

El fantasma culpable en la integración educacional

Christian Libeer Brouckaert

Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile

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*, 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, la integración.

“Cada modo de producción produce a los sujetos que necesita y, luego, estos sujetos hablan, escriben, se comunican, aparecen ante sí como fuente y origen de sus discursos y del sentido que suponen que sus palabras vehicularán”¹.

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, “la segmentación se ha profundizado de manera que, en forma creciente, los estudiantes de sectores socioeconómicos similares asisten a las mismas escuelas”², 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.

Esta investigación 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 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.

Metodología

Aproximación estructuralista al fenómeno de investigación

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

Modelos de interpretación

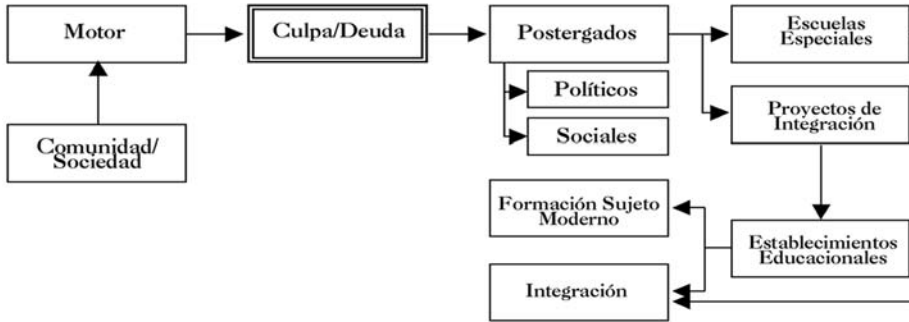
El modelo de interpretación “hacia el integrado” supone que la política pública se establece para integrar a los postergados, en este caso, representados en los alumnos del sistema escolar que presentan alguna Necesidad Educativa Especial (NEE). Espacio, este último, que permite incluir en su seno cualquier 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 (Modelo 1).

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

1. Braunstein, N. (1999) *Psiquiatría, teoría del sujeto, psicoanálisis (hacia Lacan)*. (10ª ed.). México: Siglo XXI. p. 123.

2. OCDE y Ministerio de Educación de Chile. (2004) *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. (p. 60). Chile.

MODELO 1: "Hacia el integrado"

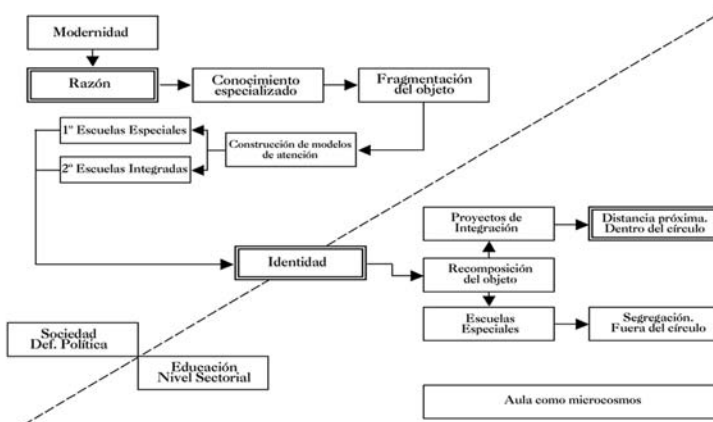


implicancias ontológicas (no físicas) y que, en consecuencia, adquiere importancia en la identidad de las posiciones estructurales, por ejemplo, el síndrome de Down o la deficiencia mental.

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.

El “modelo” de interpretación *va hacia el integrado* puesto que lo identifica como el beneficiario del sistema. Sin embargo, se *remarca* el lugar en donde el objeto de estudio,

MODELO 2: "Inconsciente hacia la sociedad"



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 invertir de un carácter más científico a una decisión que radica en un tema valórico.

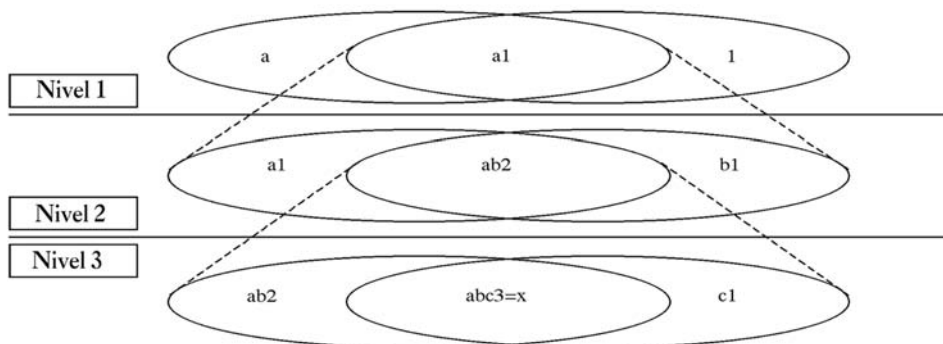
En el modelo interpretativo siguiente se pone en evidencia la forma invertida de abordar el tema, y que se asume como línea investigativa en este trabajo.

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”.

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.

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

MODELO 3: “Relación identidad-integración”



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 dialéctica³, donde se definen y redefinen en función de los movimientos que las otras categorías realicen (Modelo 3).

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 fuera del círculo; nueva segregación, nuevo discurso, nuevas sutilezas y nueva (sutilizada) segregación.

Este modelo 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.

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 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 au-

3. “...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. (1985). *En torno al espacio potencial. I.* Psycho-Anal. 66, 129.

4. 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.

mento en la producción de diferencia de acuerdo a esa especialización (que si puede ser sumado⁴). 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”.

Finalmente, 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 $abc^3=x$, donde x es la nueva segmentación a producir y que como no ha sido despejada o realizada, es una incógnita.

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 irrepitable; 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.

Integración en 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 en la sociedad del capital y, por tanto, de su 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 impi-

de su cuestionamiento. 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*. Esto 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 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; 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 de distintos discursos 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.

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 mandatado por la sociedad. 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 lado, 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.

Integración en la práctica

Una de las constataciones de esta investigación es que cualquier iniciativa relacionada con la integración tendrá siempre la culpa como movimiento inicial, la diferencia, entre las escuelas, está en la forma en cómo se asume.

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 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”⁵. 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.

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.

Cuando se señala que la integración no es posible, es porque no debe ser entendida como una definición estática y 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”⁶.

La integración en la escuela 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 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 desple-

5. Comisión de Expertos del Ministerio de Educación de Chile (2004) *Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial. Informe de la Comisión de Expertos*. Chile: Ed. K-Diseño. p. 53.

6. Manosalva, S. (2002). *Integración educacional de alumnos con discapacidad* (2ª ed.). Santiago de Chile: Ed. Mapa Ltda, p. 50.

gar 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.

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”⁷ 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”.

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).

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”⁸. La 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 fun-

7. Foucault, M. (1992). *Historia de la locura en la época clásica* (1ª ed.)(tomo I). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. p. 59.

8. Baudrillard, Jean (2000). *Pantalla Total* (1ª ed.) Barcelona: Editorial Anagrama. p. 42.

ción 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 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”⁹. 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.

9. Manosalva, S. (2002). *Integración educacional de alumnos con discapacidad* (2ª ed.). Santiago de Chile: Ed. Mapa Ltda, p. 129.