

## Los diagnósticos en la escuela, los profesionales de apoyo y la inclusión educativa. ¿Una relación compleja o riesgosa?

Sonia C. Iguacel\*

Recibido: 01/03/2014

Aceptado: 27/03/2014



### Resumen

En este trabajo me propongo reflexionar acerca los procesos de atención a la diversidad del alumnado que se vienen desarrollando en la realidad educativa de las últimas décadas. Especial atención se presta al rol de los profesionales de apoyo en estos procesos, así como a sus actividades de evaluación y diagnóstico del aprendizaje, y al estudio de su impacto en las trayectorias educativas. Se realiza un rastreo de las estrategias de abordaje que se utilizan para responder a las características singulares de los sujetos, desde el inicio de la escolarización obligatoria hasta nuestros días, con el objeto de incluir las dimensiones histórica y política en el análisis para una comprensión más contextualizada e integral del tema que nos ocupa.

### Palabras clave

Diagnósticos, inclusión educativa, profesionales de apoyo, dimensiones histórico-políticas.

### **Diagnosics at school, the support professionals and the educational inclusion. A complex or risky relationship?**

### *Abstract*

The purpose of this work is to reflect about the attention processes to the different students which have been developed in the educational reality in the last decades. Special attention is paid to the role of the support professionals in these processes, as well as their activities of evaluation and diagnosis of learning and the study of its impact in their educational trajectories. A tracking of the approach strategies being used to answer to the special characteristics of the subjects, since the beginning of the compulsory education up to the present times was developed with the purpose of including the historical and political dimensions in the analysis in order to obtain a more contextualized and integral view of the topic.

### *Key words*

Diagnosics, educational inclusion, support professionals, historical-political dimensions.

---

\* Universidad de Flores - Sede Comahue / Cipolletti, Argentina. E-mail: sonia.iguacel@gmail.com

## 1. Introducción

*...ya no es admisible achacar los éxitos y fracasos escolares a problemas en la estructura de los genes, ni a los dones otorgados por alguna divinidad, ni a la situación de los astros en el firmamento en el momento del nacimiento o a cualquier otra explicación irracional (en la que se asume como implícito que las personas no tenemos en nuestras manos el control sobre los asuntos humanos), uno de los retos más importantes de los actuales sistemas educativos es el de contribuir a asegurar el éxito escolar. El fracaso escolar, al menos en las etapas obligatorias del sistema, es siempre manifestación y denuncia de la existencia de una sociedad injusta.* (Torres, 2011: 211)

Hace pocos meses, al recibir la invitación para escribir esta colaboración, me surgieron inmediatamente las preguntas: ¿qué puedo decir que no se haya dicho antes?, ¿qué avances hay en el tema de la inclusión educativa sobre los cuales reflexionar?, ¿desde qué lugar puedo aportar cierta novedad a esta discusión? Hace algunos años, recibí una invitación similar, en otro contexto, para participar en una mesa redonda donde compartíamos y problematizábamos nuestra experiencia en atención a la diversidad desde diferentes perspectivas y contextos. En mi caso, decidí hablar de lo que ocurría en la región en la que vivo cuando decíamos que atendíamos a la diversidad del alumnado, especialmente desde el rol que me competía como profesional de un equipo de apoyo educativo. Y hoy, cuando escribo este trabajo, advierto que no hay variaciones significativas en lo que tengo para comunicar o reflexionar. Seguramente he realizado más lecturas, he investigado más, hay más producción científica sobre la temática, han variado algunas políticas sociales y educativas, y sin embargo, una significativa parte de la realidad educativa no ha sufrido grandes transformaciones. Aún hoy, muchos estudiantes no encuentran en las escuelas y en sus docentes propuestas educativas que los incluyan realmente, sin provocar o agudizar situaciones de desigualdad en sus trayectorias educativas.

Me interesa especialmente profundizar teóricamente en la comprensión de la situación de aquellos alumnos que van quedando excluidos o invisibilizados en las instituciones educativas, aun cuando el derecho a la educación es indiscutido y aprobado por todos los marcos legales vigentes. ¿Quiénes son estos alumnos y estas alumnas? ¿Qué factores han operado para que queden en los márgenes de la escolarización? ¿Desde qué principios se selecciona a quienes gozarán de este derecho y a quienes no? ¿Qué herramientas se utilizan para esta selección? ¿Quiénes colaboran, consciente o inconscientemente, para que haya niños y jóvenes que vivan el éxito escolar y existan otros grupos a los que este derecho le es esquivo? ¿Qué papel jugamos los profesionales comúnmente llamados «de apoyo» (psicólogos, psicopedagogos, etc.) en la perpetuación o cristalización de estas situaciones de injusticia social? Diversos autores, de distintas procedencias, me ayudarán a ir pensando estos interrogantes.

## 2. Escolarización obligatoria y fracaso escolar

Desde el momento en que la escolarización básica se hace obligatoria y masiva, se torna evidente la diversidad de niños, niñas y jóvenes que asisten a las instituciones educativas, y se impone la necesidad de encontrar estrategias para «ordenar» esa diversidad. Hablamos de diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje, de características físicas y cognitivas, de lenguas y culturas, de religiones, de procedencias. Señala Gimeno (2005) que cuantas más personas ingresen al sistema educativo y cuanto más tiempo permanezcan en él, más variedad se acumula en su seno. Y la escuela, ante esta realidad, transforma esa variedad

y esa variabilidad en un problema, y elige el camino del sometimiento de lo diverso a la norma homogeneizadora. En este sentido se puede afirmar que:

En su origen, la división en cursos sucesivos tenía como objetivo organizar una progresión rigurosa en los aprendizajes. [...] En la organización de la escolaridad primaria en cursos anuales sucesivos, se contemplaba al principio, y en gran medida se sigue contemplando hoy día, la misma construcción progresiva de los saberes y saber hacer.

(Perrenoud, 2008: 152)

La norma pretende que todos los alumnos progresen al mismo ritmo y empleen un año escolar para aprender el programa correspondiente a un curso, contrastando esta uniformidad con la diversidad de ritmos de aprendizaje en los sujetos.

### 3. Méritos, inteligencia y ciencia para el éxito o el fracaso en la escuela

La idea de meritocracia va a teñir desde el inicio a los sistemas educativos. La posición que los individuos ocupan en ellos se relacionará directamente con sus méritos individuales y sus competencias. La escuela ofrece «igualdad de oportunidades» (a todos lo mismo) y quedará en cada persona y en sus cualidades individuales, demostrar su valía. La escuela trabajará así con una «subjetividad idealizada» (Calvo, 2008), como ser ajeno e independiente a todo contexto, que responde adecuadamente a los propósitos que la escuela elabora para él, y cuando no lo haga, la situación quedará bajo la entera responsabilidad del alumno.

Aparecerán entonces explicaciones «científicas» que arrojen luz para comprender qué ocurre con estos sujetos que, gozando de la oportunidad de educarse, no logran aprovechar la posibilidad de insertarse adecuadamente en el medio escolar, y posteriormente, en el medio social. De la Vega (2009) señala que la Psicología Escolar nace como una extensión del saber psiquiátrico para ordenar, normalizar y encauzar los contornos más convulsivos de la escuela. Sus aplicaciones y teorizaciones van a dar lugar al surgimiento de los primeros circuitos diferenciales que precedieron a la educación especial. Se ocupará así del niño «anormal», «retrasado», quedando la escuela común al margen de aquella intervención. En un trabajo posterior (De la Vega, 2010), el autor explica que los médicos y los psiquiatras, y luego los psicólogos, introducirán el razonamiento clínico en el interior del funcionamiento escolar. Se promocionará así la educación de los atrasados como el ámbito de los niños anormales, cuya educación deberá sustentarse en un método y en un espacio diferenciales. Las clases especiales funcionarán separadas del grupo de alumnos «inteligentes», aunque inicialmente en la misma escuela. Los maestros de estos niños y niñas tendrán como fin compensar esos «déficits» que los alumnos presentan, con el aporte de la ciencia de los «especialistas», quedando así el maestro en un lugar subordinado, depositario de una práctica muda, despojado de su especificidad. Aparece entonces el «niño diferencial» y las intervenciones para él definidas en el ámbito educativo requerirán del imprescindible apoyo de los «especialistas» de las disciplinas médicas y psicológicas. De este modo, la razón clínica hegemónica la formación y las prácticas de los «*psi*» y se interpone entre el maestro y el profesional. Como bien manifiesta Dubrovsky (2005: 22): *“Cada época, desde diferentes circunstancias históricas fue buscando en la ciencia los elementos que justificaran las estrategias de cada sociedad para rotular y discriminar”*.

En el inicio del siglo XX aparece un creciente interés en la psicología por el concepto de inteligencia y su evaluación. Surgen así los tests de inteligencia para la identificación

de aquellos estudiantes que requerirán algún tipo de abordaje o enseñanza especial. Este enfoque tiene sus raíces en el modelo médico, donde los problemas están centrados en los sujetos y son explorados por un psicólogo que trabaja en un espacio separado evaluando al niño y prediciendo, con sus resultados, su rendimiento educativo (Farrel, 2009).

Lewontin y otros (1996) van a tomar una posición muy crítica ante el uso de técnicas psicométricas que midan la inteligencia. Consideran que la posibilidad de medir el comportamiento se sustenta en dos supuestos básicos: 1) se asume que es posible definir absoluta y operacionalmente una cualidad particular, y 2) se da por supuesto que la cualidad es una propiedad fija del individuo. Demuestran, en su trabajo, que el primer error de estos movimientos es creer que los genes determinan por sí mismos la inteligencia, y un segundo error estaría dado por la afirmación, en el caso de admitir que los genes no determinan el resultado real del desarrollo, sí determinan el límite hasta el que éste puede llegar. Señalan: *“El error final de la visión de los deterministas biológicos sobre la habilidad mental es suponer que la heredabilidad del CI dentro de las poblaciones explica de alguna forma las diferencias de puntuación entre las razas y entre las clases.”* (Lewontin, Rose y Kamin, 1996: 145).

En otro trabajo que cuestiona la utilización de pruebas psicométricas que ponderan la inteligencia, Gartner, Greer y Riessman (1999) agregarán a esta discusión la idea de que hay cierta perversión en la idea de que la inteligencia que miden estas técnicas es hereditaria, ya que así se explicarían las diferencias de raza, de clase, y se eliminarían los argumentos para favorecer las condiciones de vida de los desposeídos, ya que la inmodificabilidad de la inteligencia quitaría sentido a estas mejoras. Así, las escuelas y estas mediciones de la inteligencia refuerzan la inmovilidad y la estratificación definidas por variables de clase social, étnicas y de raza.

Un trabajo más reciente, el de Elichiry (2005), va a abonar la idea de que los tests de inteligencia utilizados en las escuelas tienen por objetivo fundamentar las deficiencias individuales de los sujetos pertenecientes a otras culturas y a las clases populares. Se considera así a esta herramienta como efectiva para la reproducción social y la legitimación de la exclusión de algunos sectores sociales. A esta idea agrega una serie de discusiones que promueven el cuestionamiento de los tests de inteligencia como instrumentos de evaluación:

- Los contenidos no son igualmente válidos para todos los sectores étnicos y sociales.
- Tienden a enfatizar contenidos propios de la escuela.
- El lenguaje utilizado está culturalmente determinado.
- Evalúan desempeño en una combinación de habilidades.
- Favorecen la respuesta rápida y penalizan la colaboración.
- Son utilizados para clasificar a los sujetos.
- Parten de una definición ambigua de inteligencia.
- El énfasis está puesto en las diferencias interindividuales.

La mayor debilidad del enfoque psicométrico reside en su resistencia a discutir la naturaleza de los procesos cognitivos. La complejidad de la inteligencia humana es enorme y requiere la expansión de nuestros métodos de investigación en lugar de su reducción.

(Elichiry, 2005: 69)

Kornblihtt (2005), por su parte, admite la posibilidad de que existan niños más inteligentes, más motivados o más capaces que otros, pero indica que la pregunta que cabe plantearse es a qué se atribuyen esas diferencias. Considera que el problema se presenta cuando se atribuyen esas diferencias a los genes, y se supone que dichos genes están distribuidos asimétricamente en distintos grupos humanos. Así, se terminan postulando hipótesis deterministas. Manifiesta que: *“El tipo de preguntas de los test que evalúan cociente intelectual está absolutamente sesgado por la sociedad donde se generó esa medición, una sociedad anglosajona con un determinado tipo de educación y de manera de pensar”* (Kornblihtt, 2005: 43). Coincide así con el planteamiento de los autores mencionados anteriormente acerca de que el racismo, el determinismo, la exclusión, la discriminación, la explotación, la necesidad de establecer diferencias raciales, sociales, religiosas, de capacidades, tienen una base económica y social que va a pretender seguir aplicándose y buscando diferencias donde la biología no las encuentre.

#### 4. Sectores populares, educabilidad e inteligencia

Otra posición para analizar las razones de los dispares rendimientos escolares por parte del alumnado se va a asentar en el origen social de los sujetos. Baquero (2008) indica, en referencia a las sospechas sobre la educabilidad de niños y jóvenes pertenecientes a sectores populares que:

... no hay prácticamente novedad entre la vieja hipótesis médico-clínica o patológica individual que veía en los cerebros de los niños las razones de su fracaso y esta otra que ve en las familias, los bienes culturales, sus pobres competencias, las razones del fracaso.

(Baquero, 2008: 17)

Destaca que en nuestro sentido común, si bien de alguna forma, registramos la diversidad constatable de ritmos y modelos de aprendizaje, existe la idea de que el formato de la escuela moderna que aún perdura, simultáneo y graduado, es el mejor ámbito para el aprendizaje escolar. Baquero (2008) reitera la importancia de incorporar la perspectiva histórica y política sobre los procesos de escolarización masiva, señalando que se trata de prácticas no neutrales. Castorina (2009: 11) va a completar esta posición agregando que: *“La educabilidad de un alumno no depende de su interioridad natural ni de las condiciones sociales exteriores, sino que se define «en la situación escolar», en las relaciones sociales e individuales simultáneas que caracterizan el aprendizaje.”*

Kaplan (2005), por su parte, en sus trabajos incorpora la institución escolar y el colectivo docente -además de las condiciones sociales vigentes- en el análisis de aquellas situaciones que producen situaciones de inequidad en el aula. En referencia a lo social dirá:

... la lógica del mercado que se impone sobre los bienes simbólicos asume que los éxitos y fracasos sociales son exclusivamente productos de competencias y estrategias individuales o familiares, justificando así los privilegios. El mérito y la inteligencia, bajo esta lógica de valor y disvalor en el mercado simbólico, permiten avalar teóricamente los privilegios sociales, transmutando las desigualdades sociales en diferencias entre naturalezas humanas a-históricas.

(Kaplan, 2005: 78)

Siguiendo su argumentación sobre la relevancia de las concepciones de mérito e inteligencia y su vinculación con la realidad del alumnado en el aula, Kaplan (2009) llevará a

cabo una línea de investigación centrada en el estudio de los juicios docentes sobre sus alumnos, concluyendo que los conceptos sobre inteligencia de los profesores estudiados se refieren a la inteligencia como un don natural que puede estar en grados diferentes, la posibilidad natural para aprender, un don con el que se nace, una capacidad que ni crece ni disminuye, etc., haciendo en todos los casos referencia a un origen innato de la inteligencia, y por ende, ésta adquiere el carácter de inmodificable, limitando las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Es a partir de estas concepciones que los docentes clasifican a sus alumnos ejerciendo una dominación simbólica sobre ellos otorgada por la legitimación de la autoridad docente que los nombra y los etiqueta en función de las categorías elaboradas implícitamente y provenientes del sentido común.

Boggino y De la Vega (2007) profundizan además en los factores que inciden en la producción del fracaso escolar, encontrando también procesos de discriminación en función de pautas culturales de clase, género, color de piel, que atraviesan a la escuela, y que generan el riesgo de «psicologizar» o «pedagogizar» una problemática de tipo social, pues la tendencia a la selección de los estudiantes que tiene la escuela, puede quedar enmascarada por procesos de invisibilización de las diferencias y desigualdades sociales que adquieren la categoría de «problemas de aprendizaje» propios del alumno; y por lo tanto, deben ser abordados individualmente, sin «tocar» el lugar donde se producen: la escuela como institución social.

En otro trabajo, Boggino (2010) advertirá que el uso de la categoría «problemas de aprendizaje» sólo cobra sentido desde el paradigma de la simplicidad, porque los problemas escolares -tal su verdadero origen- no pueden ser analizados como un caso particular, sino en el marco de la trama de su producción y en su lógica de construcción. En efecto:

... las marcas sociales y las pautas culturales de los alumnos, la subjetividad del docente, los fenómenos grupales, la cultura institucional, las estrategias didácticas, etc., no son interpeladas ni por la escuela ni por los profesionales (docentes, psicopedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, pedagogos, médicos, etc.) que se encargan, por lo general, de «tratar» al alumno que «no aprende».

(Boggino, 2010: 24)

Terzaghi (2011), siguiendo el análisis de las categorías que utilizamos para nombrar a los estudiantes que parecen «no poder aprender» sea por cuestiones genéticas, hereditarias, sociales..., nos trae su reflexión acerca del resurgimiento del determinismo biológico, justamente en momentos donde el enorme avance del conocimiento en las neurociencias incorporan el concepto de plasticidad cerebral, que permitió modificar «el techo» que significaba un diagnóstico de algunas enfermedades neurológicas en los niños. Considera que se trata de una paradoja, porque este avance ha terminado ampliando significativamente los límites de lo que parece poder explicarse con la biología, produciéndose un reduccionismo en el análisis de los fenómenos humanos. Esto ha «avivado» las demandas por «el diagnóstico preciso» a médicos y profesionales «*psi*» acerca de lo que le ocurre a los escolares que no aprenden por los medios tradicionales, y buscando soluciones terapéuticas y/o medicamentosas a situaciones que no siempre están vinculadas a un origen biológico, sino contextual.

## 5. La certificación profesional de la desigualdad

En referencia al quehacer de los profesionales «*psi*» en el abordaje de estas problemáticas,

Cimolai y Toscano (2008) coinciden en afirmar que las concepciones de educabilidad que operan en las prácticas de evaluación e intervención psicoeducativa llevan implícita una idea de alumno «normal», reforzadas por los discursos de la psicología, y posteriormente de la psicopedagogía, que elaboraron categorías para nombrar aquello que es «normal» y lo que no lo es. Es necesario repensar las unidades de análisis en juego, abordando desde una mirada más amplia e integral los procesos de enseñanza y de aprendizaje, como efecto de la interacción de los sujetos con sus diferencias individuales, identidades culturales, en las situaciones particulares que proponen las instituciones y dispositivos escolares.

Con respecto a la categoría de «normalidad» que sobrevuela el tema de la diversidad cada vez que se trata en los espacios educativos -habría diversidades «normales» y otras no tanto-, o como dice López Melero (2010): existe en el mundo de la educación especial la creencia de que hay dos tipos de alumnado: el normal y el especial, y para llegar a esta dicotomización se ha invertido mucho tiempo buscando una clasificación diagnóstica para determinar quién es normal y quién es especial, encontrando como respuesta educativa inicial la organización de grupos de clase «presuntamente» homogéneos.

Es importante señalar que hay profesionales que defienden la idea de que la escuela ha de ofrecer un currículum común y otros consideran que el currículum debe ser doble. En consecuencia, las respuestas educativas habituales tienen dos características: 1) la reducción de expectativas de aprendizaje a través de las adecuaciones curriculares y, 2) la imposibilidad de interacción, total o parcial, con el resto de la clase por estar interactuando con un currículum paralelo. Esto significaría ofrecer *a priori* a este alumnado una educación de menor calidad, con la que no alcanzarán los mismos resultados ni se desarrollarán en función de sus peculiaridades. Así las adaptaciones curriculares son concebidas como reducciones del currículum, sin haber llevado a cabo los enriquecimientos necesarios del proceso de aprendizaje. Además, la decisión sobre las adaptaciones, en vez de ser colaborativa entre profesores regulares y de apoyo, profesionales y familia, es una decisión casi siempre particular del profesorado de apoyo o de los profesionales «*psi*».

## 6. Retomando las preguntas iniciales

Es en este punto donde considero importante retomar las preguntas que se hicieron al comienzo de este artículo para empezar a delinear algunas posibles explicaciones, que no tienen el carácter de explicaciones cerradas o acabadas, ni únicas, sino que son aproximaciones para comenzar a pensar esos cuestionamientos.

Las primeras preguntas hacían referencia a quiénes son los alumnos y las alumnas que se encuentran en los bordes de la escolarización, en situaciones de riesgo de fracaso escolar o de exclusión educativa y qué factores los han llevado a esa situación. Hemos visto a lo largo de este trabajo que no necesariamente se trata de sujetos con algún tipo de «discapacidad», sino que hay procesos sociales, políticos y económicos que inciden en la configuración de un panorama poco ventajoso para el despliegue y desarrollo de las posibilidades de aprendizaje y participación en el currículum y la vida escolar. Esas condiciones muchas veces son silenciadas o puestas bajo el paraguas de la «anormalidad» transformándolas en propiedades individuales de estos alumnos; por lo tanto, su resolución no está en la escuela sino en el ámbito personal, o familiar, cuando lo que actúa como supuesta causa es la pertenencia a un sector social desfavorecido. Desde esta perspectiva determinista, pensar en posibilidades de transformación se torna dificultoso. Tal vez nuestra función como profesionales «*psi*» sea la de cooperar con la institución escolar para problematizar

esto que ocurre, reflexionar sobre ello, desmontar supuestos inconscientes y elaborar propuestas de mejora más justas para todo el alumnado.

Otro aspecto que parece jugar como un principio que favorece la exclusión es el origen del propio sistema educativo, pensado y organizado bajo la lógica de la homogeneidad, como si esto fuera una posibilidad real y no una suerte de «anhelo» generalizado en nuestras escuelas. Romper los mandatos fundacionales de nuestra escuela obligatoria que consideraba esa pretensión en términos de igualdad, es una tarea compleja. La idea de normatividad también ha generado las pautas organizativas, de enseñanza y de evaluación que provocan que muchos estudiantes no puedan resolver exitosamente su tránsito por la escolaridad. En un interesante trabajo, Sipes (2005) destaca aquellas acciones que realizan los docentes cuando sienten que están frente a un estudiante «menos inteligente», que no responde a la norma ni a las intenciones homogeneizantes:

- repetir tres o cuatro veces la misma consigna, sin rever su enunciado;
- insistir en la repetición del mismo ejercicio con la finalidad de que quede fijado;
- simplificar el ejercicio de manera tal que ya no tenga el carácter de desafío propio de cualquier situación de aprendizaje;
- entender el concepto de adecuaciones curriculares desde la errónea concepción que hace referencia a «bajar el contenido»;
- reducir el nivel de exigencia;
- utilizar prácticas pedagógicas fallidas;
- tener menores expectativas, y por ende proponer menores desafíos.

(Sipes, 2005: 47)

Queda reflejado, en este extracto utilizado a modo de ejemplo, cómo recurrimos a las mismas «recetas» con las que ya se han producido situaciones de fracaso.

Con respecto a las herramientas que se ponen en juego para seleccionar quiénes tienen el derecho a educarse y quiénes no lo harán o lo harán en condiciones no equitativas, podemos pensar que los aportes de la psiquiatría, la medicina y la psicología han configurado un campo de conocimiento y de aplicación que ha contribuido, a través de sus caracterizaciones de lo que es normal o esperable y lo que no, y de los instrumentos de medición de la conducta y de la inteligencia que han sido utilizados para decidir los futuros escolares y sociales de muchos estudiantes que por diferentes razones no alcanzaban aquellos «mínimos esperables» para ser considerados buenos alumnos. En esto hemos tenido mucho que ver quienes trabajamos en el ámbito educativo desde diferentes roles, docentes y profesionales de apoyo, que hemos procedido en ocasiones como «jueces» de la educabilidad de los niños y jóvenes con los que trabajamos, ya sea ponderando estadísticamente su inteligencia, decidiendo abordajes individuales allí donde era necesaria una perspectiva sistémica de análisis que transitara desde el paradigma del déficit al paradigma del conocimiento, como lo sugiere Armstrong (2006: 189), quien realiza la siguiente comparación:

PARADIGMA DEL DÉFICIT	PARADIGMA DEL CONOCIMIENTO
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Etiqueta a los sujetos en términos de daños específicos.</li> <li>– Diagnostica los daños específicos mediante una batería de test estandarizados.</li> <li>– Soluciona el daño utilizando estrategias de tratamiento especializado alejadas del contexto real.</li> <li>– Separa al sujeto del grupo para su tratamiento especializado en una clase, grupo o programa separado.</li> <li>– Usa una colección de términos, tests, programas, equipos, materiales y manuales distintos a los que se encuentran en una clase ordinaria.</li> <li>– Segmenta la vida del individuo en objetivos conductuales-educativos específicos que se miden y se modifican de forma regular.</li> <li>– Crea programas de integración educativa en paralelo con la escuela ordinaria. Los profesores de las dos vías apenas se reúnen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Evita las etiquetas y considera al individuo como una persona intacta con una necesidad específica.</li> <li>– Evalúa las necesidades del sujeto con enfoques auténticos dentro de un contexto naturalista: se centra en las fortalezas del sujeto.</li> <li>– Ayuda a las personas a aprender y crecer a través de un conjunto rico y variado de interacciones con actividades de la vida real.</li> <li>– Mantiene las relaciones del sujeto con sus compañeros en un entorno que intenta ser lo más normal posible.</li> <li>– Usa materiales, estrategias y actividades positivas para todos los niños.</li> <li>– Mantiene la integridad del sujeto como un ser humano completo cuando evalúa su proceso hacia los objetivos.</li> <li>– Establece modelos cooperativos que permiten el trabajo mano a mano de especialistas y docentes en general.</li> </ul>

Hoy, el discurso de la inclusión educativa se ha extendido y generalizado, apareciendo en las declaraciones y normativas que rigen nuestros sistemas escolares; sin embargo, el concepto de inclusión educativa es un concepto polisémico, políticamente correcto hoy en día, pero que cuando lo enunciamos, no remite a todas las personas al mismo significado. Sigue siendo una práctica común, en la cotidianeidad de las escuelas, homologar su sentido con el de la integración educativa: del alumno «integrado» hemos pasado al alumno «incluido», así como antes pasamos del alumno «con discapacidad» al alumno «con necesidades educativas especiales». Cambios en los ropajes, palabras nuevas para significados viejos, pues:

Si bien se habla de lograr escuelas inclusivas, la mirada está puesta en cómo hacer para lograr que las personas excepcionales por cuestiones físicas, mentales, sociales, económicas, raciales, etc., se transformen y participen del currículo (de la misma forma que el resto). En síntesis, de cómo integrarlas, no de cómo modificar el contexto escolar para no excluir a ningún alumno o alumna.

(Iguacel, 2008: 191)

En síntesis, es una cuestión de justicia social de lo que venimos hablando. Simplemente eso. Entonces, ¿qué es atender a la diversidad? lo explican sencilla, pero eficazmente, las siguientes líneas:

Lo que se llama «responder a la diversidad» no consiste más que en enseñar teniendo en cuenta a cada uno de los alumnos y alumnas que están en la clase, algo así como una condición *sine qua non* para que el aprendizaje sea posible. La otra opción, centrada en la posibilidad de homogeneizar es el resultado de un modo de entender la enseñanza que no es que ignore las diferencias, sino que las organiza, las divide y otorga un valor a cada categoría resultante.

(García, 2008:19)

Queda en nosotros y nosotras elegir el modo de ejercer la profesión y abordar la realidad en la que nos toca vivir cada día.

El título de este artículo se preguntaba sobre el carácter de la relación entre los diagnósticos en la escuela, el rol de los profesionales de apoyo, y la inclusión educativa. Creo que esa relación puede adquirir ambos estatus: por una parte, puede ser riesgosa, en tanto los profesionales «arrojemos» diagnósticos y etiquetamientos sobre los sujetos con los que trabajamos, porque sabemos -o tenemos la obligación ética de saber- que estas categorías tienen un enorme impacto tanto en la subjetividad del alumnado como en sus docentes, sus familias y su posición social, además de tener conciencia acerca de la no neutralidad de estas prácticas clasificatorias. Por otra parte, puede tratarse de una relación compleja, en tanto la educación ya es un hecho social complejo, con múltiples dimensiones, que; por lo mismo, requiere pedagogías y miradas complejas, que no busquen depositar las fallas o las situaciones de fracaso del sistema educativo en los sujetos singulares más vulnerables, obturando así sus posibilidades de superación y mejora.

### Referencias bibliográficas

- ARMSTRONG, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.
- BAQUERO, R. (2008). “De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas”. En: Baquero, Pérez, y Toscano. (comps.). *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens, 15-31.
- BOGGINO, N. (2010). *Los problemas de aprendizaje no existen. Propuestas alternativas desde el pensamiento de la complejidad*. Rosario: Homo Sapiens.
- BOGGINO, N. y DE LA VEGA, E. (2007). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares. Cómo prevenir y abordar problemas escolares en el aprendizaje y en la conducta*. Rosario: Homo Sapiens.
- CALVO, A. (2008). “El lugar del trabajo psicopedagógico en la escuela comprensiva”. *Revista Kikiriki. Cooperación Educativa*, 89, 11-17.
- CASTORINA, J. A. (2008). “Prólogo”. En: Kaplan. *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue, 7-16.
- CIMOLAI, S. y TOSCANO, A. G. (2008). “¿Atrapados sin salida? Concepciones de educabilidad y alumnos en problemas”. En: Baquero, Pérez, y Toscano (comps.). *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens, 33-61.

- DE LA VEGA, E. (2009). *La intervención psicoeducativa. Encrucijadas del psicólogo escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- DE LA VEGA, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- DUBROVSKY, S. (2005). “La integración escolar de niños con necesidades educativas especiales. Entre integrar o ser «el integrado»”. En: Dubrovsky (comp.). *La integración escolar como problemática profesional*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 17-38.
- DUEÑAS, G. (2013). *Niños en peligro. La escuela no es un hospital*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ECHEITA, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- ELICHIRY, N. (2005). “Procesos psicológicos: diferencias e inferencias”. En: Kaplan y Llomovatte (comps.). *Desigualdad educativa: La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 61-73.
- FARREL, P. (2009). “El papel en desarrollo de los psicólogos escolares y educativos en el apoyo a niños, escuelas y familias”. *Papeles del Psicólogo*, 20(1), 74-85.
- FLORIAN, L. (2013). “La educación especial en la era de la inclusión: ¿El fin de la educación especial o un nuevo comienzo”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(2), 27-36.
- GARCÍA, C. (2008). “A propósito de la diversidad”. *Revista Kikiriki. Cooperación Educativa*, 89, 18-21.
- GARTNER, A., GREER, C. y RIESSMAN, F. (1999). “El persistente encaprichamiento con el cociente intelectual (CI)”. En: Gartner, Greer y Riessman (comps.). *Nuevo ataque contra la igualdad de oportunidades. Cociente intelectual y estratificación social*. Madrid: Morata, 9-13.
- GIMENO, J. (2005). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GUGLIELMINO, M. E. (2013). “Configuraciones de la integración e inclusión educativa. Una perspectiva genealógica”. *Revista Contextos de Educación*, 14, 27-35.
- IGUACEL, S. (2008). “La posibilidad de una escuela inclusiva: algunos análisis a partir de su búsqueda”. En: Ipland (coord.). *La atención a la diversidad: diferentes miradas*. Huelva: Hergué, 191-206.
- KAPLAN, C. (2005). “Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades?” En: Llomovatte y Kaplan (coords.). *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 75-98.

- KAPLAN, C. (2009). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- KORNBLIHTT, A. (2005). “Reflexiones sobre lo heredado y lo adquirido”. En: Llomovatte y Kaplan (coords.). *Desigualdad educativa: La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 39-47.
- LAINO, D. (2012) “Una psicopedagogía crítica y situada en América Latina”. *Pilquén*, 9. [Consultado el 20 de diciembre de 2012]. <[http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico9/9\\_2Laino\\_Psicopedagogia.pdf](http://www.revistapilquen.com.ar/Psicopedagogia/Psico9/9_2Laino_Psicopedagogia.pdf)>
- LEWONTIN, R., ROSE, S. y KAMIN, L. (1996). *No está en los genes. Crítica al racismo biológico*. Barcelona: Crítica.
- LÓPEZ, M. (2010). “Discriminados ante el currículum por su *hándicap*. Estrategias desde el currículum para una inclusión justa y factible”. En: Gimeno (comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, 457-477.
- PADIN, G. (2013). “La Educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva”. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 7(2), 47-61.
- PERRENOUD, P. (2008). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- SIPES, M. (2005). “Los rápidos y los lentos”. En: Dubrovsky (comp.). *La integración escolar como problemática profesional*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 39-62.
- SKLIAR, C. (2008). “La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa”. *Revista Kikiriki. Cooperación Educativa*, 89, 30-37.
- SLEE, R. (2012). *La escuela extraordinaria. Exclusión, escolarización y educación inclusiva*. Madrid: Morata.
- TERZAGHI, M. (2011). “Los niños, los médicos, la medicalización”. En: Dueñas (comp.). *La patologización de la infancia. ¿Niños o síndromes?* Buenos Aires: Novedades Educativas, 95-103.
- TORRES, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.
- UNTOIGLICH, G. (2013a). “Construcciones diagnósticas en la infancia”. En: Untoiglich, (comp.). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 59-84.
- UNTOIGLICH, G. (2013b). “Una escuela que aloje la diversidad”. En: Untoiglich. (comp.). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 213-232.
- VALLEJOS, I. (2009). “La discapacidad diagnosticada y la certificación del reconoci-

miento”. En: Rosato y Angelino (coords.). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 187-213.