

Revista RUEDES, Año 1- N° 2- 2011, ISSN: 1853-5668, p.16 a 32

A modo de figuras de un caleidoscopio: el sujeto de la educación especial en los proyectos institucionales.¹

Marhild Cortese²

Marcela Ferrari³

Silvia Castro⁴

Universidad Nacional de Río Cuarto

Resumen

El presente escrito tiene como propósito reflexionar sobre la formación del sujeto en el ámbito de la escuela especial, a partir del estudio de los mediadores explícitos en los proyectos pedagógicos didácticos que contribuyen a la formación de los alumnos, entendiendo al currículo prescripto como lo más próximo a lo que ocurre en el espacio del aula.

La información que se retoma para lograr el propósito de este escrito surge del proceso de análisis e interpretación de los datos extraídos de los proyectos pedagógicos estudiados en cinco escuelas de modalidad especial de la ciudad de Río Cuarto y la región.

Entre los conceptos teóricos de relevancia, cobran importancia en el marco de nuestro análisis la propuesta teórica de Cerletti (2008) desde una perspectiva filosófica-política, que considera al sujeto en relación a dos concepciones básicas: el sujeto *de* la educación y el sujeto *en* la educación.

Retomando la idea de la marca que imprime la pedagogía en la conformación subjetiva de los individuos a partir de los mediadores presentes en la educación del sujeto, se plantea la importancia de que el currículo prescripto conduzca a preguntar por qué los docentes hacemos lo que hacemos, qué enseñamos y

¹ Artículo que surge del Proyecto de Investigación titulado: "La práctica docente en la escuela especial: significados y sentidos desde las voces de sus protagonistas. Estudio en escuelas de la ciudad de río cuarto y la región" Aprobado y subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Resolución Rectoral N°442/09. Dirigido por la Lic. Marhild Cortese.

² Prof. en Enseñanza Especial. Lic. en Psicopedagogía.

³ Prof. en Enseñanza Especial. Lic. en Psicopedagogía.

⁴ Prof. en Enseñanza Especial. Lic. en Psicopedagogía.

para qué, cómo lo enseñamos y que concepción tenemos acerca del cómo formar a nuestros alumnos (Vaisman, 2006).

Abstract

The purpose of the present paper is to reflect upon the educational development of the subject in the context of the school for special education taking as a point of departure the explicit mediators in the pedagogic-didactic projects that contribute to their development, and assuming that the explicitly stated curriculum closely reflects what happens in the classroom context.

The data analysed for the development of this paper is obtained from the study and subsequent interpretation of specific information extracted from five different pedagogical projects currently at work in schools for students with special needs in the city of Río Cuarto and nearby towns.

Within the conceptual framework relevant for our análisis, it is important to mention Cerletti's (2008) theoretical proposal, which, from a philosophical-political perspective, views the subject in relation to two basic conceptions: the subject *of* education and the subject *in* education.

Acknowledging the importance attached to the imprint left by pedagogical intervention in the subjective shaping of individuals through the pedagogic mediators present in their education, we emphasize the idea that the prescribed curriculum should lead us, educators, to ask ourselves: why is it that we do what we do, what is it that we teach and why we teach it, how is it that we teach it and first, and foremost, which our idea of how our subjects should be educated is (Vaisman, 2006)

Palabras clave

Sujeto —currículo —escuela especial

Keywords

Subject —curriculum —special school

¿Cómo mirar éstas figuras? Ideas para iniciar la reflexión

El presente escrito tiene como propósito reflexionar sobre la formación del sujeto en el ámbito de la escuela especial, a partir del estudio de los mediadores explícitos en los proyectos pedagógicos didácticos que contribuyen a la formación de los alumnos.

En relación al contexto conceptual se considera al currículo prescripto como un instrumento político que compromete al estado en un proyecto de educación pública (De Alba, 1995), siendo lo más próximo a lo que ocurre en el espacio del aula.

Al decir de Vaisman (2006) el currículo debe conducir a preguntar por qué los docentes hacemos lo que hacemos, qué enseñamos y para qué, cómo lo enseñamos, que concepción tenemos acerca del cómo formar a nuestros alumnos. En este sentido el autor afirma:

...el currículo es promesa y propuesta de vida. Es apuesta y desafío, es compromiso con un pasado y un presente, y la posibilidad de un futuro para todos. Deja huellas en quien lo transita, modos de ser, de sentir, de pensar, de actuar... (2006: 79).

Otro concepto que toma importancia en el marco de nuestro análisis es el de *dispositivo pedagógico*, definiéndolo como una práctica o procedimiento *en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo* (Larrosa, 1998:18), donde las prácticas pedagógicas movilizan de una forma particular la experiencia de sí.

Retomando la idea de la marca que imprime la pedagogía en la conformación subjetiva de los individuos a partir de los mediadores presentes en la educación del sujeto, se suman a estos planteos, las ideas de Cerletti (2008) quien sostiene que existe una tensión relacionada con la educación que aparece en los inicios de los planteos filosófico-políticos desde Platón, pasando luego por la Ilustración y Kant y que aún persiste en nuestros días. Esa tensión se ve representada por “reproducir lo que hay y dar un lugar a lo diferente que puede haber” (2008:16). Este último autor define dos conceptos básicos: el sujeto *de* la educación y el sujeto *en* la educación.

Para lograr el propósito de este escrito, se retoma además la información que surge del proceso de análisis e interpretación de los datos extraídos de los proyectos pedagógicos institucionales de cinco escuelas de modalidad especial, con las cuales se trabajó en investigaciones anteriores (2005-2008). A partir de este análisis se elaboran categorías generales, de las cuales tres se seleccionan para el presente artículo, considerando los distintos contextos en los cuales el accionar educativo muestra su incidencia en la formación del sujeto: el contexto escolar propiamente dicho, el contexto interinstitucional y el contexto familiar.

Lo planteado anteriormente permite identificar algunas concepciones de sujeto presentes en los contextos educativos mencionados, y posibilita reflexionar sobre las implicancias de estas concepciones en la formación.

Colores y formas: las características de los proyectos institucionales

A continuación se realizará la presentación de las categorías que surgen del análisis de los proyectos pedagógico- didácticos estudiados: el contexto escolar, el contexto interinstitucional y el contexto familiar.

a) Contexto escolar

En esta categoría, considerando los contenidos curriculares presentes en los proyectos analizados, se identifican dos subcategorías: lenguajes expresivos y educación ambiental.

a.1- lenguajes expresivos

En esta categoría se agrupan aquellos proyectos institucionales que se encuentran vinculados con diferentes tipos de lenguajes expresivos, pudiendo identificarse por un lado un primer subgrupo referido a la lectura, escritura y narración; y un segundo subgrupo cuyos proyectos se relacionan con la expresión artística propiamente dicha: danza, música y teatro.

Los proyectos del primer subgrupo (lectura, escritura y narración) explicitan en la fundamentación el propósito de relacionar estas prácticas con el contexto de la vida diaria, favoreciendo la comunicación, la imaginación, la expresión de conflictos interpersonales, entre otros. En este sentido afirman: *“Creemos que el cuento puede ayudar a vehiculizar esas problemáticas (dificultades para la aceptación de normas de convivencia), hacerlas más tangibles a la vista de los alumnos, permitiendo la reflexión, la toma de conciencia y el consenso grupal sobre las diferentes maneras de resolver los conflictos, promoviendo un clima escolar de amistad, compañerismo y aceptación y respeto por el otro (escuela D).*

Estas ideas expresadas en los diferentes proyectos, nos lleva a considerar que existe una intención educativa tendiente a posibilitar relaciones interpersonales mediatizadas por el lenguaje y por el aprendizaje de pautas y normas sociales que favorezcan la convivencia. En un sentido más profundo, lo explicitado en los documentos pone de manifiesto la clara intervención de la educación escolar en la conformación del yo, en la formación de la persona. En este sentido, Bruner (1997) afirma que el fenómeno del yo implica considerarlo en dos sentidos. Uno de estos sentidos es el del yo agente, es decir, el protagonista de sus propias acciones pasadas y futuras, inscriptas en una estructura conceptual construida a lo largo de la vida del sujeto. Estas acciones del sujeto tienen lugar en un espacio social, histórico y cultural que las posibilita, delimita y condiciona. Durante una parte importante de la vida del sujeto, dichos espacios sociales pueden ser identificados con los contextos escolares en donde aparece el otro aspecto del fenómeno del yo: la valoración que hacemos de nosotros mismos. Es decir *no sólo experimentamos el yo como agente, también valoramos nuestra eficacia en llevar a cabo lo que esperábamos o lo que se nos pidió hacer (...) llamo autoestima a esta mezcla de eficacia agente y autovaloración (Bruner, 1997:55).* En este sentido es obvio conjeturar que la actuación de los “otros” en el contexto escolar también juega un importante papel en la autoimagen que el sujeto construye de sí.

En concordancia, los objetivos y propósitos de los diferentes proyectos expresan lo que se pretende lograr con los alumnos de la siguiente manera: *establecer un contexto favorable para la expresión de sentimientos, deseos e*

ideas mediante el lenguaje oral ajustándose a las diferentes situaciones comunicativas habituales y cotidianas; favorecer el desarrollo de la capacidad de escuchar (escuela D), etc.

Los contenidos de los proyectos institucionales son un punto crítico en muchos de los documentos analizados dado que en algunos casos se encuentran ausentes. Es decir, los autores describen todos los demás aspectos que hacen a la propuesta educativa a excepción de los contenidos, sin los cuales se torna difícil pensar en una relación pedagógica completa. Sin embargo, otros proyectos exhiben contenidos de tipo conceptuales, actitudinales y procedimentales con un cierto predominio de los primeros.

En relación a las actividades se observa una variedad interesante en donde es posible distinguir proyectos que implican la puesta en juego de una amplia variedad de procesos cognitivos para la resolución de las tareas por parte de los alumnos: *Organizar una campaña para incentivar el uso de la biblioteca (escuela A)*; mientras que en otros casos éstas contienen niveles reducidos de significación: *afianzar la lectura; reconocer distintos tipos de textos, seleccionar el material para leer (escuela E)*.

El momento que corresponde a la evaluación también presenta características particulares, que en ocasiones se manifiesta en tensión con lo que se propone en el resto del proyecto. Es decir, en ocasiones se enuncia como parte de un proceso pero éste se reduce a *“observar de manera directa la producción del alumno” (escuela A y E)*. En otros proyectos se incluye alguna forma de registro escrito que parece remitirse a una instancia de evaluación individual, lo que dejaría incompleta la posibilidad de valorar los aprendizajes realizados en forma grupal y la puesta en uso de las reflexiones realizadas en torno a las interacciones y relaciones interpersonales y de convivencia escolar. Por ejemplo: *En situaciones de conversación, renarración de cuentos y representación de los mismos, con o sin apoyo del adulto o el recurso material, se realizará observación y registro utilizando una ficha de evaluación (escuela D)*.

En los proyectos que constituyen el segundo subgrupo (danza, música y teatro) se observa que las formas de expresión de cada persona y el despliegue subjetivo individual que permiten estas actividades, se encuentran en el centro de la mayoría de las ideas que se ponen de manifiesto en las fundamentaciones de las propuestas pedagógicas: *“el teatro hoy se hace necesario como contenido curricular en la escuela porque se constituye en un importante vehículo de humanización y promueve experiencias estéticas de síntesis. La actividad teatral refuerza la identidad de todo sujeto y posibilita el proceso de reorganización de las estructuras psíquicas, en el ámbito socioafectivo y su inserción en la sociedad (escuela E)*. En este caso llama la atención la manera en que se pone de manifiesto un mayor grado de conciencia por parte de los docentes, relacionado con la forma en que será considerado al teatro como un dispositivo pedagógico de subjetivación. En este sentido, Larrosa (2000) considera que en el campo educativo existirían dos fuertes tendencias. Una, la que define a la manera en que se entiende a la educación y a las prácticas que se derivan de ella en vinculación con una

dimensión antropológica, es decir, de la idea de hombre a la que refiere. La otra que nos interesa señalar, está relacionada con *la ocultación de la pedagogía misma como una operación constitutiva, en rigor, productora de personas, y la creencia arraigada de que las prácticas educativas son meras “mediadoras” donde se disponen los recursos para el desarrollo de los individuos* (Larrosa, 2000: Pág) . Vale esta aclaración considerando otros proyectos de teatro en donde se lo entendía como *una actividad utilizada en la escuela como recurso didáctico para la enseñanza (escuela E)*.

En cuanto a los objetivos, en la mayoría de los proyectos, se puede observar una concordancia con lo expresado en la fundamentación y se observan también otros objetivos relacionados con lo que resulta específico al área de la que trata el proyecto. Con respecto a los contenidos vuelve a repetirse lo mencionado para el caso de la subcategoría: lectura, escritura y narración. Es decir, en algunos proyectos los contenidos no aparecen como parte constitutiva de la propuesta pedagógica, mientras que en otros se identifican contenidos de tipo conceptuales, procedimentales y actitudinales con algún predominio de algunos sobre otros.

Por último la evaluación, en este caso también se encuentra ausente en algunos de los proyectos analizados. En aquellos en los que sí está presente se advierten algunas diferencias con respecto a lo descrito para la evaluación en la subcategoría anterior, donde la observación directa se constituye en el principal referente.

La diferencia se manifiesta, por ejemplo, en uno de estos proyectos donde se propone una evaluación de carácter permanente durante la tarea, y teórico-práctica al finalizar los núcleos de actividades (escuela C). En otro caso el aspecto evaluativo está asentado sobre todo en el curso del proyecto en sí mismo. Es decir, se describen indicadores de evaluación del proyecto y los factores externos condicionantes. Entre los primeros se detallan: *participación, disposición y compromiso de los alumnos participantes, impacto en los adolescentes participantes, apoyo y colaboración de los padres, impacto en la comunidad (escuela E)*. Como se observa no se describen formas de evaluación relacionadas con las adquisiciones que puedan realizar los alumnos, sino que estos indicadores van a marcar en qué medida el proyecto recibió apoyo de diferentes sectores: alumnos, padres, comunidad y cuál fue su efecto, ya que en el segundo apartado: *“factores externos condicionantes”* se describen parte de las acciones de estos mismos grupos como posibles obstáculos para la concreción del proyecto: *colaboración, motivación, interés y participación de los alumnos, apoyo al proyecto por parte de la institución educativa, la obtención de los recursos necesarios para la puesta en escena (escuela E)*.

Finalmente, un tercer caso propone realizar la evaluación por medio de la transferencia o generalización de lo aprendido, particularmente, a la ejecución de los instrumentos musicales (escuela A).

a.2. Educación ambiental

En esta categoría se agrupan aquellos proyectos que se caracterizan por un marcado interés en la problemática social del cuidado y preservación del medio ambiente incluyendo distintas experiencias educativas orientadas a una interacción con el entorno circundante. Así, estas propuestas aún cuando tienen este núcleo en común, son de lo más heterogéneas según las características de cada institución y el contexto en el que están inmersas, pasando desde el reciclado de papel, la organización de campamentos, el armado de una huerta al emprendimiento de forestar distintos espacios locales.

Sin embargo, lo común es que dichas propuestas educativas refieren al valor pedagógico que adquieren como formadoras de ciudadanos vinculados con el medio, generando en los alumnos actitudes y valores de toma de conciencia, solidaridad y responsabilidad. Parecería que la idea subyacente en estos proyectos sugiere la importancia de formar un sujeto como persona comprometida, con conciencia social en relación al cuidado de los espacios naturales, apropiándose así de valores y actitudes que también permiten un crecimiento personal.

Al respecto las distintas escuelas estudiadas presentan propuestas que involucran al sujeto educativo (Elichiry, 2009) en nuevas interrelaciones con diversos actores, organizaciones, grupos y que tienen como finalidad la participación conjunta de todos o la mayoría de ellos, bajo la idea de que *“la ecología no es una moda sino una forma de vivir, empezando por lo pequeño para construir grandes cosas”* (escuela A).

En estos proyectos es interesante advertir como las escuelas están buscando lograr los más variados objetivos pedagógicos orientados a diversos aspectos, así por ejemplo encontramos en primera instancia aquellos objetivos que según Imberón (1998) se refieren a capacidades a alcanzar en torno a una actuación determinada, que en este caso podría resumirse en el principio fundante de todos los proyectos: la toma de conciencia de la importancia de la ecología.

En este sentido pueden mencionarse cuestiones actitudinales tales como *adquirir nociones básicas de la ecología para el cuidado del medio ambiente (escuela A), cuidar la naturaleza, participar de manera responsable y comprometida, difundir mensajes de concientización, trabajar cooperativamente, (escuela B).*

En segunda instancia se mencionan objetivos que tienen que ver con la realización de actividades alternativas para aquellos jóvenes que tienen dificultades para apropiarse de contenidos escolares, por lo cual se proponen tareas que tengan alguna “utilidad” para los alumnos así como que también les resulte reconfortante, haciendo hincapié en el “hacer” y la trascendencia hacia lo “útil”, así como en favorecer el desarrollo de la motricidad fina y la realización de secuencias (escuela A).

Otros objetivos que se destacan están orientados hacia conceptos y procedimientos específicos de cada propuesta, así se mencionan *reconocer y utilizar herramientas apropiadas para las tareas de huerta y jardinería, comprender procesos biológicos involucrados en la germinación y crecimiento de vegetales, forestar espacios urbanos de la localidad, distribuir especies*

forestales (escuela B), procesar manualmente el papel respetando las secuencias correspondientes, favorecer la coordinación motriz fina, afianzar hábitos de higiene y cuidado personal en un ambiente natural y permitir diferentes formas de expresión (escuela A).

Si reflexionamos sobre estos últimos objetivos planteados se puede evidenciar que algunos tienden al “hacer” para lo cual parece que se piensa en una serie de actividades que hay que respetarlas secuencialmente, mientras que otros conducen a valorar “la utilidad” de la tarea.

Con respecto a los contenidos se evidencian aquellos que Imberón (1998) denomina conceptuales, procedimentales y actitudinales aún cuando la presentación de los mismos, en el desarrollo de los distintos proyectos, no esté claramente especificada bajo estas denominaciones teóricas. En este sentido se plantean cuestiones a desarrollar tales como *adquirir nociones de temperatura, tamaño y cantidad (escuela A), conocer herramientas por su nombre y uso, desarrollar técnicas y procesos biológicos, conocer diferentes tipos de hortalizas y flores (escuela B)* que podrían entenderse como contenidos conceptuales; en cuanto a contenidos procedimentales pueden señalarse *reconocimiento de consignas, favorecer distintos modos de expresarse (escuela A) medir, clasificar, preparar canteros, utilizar diversas herramientas, sembrar, transplantar, diariamente observar, cuidar, regar, usar, limpiar y cuidar las herramientas, implementar tutorados para garantizar el cuidado de las especies plantadas (escuela B)*. Por último se señalan aspectos tales como *valorar el trabajo cooperativo y en equipo (escuela A y B)* lo que puede interpretarse como contenidos actitudinales.

Otra cuestión que puede señalarse en este aspecto, es que en algunos de los proyectos existe una confusión entre contenidos y acciones que podrían llevarse a cabo para el desarrollo de los mismos. En relación a este último planteo, es de mencionar que resulta llamativo la manera en que se presentan algunas de estas acciones, dado que son prácticas a realizar mayoritariamente por los alumnos, lo cual pone en conflicto algunos de los argumentos vertidos en las fundamentaciones de los proyectos en relación a la importancia del impacto social de los mismos, teniendo en cuenta además que los objetivos principales de las propuestas refieren al logro de procesos en los cuales necesariamente debe también estar comprometida al menos la familia del alumno.

Aún así, es interesante señalar que no es el espíritu de este escrito ahondar en aspectos posiblemente negativos, sino que lo comentado anteriormente se plantea con la idea de aceptar precisamente la función contradictoria de las prácticas educativas, lo cual no les resta valor pedagógico.

De acuerdo a los contenidos y las actividades mencionadas, los proyectos contemplados en esta categoría pueden conducirnos a pensar que las escuelas no permanecen aisladas a las problemáticas sociales, e intentan desdibujar los límites rígidos entre aprendizajes formales y no formales concibiendo, tal vez, a la intervención educativa *“como una manera de incidir en el medio social por medio de la producción de transformaciones en los individuos”* (Elichiry, 2009:

37). Al mismo tiempo, se hace evidente una filosofía de enseñanza que se sostiene en la idea de que aquellos aprendizajes de los que el sujeto se apropia en la escuela, constituyen herramientas de las cuales puede servirse para enfrentar otras situaciones y realidades, en un contexto distinto al pedagógico inicial.

Finalmente, en torno a la evaluación se observa en los proyectos la tendencia a evaluar distintos aspectos que tienen que ver con el alumno y el docente, mencionando además algunos instrumentos a implementar en estas evaluaciones. Sin embargo queda pendiente la evaluación de los proyectos en sí, considerando la importancia que manifiestan tener los mismos en la comunidad.

Se mencionan como criterios evaluativos en el alumno: *responsabilidad, cooperación, autonomía, participación, respeto, autovaloración del trabajo, predisposición a la investigación y a la búsqueda de posibles respuestas.*

Se consignan como criterios evaluativos en el docente el *compromiso y predisposición, organización de acciones y tiempos, trabajo en equipo, previsión de clases y materiales.*

Por último refieren como instrumentos de evaluación: *la observación, registros, indagación previa y durante el proceso, actividades variadas, transferencia de contenidos a nuevas situaciones, integración de contenidos, planteamiento de situaciones problematizadoras.* Aquí pueden encontrarse bajo la misma denominación (instrumentos) lo que Imberón (1998) menciona como momentos y técnicas de evaluación.

Este tipo de evaluación podría entenderse desde los conceptos que vierte Porlán (1994) en torno al currículo integrador el cual, en el aspecto evaluativo, supone una metodología que informe acerca de los cambios necesarios para que el alumno protagonice más activamente su aprendizaje, la toma de decisiones, los debates, la resolución de conflictos, así como una evaluación constante de la tarea docente.

b) Contexto interinstitucional

En este apartado se retoman aquellos proyectos institucionales destinados a favorecer la escolarización de los sujetos con necesidades educativas especiales en el contexto de las escuelas comunes.

Se identifican cuatro proyectos, de los cuales uno está destinado a brindar apoyo pedagógico a alumnos de escolaridad común con dificultades de aprendizaje o riesgo socio educativo pertenecientes al primer ciclo, o bien que concurren al segundo ciclo pero que han ingresado al proyecto durante su escolarización en el primero (escuela A). Otro proyecto está dirigido a la comunidad en general con el propósito de facilitar la integración del sujeto con discapacidad (escuela A); mientras que los otros dos fueron diseñados para integrar alumnos de la escuela especial a la escuela común (escuela A y B).

La fundamentación refiere a diferentes argumentos, los de la Escuela A hacen una fuerte mención al trabajo en red, conceptualizándolo como un modo de trabajo donde se rompe la relación jerárquica estableciéndose normas horizontales, lo que favorece el acuerdo de objetivos e implica mecanismos democráticos en la toma de decisiones. Mencionan que el trabajo en red se vio favorecido tanto por los cambios de paradigma en el campo de la educación especial, donde de un modelo segregacionista se transita hacia otro con fuerte espíritu integrador, como por el cambio dado desde la política educativa. En este sentido refieren a que el estado, amparado en un discurso neoliberal, retiró el apoyo a diversas actividades creando en las instituciones diferentes necesidades que favorecieron la interacción entre ellas y la conformación de redes.

También retoman conceptos relacionados a la escolarización de los alumnos y a la necesidad de favorecer su retención en los contextos educativos comunes para brindarles la oportunidad de escolarizarse en la etapa evolutiva correspondiente, y con ese propósito destacan el trabajo mancomunado entre la escuela común y la escuela especial, para superar las diferentes problemáticas que la realidad les presenta a ambas instituciones (escuela A).

En la otra escuela retoman en la fundamentación argumentos ideológicos -los derechos humanos-; pedagógicos -logros básicos de aprendizajes académicos- y sociales -relativos a la democracia y al respeto a la diversidad-, expresando que los beneficiarios de un proceso de integración escolar son todos los actores de las instituciones involucradas (escuela B).

En relación a los objetivos que plantean en este grupo de proyectos se pueden identificar los referidos a los alumnos, al trabajo con otras instituciones y finalmente, aquellos que remiten al trabajo colaborativo.

En relación a los que refieren al alumno uno de los proyectos sostiene que el fin que se persigue con la integración escolar es educativo, evaluándose las situaciones a la luz de la calidad de los aprendizajes que en ellas se producen, expresan como objetivo general generar mejores condiciones de aprendizajes (escuela B). Mientras que otros hacen referencia a favorecer la integración de los alumnos tanto en el área pedagógica, como artística, cultural y comunitaria; optimizar el aprendizaje de los alumnos, entre otros (escuela A).

En cuanto a los objetivos referidos a otras instituciones se pueden señalar aquellos que Imberón (1998) menciona como capacidades que se quieren alcanzar, las cuales refieren a relaciones interpersonales como *fortalecer las redes entre instituciones, reflexionar acerca de los aspectos conceptuales e ideológicos*, entre otro (escuela A y B).

Finalmente se evidencian algunos objetivos referidos al compromiso personal y a la valoración del trabajo cooperativo de los distintos actores que participan de los proyectos como: *desarrollar el compromiso y la responsabilidad de los diferentes participantes (alumnos, familia, docentes, etc.)* (escuela A).

Si se analizan las actividades diseñadas para concretar estos proyectos se encuentra que comparten la planificación y puesta en práctica de las diferentes

instancia del proceso de escolarización de sujetos con necesidades educativas especiales en el contexto de las escuelas comunes (trabajo con padres, modalidades de integración, adaptaciones curriculares, etc.). Mientras que el proyecto dirigido a la comunidad diseña una serie de actividades que favorecen la interacción de los sujetos con discapacidad en diversos contextos, al mismo tiempo abre las puertas de la escuela especial facilitando el ingreso de otros niños. Entre las acciones planificadas se mencionan: dos horas de clases en la escuela especial con compañeros de alumnos integrados en la escuela común; escribir cartas con dibujos y mensajes a fin de llevarlos a diferentes del medio, instituciones y calles céntricas; enviar a las radios locales un parte de prensa; trabajar con alumnos del magisterio el tema de adaptaciones curriculares (escuela A).

La mayoría de los proyectos analizados tienen en cuenta al menos dos factores que deben ser respetados para que la integración sea posible, uno es el currículo que debe ser flexible y con la posibilidad de adaptarse a las necesidades educativas del alumno. Otro es el apoyo que requiere el alumno que debe ser integrado, así como la escuela integradora, los compañeros de aula, el docente y los padres. Podría mencionarse un tercer factor ineludible que es la formación y capacitación docente, al cual no hacen referencia explícita pero sí puede observarse al menos la intención de *favorecer el trabajo docente en equipo que permita decodificar la escena pedagógica, discutir ventajas, riesgos, necesidades, problemáticas a lo largo del proceso de integración en permanente revisión y reestructuración* (escuela B).

En síntesis, en este grupo de proyectos se evidencia que hay concordancia y coherencia entre los distintos elementos del diseño curricular: fundamentación, objetivos, actividades, evaluación, tiempo y espacio. Merece destacarse que plantean un trabajo en red, con espíritu colaborativo que favorezca el trabajo con la escuela común. Además, la interacción que proponen tiene un doble sentido, porque la escuela especial también abre sus puertas para que ingresen otros actores sociales que no son los que habitualmente ocupan sus espacios y esa es una verdadera acción integradora, porque para que el sujeto con necesidades educativas especiales pueda sentirse parte de diferentes contextos es necesario que la comunidad toda lo conozca y que al mismo tiempo se familiarice con los espacios en los que él se educa.

Por último cabe mencionar que estos proyectos se han construido en espacios de reflexión, comunicación y diálogo pedagógico, lo que se refleja en el desarrollo teórico que asumen. El planteamiento es institucional, de todos, de la escuela, desde el marco teórico o los principios que rigen las acciones dentro de ella hasta lo que se pretende hacer en la práctica concreta. Pero, al mismo tiempo trasciende los marcos de la escuela especial para consensuar, negociar, acordar numerosos aspectos didácticos con otras escuelas.

c) Contexto familiar

Referidos a esta temática se identifican proyectos que tienen como propósito la construcción de espacios de contención que faciliten el trabajo conjunto de los

padres y los actores institucionales, en el acompañamiento del desarrollo del sujeto con discapacidad y la construcción de sus aprendizajes (escuela A).

Merece destacarse la importancia del entorno familiar en el desarrollo y la educación de niños con discapacidad, muchas veces la educación de estos sujetos queda en mano de especialistas que les otorgan a las familias un rol secundario, centrando las problemáticas en el niño, desconociendo las características del contexto en el que crece.

Estos proyectos brindan un espacio institucional para que los padres puedan compartir diferentes problemática e inquietudes que la discapacidad les plantea en la cotidianidad. Los actores institucionales en referencia a uno de los proyectos mencionan que surge como respuesta a las necesidades que tienen los padres de los alumnos de hallar espacios de contención al sentirse confundidos, desorientados, con dudas e inquietudes en relación a cómo favorecer el desarrollo integral del hijo discapacitado. Plantean que los padres *a partir de pensar-se pueden compartir y construir con el saber del equipo técnico nuevas posibilidades y experiencias enriquecedoras* (escuela A).

El otro proyecto que se incluye en este subgrupo planifica el trabajo con la familia utilizando las diferentes fechas históricas que ameritan que en la escuela se concreten los tradicionales actos patrios, esos días abren las puertas de la institución invitando a los padres a compartir diferentes actividades de aprendizaje con sus hijos. En la fundamentación destacan la importancia del encuentro entre la familia y la escuela, donde la familia entre a la escuela y la escuela se muestre a la familia uniéndose en un objetivo común (escuela A).

Si se consideran los distintos modelos de relación profesional que identifica Paniagua (2001): el modelo del experto, del transplante, del usuario y el de negociación, el análisis de los proyectos permite identificar algunos elementos que posibilitarían inscribir la forma de relacionarse de los actores institucionales con los padres en el modelo del experto y en el modelo de negociación.

Este último se caracteriza por tener en cuenta los aspectos contextuales e institucionales que de algún modo condicionan el accionar educativo. Este modelo busca un mayor equilibrio entre las opiniones de los padres y la de los profesionales, la negociación a través del diálogo, se trabaja a fin de lograr consensos, considera que tanto los padres como los especialistas están en condiciones de tomar decisiones en torno al niño. Lo que se refleja en los objetivos de uno de los proyectos donde plantean la necesidad de facilitar el trabajo conjunto de la escuela con la familia a través del intercambio de experiencias y conocimientos facilitando la construcción de nuevas estrategias de intervención, estimulando la integración, encontrando respuestas en espacios de participación y compromiso, fortaleciendo el vínculo entre la escuela y la familia.

También se hallan evidencias de este modelo en la planificación de algunos encuentros a partir de los temas a abordar, por ejemplo un encuentro esta destinado a los padres de los niños que concurren a estimulación temprana y al nivel inicial y plantean trabajar el tema de los aprendizajes de los niños con

Necesidades Educativas Especiales. En otro proponen trabajar previamente con una pareja de papás para que en el encuentro den testimonios sobre las *vivencias de un hijo con discapacidad y su familia* (escuela A).

En el otro proyecto el modelo de negociación se puede evidenciar en el diseño de actividades -compartir diversos talleres, expresiones artísticas, entre otras- que pretenden poner a los padres en situaciones de enseñanza-aprendizaje junto con sus hijos, posibilitando que el padre se enfrente con el hijo real.

Pero, si consideramos por ejemplo en el primer proyecto trabajado el número de encuentros planificados (seis), la diversidad de temas a abordar (uno por encuentro), el contenido de algunos de ellos se hace evidente que en estos proyectos también se encuentran elementos que permiten circunscribir el trabajo con los padres dentro de lo que se denomina el modelo del experto, donde se considera que el profesional es el que tiene el conocimiento sobre lo más conveniente a la hora de intervenir con el niño.

Siguiendo con los planteos de Paniagua (2001) en los modelos de relación profesional que identificamos en los proyectos se pueden distinguir, como mínimo, dos tipos de sujetos. En el *modelo de negociación* se puede aventurar que los destinatarios del proyecto son sujetos capaces de construir su propio destino, de reflexionar sobre la situación familiar, la realidad de sus hijos y se trabaja desde una postura colaborativa. Mientras que en el *modelo del experto* está presente un sujeto menos pensante, se percibe a los miembros integrantes de la familia como elementos secundarios que facilitan u obstaculizan el progreso del hijo, por lo que se espera que acepten lo que el profesional les ofrece en un espacio de reflexión limitado.

Nuevas figuras girando frente a la luz: Reflexiones finales

Luego del análisis desarrollado, interesa retomar algunos planteos teóricos en relación a las definiciones de sujeto que propone Cerletti (2008) desde una perspectiva filosófica y política, con el propósito de reflexionar sobre las concepciones de sujeto que subyacen a los proyectos pedagógico-didácticos de las escuelas especiales, tal lo planteado en la introducción del presente artículo.

Los planteos que se ponen de manifiesto en las diferentes categorías construidas para el análisis de los proyectos, parecen tener relación con lo que Cerletti (2008) denomina sujeto de la educación. Para este autor, el sujeto de la educación estaría presente en los ámbitos de la educación institucionalizada entendida como una estructura de repetición o como lo retoma desde los planteos marxistas ortodoxos, de reproducción. Es decir, se habla de sujeto de la educación para hacer referencia al sujeto pedagógico, al sujeto que incorpora conocimientos, saberes, pautas y normas desde el modelo social dominante.

Retomando los planteos foucaultianos, el autor considera a la educación como una *práctica disciplinaria de normalización*, donde *el sujeto de una estructura*

de repetición se constituye amoldándose a los saberes y a las prácticas instituidos, siendo un elemento más del funcionamiento objetivo de dicha estructura (Cerletti, 2008: 78), es decir, es un sujeto instituido en y desde los saberes de la situación educativa.

Cerletti (2008) también conceptualiza al sujeto en la educación, refiriéndose a la aparición de procesos subjetivos que tienen lugar a partir de la novedad que se presenta en una estructura de continuidad. La lógica de normalización que rige a las instituciones escolares puede verse interrumpida por singularidades, es decir, por situaciones o multiplicidades que se constituyen en parte de la ruptura que se produce en el orden natural esperado para la institución.

El proceso subjetivo que tiene lugar cuando hablamos del sujeto en la educación tiene una dimensión colectiva, de allí que se hable de multiplicidades para explicar la contracara de entender a la institución educativa como una unidad integrada. Estas multiplicidades están conformadas por conjuntos de elementos que constituyen las complejas relaciones que existen en la institución como parte de su organización y que se hallan atravesadas por la legalidad que le es propia.

Estas relaciones complejas en la institución tienen lugar en el marco de situaciones educativas particulares, esto quiere decir que no hay un sujeto preexistente, sino el que aparece en estos acontecimientos o disrupciones frente a lo esperado. El sujeto de estos acontecimientos es *un sujeto colectivo porque surge de la combinación de distintos elementos, sin los cuales no sería posible (maestros, estudiantes, conocimientos, prácticas, etc.)* (Cerletti, 2008: 108).

Considerando estos conceptos en relación a las categorías de análisis del presente escrito, se pueden distinguir algunos elementos relacionados con la presencia del sujeto de la educación en las diferentes categorías de análisis. Por ejemplo, en los proyectos de la *categoría contexto interinstitucional* esto se evidencia cuando se propone una modalidad de trabajo que tiene como meta lograr que el sujeto con NEE responda al ideal de alumno de la escuela común. En ese sentido, en relación a las actividades refieren a las realizadas en el *servicio de apoyo pedagógico* mencionando que dan dos horas de apoyo pedagógico en contra-turno con la escolaridad común en aquellas áreas donde el alumno presenta mayores dificultades; realizan sugerencias, asesoramiento y seguimiento del niño con la docente de la escuela común, acuerdan entre los docentes la forma de evaluar y promocionar a los alumnos. De ese modo se provee a los alumnos de los apoyos necesarios para procurar el éxito en relación a las exigencias propias de la escuela común.

En los proyectos referidos a la *categoría contexto familiar* el concepto de sujeto de la educación se evidencia, por ejemplo, cuando al mencionar los temas a trabajar con los padres de estimulación temprana y nivel inicial planifican el de *Expectativa en cuanto a los aprendizajes de los hijos ¿Cómo aprenden los niños con necesidades educativas especiales (escuela A)*, en el que subyace la idea de la existencia de un parámetro que define o delimita la modalidad de

aprender de los sujetos con necesidades educativas especiales posiblemente marcando las diferencias con la manera de aprender del sujeto "normal".

La idea de un sujeto individual se observa en las propuestas de evaluación de los diferentes proyectos que conforman las distintas categorías, aún cuando las actividades expresen un carácter grupal y cooperativo sigue prevaleciendo la lógica normalizadora. También se observa esta misma lógica en relación a los contenidos de los proyectos institucionales que en muchos de los documentos analizados se encuentran ausentes, sin los cuales es difícil comprender la práctica pedagógica como tal.

En otras palabras, la representación sobre el sujeto de aprendizaje que se evidencia está relacionada con la idea de un sujeto que se desvía de la norma, con dificultades inherentes a su misma naturaleza. Esta mirada facilita la construcción de una identidad deficitaria, representación que posiblemente conduce a no otorgar un lugar importante al desarrollo de los contenidos conceptuales (Castorina, 2004).

Sin embargo, en algunos de los proyectos analizados se encuentran rasgos que pueden relacionarse con la definición que Cerletti (2008) propone para el sujeto-subjetivo de la educación, los cuales se manifiestan principalmente en la categoría de análisis denominada *contexto escolar*. Las temáticas abordadas en los proyectos incluidos en esta categoría se caracterizan por un marcado interés en el protagonismo del sujeto, entendido desde su participación activa en el cuidado del entorno comunitario y en el desarrollo de capacidades orientadas hacia múltiples expresiones culturales y personales.

En este sentido, las consideraciones realizadas explícitamente en las fundamentaciones de los proyectos ponen de manifiesto concepciones que sostienen los actores institucionales sobre el sujeto de aprendizaje, en donde éste último tiene un lugar singular en la relación pedagógica, singularidad otorgada por la participación en la construcción del conocimiento. Esto implica también que los actores institucionales, autores de estos proyectos, comprenden su lugar como enseñantes en el marco de una relación de diálogo pedagógico.

Frente a la fuerza con la que opera el paradigma de la normalización (Foucault) en la educación especial, estas propuestas parecen mostrar cierto cambio en las estructuras generales típicas que se orientan con frecuencia hacia los aprendizajes funcionales, o compensatorios del déficit, tales como estimulación sensorial, motriz, etc.

Nos preguntamos si este cambio en la propuesta escolar puede tener relación con la aparición de singularidades débiles, que según Cerletti (2008), son aquellas que dan lugar a ciertos procesos de subjetivación que marcan el inicio de una transformación del orden educativo instituido. Al respecto agrega que:

(...) Un espacio escolar, sensible a la recepción de lo nuevo, debe constituirse en un ámbito de búsqueda. En estas condiciones, quizá se pueda hablar de que lo nuevo no correrá el destino de la domesticación y

permitirá decisiones subjetivas que posibiliten transitar nuevos rumbos (Cerletti, 2008: 99).

Es necesario aclarar que nuestro estudio se circunscribe al análisis del currículum prescripto, donde no se puede evidenciar la aparición del sujeto político, es decir, lo que implicaría ser considerado sujeto en la educación, ya que éste es un sujeto que sólo tiene su aparición cuando sucede una singularidad fuerte, acontecimiento excepcional, ya que no podemos anticipar su construcción.

Finalmente, consideramos que el análisis de los proyectos estudiados muestra la presencia de algunos de los rasgos que corresponden a las diferentes concepciones de sujeto planteadas por Cerletti (2008), que de acuerdo a la combinación de los mismos adquieren perfiles particulares en cada institución, prevaleciendo los rasgos de algunos de los modelos por sobre los otros.

Esto conduce a preguntarnos por las implicancias que tienen las prácticas educativas en la conformación de la subjetividad de los sujetos de la educación especial, más allá del análisis del currículum prescripto; además de reflexionar sobre la posibilidad que tiene la escuela especial de brindar oportunidades para la transformación de los sujetos en la educación.

Bibliografía

- Beltrán Llavador, F. (2000). *Hacer pública la escuela*. Chile: LOM.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. España: Visor.
- Castorina, A. (2004). Naturalismo, culturalismo y significación social en la psicología del desarrollo. *Cuadernos de Pedagogía*, 2 (12), 11-25.
- Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Argentina: Del estante.
- De Alba, A. (1995). *Currículo: crisis, mitos y perspectivas*. Argentina: Miño y Dávila.
- Elichiry, N. (2009). *Escuela y aprendizaje*. Argentina: Manantial.
- Imberón, F. (2006). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. España: GRAÓ.
- Larrosa, J. (1998). *Tecnologías del yo y educación* (Material extraído de los talleres de Formación para Apoyo Escolar: Experiencias Alternativas en Educación. Dpto. de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto).
- Paniagua, G. (2001). Las familias de niños con Necesidades educativas especiales. En A. Marchessi, C. Coll y J. Palacios (comp.). *Desarrollo psicológico y educación 3. Trastorno del desarrollo y necesidades educativas especiales*. España: Alianza.
- Porlan, R. (1994). *Constructivismo y escuela*. España: Díada.

Vaisman, S. (2006). El currículo como carnet de identidad. En *Novedades Educativas*, 180, 79.