREZ.** Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO). Magister en Gestión Educativa (UDESA). Licenciada en Educación (UNQ). Especialista en Sistemas Interactivos de Comunicación (UNED). Actualmente se desempeña como docente investigadora (UNQ-CONICET) y dirige el Observatorio de la Discapacidad (UNQ).

**MARIEL POSTOLOW.** Licenciada en Terapia Ocupacional. Presidenta y directora ejecutiva de la Fundación Solar de Integración y directora de Rehabilitación de Karites-Profesionales de la Salud. Coordina el grupo de trabajo de la Comisión de Vivienda del Observatorio Nacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

**SILVINA MERCEDES RIVAS.** Profesora especializada en Discapacidad Visual (INSPEE). Profesora de Retardo Mental (ISFD N° 21). Posgrado "Programa de Actualización en Educación Especial" (Escuela Marina Vilte-Universidad del Comahue, 2003). Se desempeñó en diversos roles docentes desde 1986, en distintas escuelas especiales de los distritos de La Matanza y Tres de Febrero, provincia de Buenos Aires. Inspectora de la Modalidad de Educación Especial en el partido de Almirante Brown.

**ANA LAURA VILLANI.** Profesora de Nivel Primario 1 y 2 (ISFD N° 100) Acompañante terapéutico (UK). Ejerce la docencia en primer y segundo ciclo de educación primaria y en el acompañamiento personalizado de alumnos con dificultades en el aprendizaje escolar.

**CLAUDIA WALD.** Licenciada en Psicología. Profesora en Discapacitados Mentales y Sociales. Desempeñó diferentes roles en establecimientos educativos de la Modalidad de Educación Especial de la provincia de Buenos Aires. Capacitadora del Programa Nacional de Formación Docente "Nuestra Escuela". Profesora en institutos de formación docente. Coordina las prestaciones de apoyo de la Fundación Solar de Integración.

PRÓLOGO	La artesanía de enamorar, <i>Sergio Zabalza</i> .....	13
INTRODUCCIÓN	Construir apoyos en la escuela. Entre la artesanía y el saber pedagógico, <i>Gabriela Sanmartín</i> .....	19
<b>PRIMERA PARTE Recorrido y experiencias: el estado de la artesanía</b>		
CAPÍTULO 1.	Hacia la equidad educativa. Una transformación necesaria y urgente, <i>Marina Kohan</i> .....	31
CAPÍTULO 2.	Aproximaciones al rol del docente de apoyo a la inclusión, <i>Gabriela Sanmartín</i> .....	45
CAPÍTULO 3.	El trabajo del supervisor en el entramado de la educación inclusiva, <i>Laura Maspero, Silvina Rivas, Ana María Cruz</i> .....	67
CAPÍTULO 4.	Entre dos orillas, <i>Romina Ortega y Gabriela Maurin</i> .....	85
CAPÍTULO 5.	Proyectar hacia una futura inclusión en secundaria. Una experiencia con alumnas sordas e hipoacúsicas, <i>Liliana Balsells, Patricia Maratea</i> .....	103
<b>SEGUNDA PARTE Debates y herramientas</b>		
CAPÍTULO 6.	Maestros y maestras de apoyo a la inclusión (MAI): responsabilidades, prácticas y recorridos conceptuales en pos de lo común, <i>Andrea Pérez, Diego Latino</i> .....	119

<b>CAPÍTULO 7.</b> Hacia un mundo accesible: un recorrido personal y colectivo. De la historia escolar a la acción y la producción teórica, <i>Paula Mariana Maciel</i> .....	135
<b>CAPÍTULO 8.</b> El lugar del cuerpo en la escuela. ¿En qué se apoya el docente de apoyo a la inclusión?, <i>Claudio Leiva</i> .....	151
<b>CAPÍTULO 9.</b> “Libres de violencia”: herramientas accesibles para mujeres con discapacidad intelectual y mental, <i>Claudia Wald,</i> <i>Mariel Postolow, Analía Gutiérrez, Beatriz Escudero Rava</i> .....	163
<b>CAPÍTULO 10.</b> Algunas consideraciones acerca del lugar del acompañante/asistente externo, <i>Stella Maris Aribe</i> .....	175
<b>CAPÍTULO 11.</b> Ser uno más. Crítica a la mirada tutelar sobre las infancias y adolescencias, <i>Natalia Maccorin</i> .....	183
<b>CAPÍTULO 12.</b> La otra inclusión. Lo colectivo y lo individual en el acompañamiento de una trayectoria singular, <i>Ana Laura Villani</i> .....	193
<b>EPÍLOGO</b> Entre la artesanía y el saber pedagógico, <i>Gabriela Sanmartín</i> .....	203

Aunque tal vez el único “sentido”, la única razón de la escritura sea escribir, sin tener razones para hacerlo, ni de antemano ni a posteriori, ni razones mayúsculas ni razones minúsculas. Ni escribir para ser alguien en el mundo, ni para el futuro, ni para el porvenir, ni para la posteridad; ni para asumir una posición desde la cual ver el mundo, ni para autorizar a que otros tomen esas u otras posiciones, ni para avanzar en la vida, ni para retroceder. Ni para ser mejor o peor persona.

**Carlos Skliar**



## La artesanía de enamorar

*Sergio Zabalza*

La metáfora que emplea Gabriela Sanmartín para describir la enseñanza en el Epílogo de este tan bienvenido libro no podría ser más oportuna: la madeja, la trama, el tejido, el hilo. Desde el título de este texto que menta la dignidad de la artesanía, toda la cuestión pareciera residir en qué lugar es preciso otorgarle al saber para que trabaje a favor de la singularidad de una persona, en lugar de aplastar su iniciativa. Es decir, qué hace un/a maestro/a para que el orfebre de esa madeja sea la particularidad del alumno (ese que la tradición supone que no posee ningún saber), sin ceder a la tentación de erigir lo ya naturalizado por los prejuicios en protagonista y centro del rol docente.

El tema convoca una dimensión eminentemente ética y exige una crucial interrogación por parte de quien está a cargo de acercar al educando la tarea de construir conocimiento. Así, en su texto, el Capítulo 8, Claudio Leiva se pregunta sobre el cuerpo en la escuela: “En ese momento no pude parar de analizar si yo, en mi rol docente, incluía o no a mis alumnos/as. Si mi posición profesional frente a ellos, en la escuela, ofrecía esa posibilidad”. Para decirlo de otro modo, la perspectiva de este libro pone el nudo de la cuestión en lo que no se sabe, en aquello que está para revelarse, descubrirse, inventarse o, mucho mejor, aquello por construirse: la función de la ignorancia, de la que habla Sara Paín.

Tal como relata Marina Kohan en el Capítulo 1, hay que estar también afuera para así construirse, en una determinada trama institucional, un pasaje al adentro. Es preciso atender la tarea de socialización que una comunidad le encarga a la escuela y, al mismo tiempo, brindar a un niño, joven o adulto la

posibilidad de hacer lugar a su diferencia subjetiva. No es tarea para improvisados, partidarios de la espontaneidad o dogmáticos.

En el Capítulo 2, de Gabriela Sanmartín, una maestra dice:

*(...) tener cintura, habilidad social, buena comunicación con los docentes con los que vas a trabajar un largo tiempo. Tener en cuenta que venís de afuera y que no siempre vas a ser bien recibida. Tenés que remarla; si a veces algo no te gusta, encontrar la forma de decirlo. Ser un actor positivo, entender que el trabajo lo hacés con el grupo, la escuela, las docentes, los auxiliares.*

La propuesta supone estar dispuesto a revisar los propios enclaves en que se asientan los prejuicios (un docente, en este caso), más allá de declamaciones progresistas o declaraciones de buenas intenciones: es un trabajo artesanal.

Aquí no sirven las soluciones binarias: la singularidad del alumno versus las expectativas sociales. Porque, sin expectativas sociales, sin el Otro, sin el amor y la empatía que toda autoridad bien habida genera, no hay singularidad posible. No en vano, en su texto sobre el trabajo en pareja pedagógica con alumnas sordas e hipoacúsicas, en el Capítulo 5, Liliana Balsells y Patricia Maratea Grez citan a Paulo Freire:

La escuela es (...) el lugar donde se hacen amigos. No se trata solo de edificios, aulas, salas, pizarras, programas, horarios, conceptos... Escuela es sobre todo, gente, gente que trabaja, que estudia, que se alegra, se conoce, se estima. El director es gente, el coordinador es gente, el profesor es gente, el alumno es gente, cada funcionario es gente. Y la escuela será cada vez mejor, en la medida en que cada uno se comporte como compañero, amigo, hermano (Freire, 1968).

En los textos aparece el tema del ambiente emocional, que hace referencia al contexto en el que los docentes trabajan cada día, los alumnos aprenden y los padres interactúan. "Según cómo cada actor de la comunidad educativa perciba el clima en la escuela, determinará el grado de conexión y pertenencia, el compromiso, el sentido de seguridad y confianza y la energía para asumir riesgos y desafíos, para cada uno de ellos (DGCyE)"<sup>1</sup>.

Toda la cuestión estriba entonces en saber dónde reside este abordaje que hace de la artesanía y la madeja el hilo para una ruta siempre por descubrir. Por lo pronto, este libro me ha permitido encontrar una lectura del nudo, que su texto propone desenredar sin que el ovillo suponga la previa existencia de un principio. Es decir: el principio de este libro/hilo está para ser construido por cada lector.

Me gusta creer que en esta propuesta artesanal hay permiso para equivocarse, es decir, que los errores y fracasos son necesarios; que la imprescindible experticia con que un maestro debe contar para realizar su tarea reside en una muy especial modalidad del saber, la misma que hace toda la diferencia entre impartir información y educar. Para decirlo todo: lo crucial es qué hace un maestro con sus fracasos, su posición ante un objeto de conocimiento siempre por construir. “No teman a los errores: no existen”, afirmaba Miles Davis, que supo encontrar en la rigurosidad que la música exige un lugar para su inigualable estilo. Un elogio frente a lo inesperado y lo diverso, que también puede hallarse en el texto encarnado de Paula Maciel (Capítulo 7), que narra un recorrido personal y colectivo de lucha por un mundo accesible.

“Y para eso hay que ensayar, hay que investigar, hay que producir y hay que discutir mucho”, como dice Flavia Terigi (2010).

En el Capítulo 2 de este libro se destaca la imperiosa necesidad que tiene el docente de apoyo a la inclusión (DAI) de trabajar en equipo, de sacudir la inercia institucional. Esto se refleja cuando Gabriela Sanmartín cita a Zabalza Beraza:

El objetivo de todo apoyo debería estar orientado a ir cada vez más hacia el apoyo a las instituciones, de forma tal que se potenciara el cambio en las mismas. Bien es cierto que ese objetivo no siempre es posible y con frecuencia hay que ir avanzando en esa dirección escalón por escalón (de los sujetos a los procesos concretos, de estos a las funciones sectoriales y finalmente a la institución en su conjunto) (...) El apoyo no tiene como objetivo fundamental resolver las necesidades de los sujetos, sino provocar cambios institucionales (Zabalza Beraza, 2009).

Y, para profundizar en las tramas conceptuales que sustentan lo institucional, Andrea Pérez y Diego Latino aportan su abordaje desde lo macro y micro del sistema.

En suma (para expresarlo, si me permiten, en términos psicoanalíticos), forjar la transferencia de trabajo que habilita una transmisión, ese amor que en el sujeto nunca está escindido de los procesos cognitivos. No en vano, al responder una encuesta sobre el rol de la DAI, una docente observa:

*Hay que pisar en las instituciones, que te conozcan desde el portero al directivo. Hacer acuerdos escritos. Estar no quiere decir que te vean; una puede estar en presencia y no necesariamente operar (...) Mi trabajo es enamorar al otro con los principios de la inclusión. Yo trabajo para que la escuela de nivel vea a la persona con un proyecto de inclusión como su propio alumno.*

Se trata de que las barreras se lean como una oportunidad. Es que, en términos freudianos, un cuerpo se constituye a partir de una sentencia intelectual: un juicio que vela algo intolerable, esa dimensión de Cosa que refiere nuestra originaria condición de objetos contingentes. Luego, todo saber –por ser siempre provisorio y sintomático–, resulta tanto más fuerte cuantos más cuestionamientos esté dispuesto a aceptar. Desde ya, esto supone una concepción de la verdad que hace de la ficción su más solidaria compañera, para no dar lugar a esa rigidez y estereotipia temerosa de construir distintas versiones sobre un mismo objeto, hecho o circunstancia. “La rigidez es el mayor obstáculo, en la familia y en la escuela. La educación formal, lineal, no es la única opción”, afirma otra docente encuestada.

En otros términos: no hay correctos ni incorrectos, no hay normales ni anormales, más de lo que los prejuicios de una época y un lugar determinados imponen en el escenario áulico. Por ejemplo, ese diagnóstico-mochila que Ana Laura Villani cita en el Capítulo 12, “La otra inclusión. Lo colectivo y lo individual en el acompañamiento de una trayectoria singular”. No en vano Stella Maris Aribe nos recuerda la decisiva articulación entre lugar, acto y

ayuda en el Capítulo 10, “Algunas consideraciones acerca del lugar del acompañante/asistente externo”.

Las experiencias que este libro relata ilustran las múltiples maneras en que puede construirse un sentido común menos cruel, tonto o sádico. Se trata de dar lugar a cuerpos interpretantes, no solo interpretados; atentos, no solo atendidos; con posibilidad de escuchar, no solo de responder. Cuerpos con posibilidad de decidir, tal como indican Claudia Wald, Mariel Postolow, Analía Gutiérrez y Beatriz Escudero Rava en el Capítulo 9, de, que aborda la doble vulneración por identidad de género y discapacidad.

Los textos refieren a cuerpos no solo incluidos, sino integrados. En otros términos, a sujetos que vienen con su cuerpo a la escuela, es decir, con su síntoma, esa perla en la que el sujeto guarece su más rica y contradictoria intimidad, fuente indispensable para forjar un estilo con el que hacerse un lugar en el lazo social.

De allí la importancia del intervalo que media entre lo micro y lo macropolítico, tal como bien se señala en el Capítulo 3, al desarrollar y describir (en la tarea del supervisor/ inspector) el pasaje de una mera fiscalización a la de colaborar en la construcción de una comunidad educativa: “Resulta urgente la tarea de promover la reflexión colegiada en cada institución, atendiendo a que la escuela, su proyecto, su conformación de grupos, sus espacios y sus materiales deben ser lo suficientemente flexibles como para alojar a todos y a todas, y no a la inversa, que sean los niños y niñas quienes deban ajustarse a sus características y condiciones” (Ana María Cruz, Silvina Rivas y Laura Maspero).

No es casual que el texto señale el retroceso experimentado en estos campos durante los cuatro años de gestión del gobierno neoliberal en Argentina (2015-2019), una cuestión también desarrollada en el texto de Natalia Maccorin (Capítulo 11) que denuncia el modelo tutelar y el discurso biomédico de las neurociencias.

Al respecto, Romina Ortega y Gabriela Maurín se sirven de la metáfora del puente entre la escuela especial y la “común”, al señalar que: “Si analizamos

las prácticas educativas, en un nivel más abarcativo, podremos identificar otros obstáculos, las barreras políticas. La coexistencia de leyes y normativas contradictorias que se genera cuando se va avanzando en la transición de un paradigma a otro debiera ser rápidamente revertida con la implementación de nuevas políticas compatibles con la puesta en marcha de prácticas inclusivas y con la indispensable provisión de recursos materiales y humanos que permitan llevarlas adelante” (Capítulo 4).

No por nada terminamos este prólogo (cuyo título alude a la acción de enamorar) con una referencia a la política. Es que el compromiso –para nombrarlo de una buena vez– expuesto en estas páginas no puede estar ausente de una determinada posición ética. Esa misma cuyo nudo descansa en el lazo social, es decir, en la construcción compartida de nuevos lugares, a partir de un saber por el cual lo más íntimo de mí siempre descansa en el Otro, fuente de toda atracción y de todo rechazo. Este libro nos brinda la oportunidad de elegir como opción de crecimiento, pasión y deseo a la artesanía de enamorar.

NOTA

1. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Red Escuelas de Aprendizaje. *Clima escolar y educación emocional en Nivel Primario y Nivel Secundario*. Módulo 1. Cuadernillo del referente.

# Construir apoyos en la escuela. Entre la artesanía y el saber pedagógico

Gabriela Sanmartín

---

*El pensamiento tiene acceso a lo completamente distinto. Puede interrumpir lo igual. En eso consiste su carácter de acontecimiento.*

Byung-Chul Han

Educación Especial, en la década del 80, era una disciplina atravesada fuertemente por el paradigma médico; por lo tanto, quienes nos formamos en ese momento, hablábamos de derivación, diagnósticos, pronósticos, escalas de cociente intelectual. Los agrupamientos escolares se constituían en base a esas categorías y las prácticas pedagógicas se estructuraban tomando esos indicadores como referencias. Algunas escuelas contaban con un médico; la tarea se enfocaba en aspectos rehabilitatorios y en la enseñanza de hábitos de “autovalimiento y socialización”. La enorme diversidad de sujetos que concurrían a las escuelas especiales realizaba recorridos educativos bien disímiles, de acuerdo con su pertenencia cultural y social, sus diferencias, el nivel de información y acción de sus familias, los recursos presentes en su comunidad, y la formación, voluntad y capacidad de interacción de sus docentes.

Hacia los años 90, para acompañar transformaciones políticas, educativas y sociales, Educación Especial recibe nuevas demandas en torno a los aprendizajes de quienes se consideran con “necesidades educativas especiales”, y centra el eje de las prácticas en aspectos pedagógico-didácticos y curriculares. En esta época se amplían las matrículas atendidas mediante los llamados “proyectos de integración escolar”, en los que la intervención de la actual

modalidad permite el acceso o la continuidad de la trayectoria de muchos niños, niñas y adolescentes en las escuelas del sistema educativo convencional. Se reconfigura así al sujeto de la educación especial, teniendo en cuenta la crisis global de un sistema altamente excluyente y las recomendaciones y advertencias que en el plano internacional se planteaban para dar forma a una “escuela para todos”.

La figura en la que se apoyaban estas intervenciones era entonces la “maestra integradora”, que hacía de nexo entre las familias, los sujetos, la escuela de nivel y la escuela especial. En la actualidad, disposiciones legales mediante (la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y otras normativas), se tiende hacia la inclusión, entendida como una instancia superadora de la integración, que abarca transformaciones institucionales y formativas de las escuelas comunes y revoluciona, “revolviendo” sus prácticas tradicionales.<sup>1</sup> Aparece entonces como rol preponderante el del docente o “maestra de apoyo a la inclusión”, un nombre que, como el significante “inclusión”, adquiere distintos significados, como ya veremos.

La figura de la maestra integradora –según señalan Liliana Gómez y Daniel Valdez (Valdez, 2017)– surge como una “solución de compromiso” (¿un síntoma?) frente a la exclusión.<sup>2</sup>

Perla Zelmanovich (2019) también se refiere a los roles de la maestra integradora/maestra de apoyo a la inclusión como presencias sintomáticas, en tanto dejan expuesta la dificultad de producir otro tratamiento de las diferencias en el ámbito escolar.<sup>3</sup>

Haciendo un repaso a ciertos acontecimientos políticos, culturales e institucionales de nuestro continente con respecto a este tema (el de la integración escolar), uno de los hallazgos y sutilezas que debo subrayar es que la integración/inclusión trajo, como su propia paradoja, una discapacitación de la pobreza o, mejor dicho, la pérdida del sujeto de la educación especial, producto aquí de la aplicación sistemática de estrategias neoliberales (...) No es la única explicación de por qué hay un discurso actual hegemónico sobre la integración, pero sugiere un relato fascinante por su propio carácter paradójico (...) el mismo sis-

tema (político, cultural, educativo) que excluye, incluye. Lo que no puede traer mejora alguna. A no ser el entendimiento, ya planteado por Foucault en los 60 del siglo XX, de que exclusión e inclusión forman parte de un mismo proceso de disciplinamiento y necesidad de normalización (Skliar, 2010).

Estas palabras de Carlos Skliar, de tremenda actualidad, plantean un contexto posible para el presente trabajo.

En los años 90, las sospechas recaían sobre la “integración” y la llamada “atención a la diversidad”, como eufemismos para producir nuevas segmentaciones educativas entre instituciones (escuela especial/escuela común) y dentro de cada institución (aprendizajes del grupo-clase/aprendizajes de los “integrados-incluidos”), con el agravante de incorporar niños/as de las clases populares a estas categorías y prácticas diferenciadoras, solo por la distancia entre sus funcionamientos y los esperados por el dispositivo escolar. El significante “diversidad” escondía vínculos con la realidad bastante distantes de lo que puede pensarse como diferentes modos de hacer, ser y pensar. En otro libro reciente (Sanmartín, 2019)<sup>4</sup> sugerimos debates sobre el término “inclusión” en los discursos de esta época, de modo que no vamos a detenernos más en ello.

Según Liliana Sinisi:

El sistema argentino se conformó en el paradigma positivista y evolucionista en educación, teniendo como objetivo eliminar la cultura popular y la de los grupos tradicionales considerados bárbaros. La exclusión consistía en la aplicación del paradigma homogeneizador, obturador de la diversidad y orientado hacia una “integración” obligada a la civilización, representada por la escuela oficial y hegemónica. El modelo integracionista persistió, con algunas modificaciones, hasta nuestros días (Sinisi, 1999).

Por esta razón sostenemos las sospechas acerca de una tendencia que se mantiene a pesar del tiempo y de las experiencias: el subrayado sobre la inclusión de algunos, que invisibiliza la exclusión y la ausencia de otros. La persistencia