

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUR
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EN EDUCAÇÃO

**(Des)Encuentros del profesor con la alteridad del alumno de la educación
especial y la construcción de un acogimiento:**

Transitando entre textualidades, gestos y contornos

Gloria E. Castrillón Galvis

Porto Alegre

2014

Gloria E. Castrillón Galvis

**(DES)ENCUENTROS DEL PROFESOR CON LA ALTERIDAD DEL ALUMNO DE LA
EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE UN ACOGIMIENTO:
TRANSITANDO ENTRE TEXTUALIDADES, GESTOS Y CONTORNOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em Educação
pelo Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Educação da Universidade
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora:

Profa. Dra. Carla K Vasques

Porto Alegre

2014

CIP - Catalogação na Publicação

Castrillón, Gloria

(Des)Encuentros del profesor con la alteridad del alumno de la educación especial y la construcción de un acogimiento: Transitando entre textualidades, gestos y contornos / Gloria Castrillón. -- 2014. 131 f.

Orientadora: Carla Vasques.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Educación especial. 2. Psicoanálisis. 3. Alteridad. 4. Trastornos Generalizados del Desarrollo. 5. Formación de profesores. I. Vasques, Carla, orient. II. Título.

Gloria E. Castrillón Galvis

**(DES)ENCUENTROS DEL PROFESOR CON LA ALTERIDAD DEL ALUMNO DE LA
EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE UN ACOGIMIENTO:
TRANSITANDO ENTRE TEXTUALIDADES, GESTOS Y CONTORNOS**

Aprovada, em 31 de julho 2014.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Carla K. Vasques (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Marisol Moreno Angarita (UNAL Colombia - Parecer por escrito)

Prof^a. Dr^a. Elaine Milmann (Centro Lydia Coriat – POA)

Prof^a. Dr^a. Simone Moschen (PPGEDU-UFRGS)

Dedico este trabajo...

A dios, al destino, a la naturaleza y a la ley natural de los encuentros.

Al amor, al azar, a las casualidades y a los acontecimientos inesperados.

A las elecciones que un día tomé.

A la presencia de esos sujetos que marcaron mi existencia, convirtiendo una experiencia de vida en la creación de una disertación de maestría.

AGRADECIMIENTOS

A mi familia, siempre presente, afectuosa e involucrada en mis proyectos. Por crear las alas con las que voy y regreso a casa, sintiéndolos siempre presentes. Por la confianza, el apoyo y la fuerza incondicional.

A Jesús Elías, mi papá, por enseñarme a amar las palabras. Por transmitirme la riqueza de su sensibilidad. Por ser el maestro que algún día quiero llegar a ser.

A Luz Mery, mi mamá, por cultivar en mí la paciencia, la versatilidad del silencio y el respeto a todo otro. Por darme tiempo, amor y confianza para ser quien deseé ser. Por todo lo que en mí llevo de ella.

A Santy, Ruth y Diana, mis hermanos, por su complicidad, su escucha y confianza. Por compartir siempre mis logros y tristezas.

A Samu, Cami y Dany, mis sobrinos por no olvidarme, por llenarme de amor y siempre esperar mi regreso. Por motivarme a ofrecerles un mejor futuro.

A Iván, por su osadía, su amor y su apoyo incansable. Por regalarme una bella experiencia escrita al infinito.

A mi familia gaucha, especialmente a Ana y Alejo, por mantenerme ligada a la infancia, al amor y la diversión espontánea. Por la magia de cada encuentro.

A mi tío Héctor, por todo su afecto, por creer en mí y ser puente de mi travesía.

A Alex y Andrés por impulsarme con sus palabras a emprender este viaje.

A mis amigos, por ser mi familia aquí, allá y más allá de toda geografía. Por darme alientos en medio del caos y celebrar mis logros como suyos.

A mi orientadora Carla, por acogerme desde mi entrada a la universidad, por su rigor, su cariño, y sus enseñanzas. Por ofrecer su tiempo, su energía y palabras oportunas. Por sustentar mi estadía en tierras lejanas.

A mis colegas y grandes amigos de orientación por su lectura incansable, sus críticas y palabras reconfortantes. Por la riqueza de los encuentros de lectura y escritura en compañía. Especialmente a Carina por ser voz, bengala y soporte. Por su afectuoso gesto de lectura.

A la profesora Dra. Marisol por su lectura extranjera, su gentileza y disposición. Por su cuidado en la lectura de los asuntos inherentes a la realidad colombiana.

A la profesora Dra. Simone, por estar siempre cerca. Por ofrecer preguntas oportunas, por su cuidado al detalle. Por dar señales en momentos de confusión y además de evaluar construir en compañía esta disertación de maestría.

A la Dra. Elaine Milmann, por llegar al texto en el momento justo y aceptar transitar en estas líneas.

A la profesora Dra. Denise por estar presente, en la distancia, por compartir con otros mis palabras y provocar mi escritura.

A los colegas del Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura - NUPPEC – UFRGS por los diálogos, lecturas y creación en compañía.

A los profesores, colegas y alumnos del Semillero de Investigación en Discapacidad del Politécnico Jaime Isaza Cadavid en Medellín - Colombia, Al Grupo de Rehabilitación Visual y Lecto-Escritura Braille UPB también en Medellín - Colombia, y a los participantes de la pesquisa: *“Escarização de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: (Re)leituras do Cotidiano”* en Porto Alegre - Brasil. Por agujerear los bordes entre teoría y práctica.

Al Programa de Pos-graduación en Educación de la UFRGS por su confianza y formación.

A la CAPES por el financiamiento durante estos dos años de trabajo, formación y pesquisa.

A Porto Alegre-Brasil, por todo lo que de ella se impregnó en mí. A las personas que aquí conocí en los diferentes tiempos de esta travesía. Por los afectos, los lazos tejidos, los diálogos e intercambios. Por su acogida, respeto y cariño.

A los que dejé y me esperan en Colombia, porque en la distancia sentí su presencia.

¿Por qué tanto perderse, tanto buscarse, sin encontrarse? Me encierran los muros de todas partes, Barcelona. Te estás equivocando, ~~no~~ puedes seguir inventando, que el mundo, sea otra cosa, y volar como mariposa, Barcelona (...) Mi mente tan llena, de cara de gente extranjera, conocida, desconocida, he vuelto a ser transparente. ~~No~~ existo más. Barcelona.

Barcelona, Giulia y Los Tellarine

SUMARIO

INTRODUCCIÓN	15
PRIMERA PARTE: CAMINOS (DES)CONOCIDOS	18
CAPÍTULO 1: TRAVESÍA EN LA CASA DE BAÑOS	19
1.1 MEMORIAS ESCOLARES	19
1.2 LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL ESCENARIO COLOMBIANO	25
1.3 LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL ESCENARIO BRASILEIRO	31
CAPÍTULO 2: INVENCIÓN DE CAMINOS:	39
2.1. CAMPO EMPÍRICO	40
2.2. PARTICIPANTES	45
2.2.1 <i>Los profesores</i>	45
2.2.2 <i>Alumno con TGD</i>	48
2.2.3 <i>Los formadores/lectores</i>	48
2.3 TEJIENDO SENTIDOS Y CAMINOS METODOLÓGICOS	50
2.3.1 <i>El ensayo como forma</i>	53
SEGUNDA PARTE: GESTOS DE LECTURA	56
CAPÍTULO 3: LA TRAVESÍA DEL TÚNEL: TRAZOS SOBRE LA LECTURA	57
CAPÍTULO 4: (DES)ENCUENTROS CON UN ALUMNO OMINOSO: SIN CARA, EL OTRO DE LA EDUCACIÓN	74

CAPÍTULO 5: TRAVESÍA DEL PUENTE: PÉRDIDA DE LA PALABRA ABSOLUTA	89
5.1 YUBABA CAMBIA EL NOMBRE DE CHIHIRO: EFECTOS DE LA PALABRA ABSOLUTA	94
5.2 EMPLEADOS ENTREGAN OFRENDAS DESMEDIDAS A SIN CARA: LA PALABRA DE LA INDUSTRIA FARMACÉUTICA	99
CAPÍTULO 6: UN VIAJE EN TREN SOBRE AGUA: ACOGIMIENTO FLOTANTE	105
CAPÍTULO 7: UNA TRAVESÍA SIN FIN: CONSIDERACIONES FINALES	120
REFERENCIAS	126
ANEXOS	131
TÉRMINO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	131

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Travesía en la casa de baños -----	36
Figura 2: Imagen del conejo blanco sobre la nieve -----	43
Figura 3: operación de las rasuras -----	49
Figura 4: La travesía del túnel -----	58
Figura 5: La silenciosa travesía de Sin Cara -----	75
Figura 6: Travesía del puente -----	90
Figura 7: Yubaba cambia el nombre de Chihiro -----	94
Figura 8: Empleados entregan ofrendas desmedidas a sin cara -----	100
Figura 9: Un viaje en tren sobre agua -----	106
Figura 10: Una travesía sin fin -----	121

RESUMEN

Las políticas públicas de educación especial, las diversas didácticas y las ofertas de formación de profesores, difícilmente se ocupan de la temática de la alteridad. Cursos formativos centrados en la reeducación, en el conocimiento diagnóstico y en orientaciones acabadas sobre qué y cómo hacer, no contemplan los impases oriundos de un encuentro con un alumno leído como ominoso; de la paralización del profesor ante la presencia de un sujeto que parece no aprender, no relacionarse, no estar. ¿Cómo el profesor acoge la alteridad del alumno? Es preciso un arduo trabajo en este sentido. En esta pesquisa, nos proponemos a pensar tal trabajo como una travesía capaz de reposicionar discursivamente al profesor ante su alumno con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD). Para ello, tomaremos como campo empírico una formación continuada de profesores en sus I y II módulo, ocurrida entre los años 2012 y 2013, en el municipio de Porto Alegre, situado en el estado de Rio Grande del Sur en Brasil. En dicha formación, el profesor fue convidado a leer lo vivido y tornarlo experiencia a través de su escritura. Siendo acompañado de un lector, a través de notas y comentarios al margen del escrito. Las textualidades constitutivas de esta pesquisa dan cuenta de los (des)encuentros entre tres profesores participantes del curso, relacionados con la inclusión escolar de alumnos con TGD. Se trata de un estudio exploratorio cuya metodología contempla el ensayo como forma. El tejido argumentativo es construido considerando el largometraje: El Viaje de Chihiro, el concepto freudiano de lo ominoso y la conceptualización de lectura de Barthes. Como resultados destacamos: la construcción narrativa, sobre un alumno que inicialmente produce silencio y malestar, permite dislocamientos importantes en la posición enunciativa y en la práctica pedagógica de los profesores; la potencia de la alteridad como temática a ser contemplada en la formación de profesores, en las políticas y en la implementación de los procesos inclusivos; el trabajo en red que contempla el acogimiento del alumno y también del profesor, en sus temores e incerteza.

Palabras clave: Educación Especial. Psicoanálisis. Alteridad. TGD. Formación de profesores.

RESUMO

As políticas públicas de educação especial, as diversas didáticas e as ofertas de formação de professores, dificilmente ocupam-se da temática da alteridade. Cursos formativos centrados na reeducação, no conhecimento diagnóstico e em orientações acabadas sobre que e como fazer, não contemplam os impasses oriundos de um encontro com um aluno lido como estranho; da paralização do professor ante a presença de um sujeito que parece não aprender, não relacionar-se, não estar. Como o professor acolhe a alteridade do aluno? É preciso um árduo trabalho neste sentido. Nesta pesquisa nos propomos a pensar tal trabalho como uma travessia capaz de reposicionar discursivamente ao professor ante seu aluno com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Para tanto, tomaremos como campo empírico uma formação continuada de professores em seus I e II módulo, ocorrida entre os anos 2012 y 2013, no município de Porto Alegre, situado no estado de Rio Grande do Sul no Brasil. Nesta formação, o professor foi convidado a ler o vivido e torná-lo experiência através de sua escrita. Sendo acompanhado de um leitor, através de anotações e comentários à margem do escrito. As textualidades constitutivas desta pesquisa dão conta dos (des)encontros entre três professores participantes do curso, relacionados com a inclusão escolar de alunos com TGD. Trata-se de um estudo exploratório cuja metodologia contempla o ensaio como forma. O tecido argumentativo é construído considerando o filme: A Viagem de Chihiro, o conceito freudiano do estranho e a conceptualização de leitura de Barthes. Como resultados destacamos: a construção narrativa, sobre um aluno que inicialmente produz silêncio e mal-estar, permite deslocamentos importantes na posição enunciativa e na prática pedagógica dos professores; a potencia da alteridade como temática a ser contemplada na formação de professores, nas políticas e na implementação dos processos inclusivos; no trabalho em rede que contempla o acolhimento do aluno e também do professor, em seus temores e incerteza.

Palavras chave: Educação Especial. Psicanálise. Alteridade. TGD. Formação de professores.

ABSTRACT

Public policies about special education, the different teaching techniques and the offerings of teacher's training, hardly address the subject of alterity. Training courses focused in re-education, in diagnostics and already-made orientations about what and how-to do, do not take into account the impasses that come from an encounter with a student read as uncanny; from the paralyzation of the teacher upon the presence of an individual that seems not to learn, not to associate with other, not to be. How does the teacher embrace the student's alterity? Hard work is necessary in this matter. In this research, we propose ourselves to think this duty as a journey able to reposition the teacher by means of words upon her student with Pervasive Developmental Disorder (PDD). For that end, we will take as empirical field a continued teacher training (I and II stages) between 2012 and 2013, in the city of Porto Alegre, located in the state of Rio Grande do Sul, Brazil. In such training, the teachers were invited to read what they lived and turn that into experience through writing, while being accompanied by a reader, through annotations and comments on a side of what was written. The texts that set up this research deal with the (dis)encounters among three teachers that participated in the training, related with the inclusion of students with PDD in the school. This is an exploratory study with a methodology that contemplates the essay as form. The argumentative tissue is built considering the film called *Spirited Away*, the Freudian concept of the uncanny and the concept of reading proposed by Barthes. As results we can note: the narrative construction, about a student that initially produces silence and discomfort, allows important disruptions in the declarative position and in the pedagogic practice of the teachers; the potential of the alterity as something that has to be considered in teacher training, policies, and the implementation of inclusive processes; in the collaborative work that considers embracing the student and the teacher, as well, in her fears and uncertainty.

Keywords: Special Education, Psychoanalysis, Alterity, PDD, Teacher Training.

INTRODUCCIÓN

Esta pesquisa tiene por tema de estudio: Alteridad y sujetos de la educación especial. El largometraje japonés titulado *“El Viaje de Chihiro”*, creación del director Hayao Miyazaki, aparece en el transcurso de la misma, entrelazado a la construcción argumentativa sobre una travesía realizada por el profesor, en dirección al acogimiento de la alteridad de su alumno con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD). Escenas de la película protagonizada por Chihiro, son narradas y discutidas en los diferentes capítulos, aprovechando su riqueza simbólica y lo constructivas que resultan sus metáforas para pensar algunos aspectos de la educación especial e inclusión escolar.

Esta disertación de maestría consta de dos grandes partes. Pertenecen a la primera los capítulos 1 y 2. Es realizado un recorrido por las políticas públicas de la educación especial en los contextos colombiano y brasilero. Se explora el lugar de los sujetos con discapacidad en el marco social y su participación en el campo educativo. Las inconsistencias en la legislación, los avances en términos de inclusión escolar y el camino recorrido por la investigadora, desde sus años de educación inicial hasta la llegada al Programa de Pos graduación en Educación de la UFRGS y su encuentro con la pregunta de investigación: *¿En el contexto de la educación especial, cómo puede el profesor atravesar lo desconocido en dirección al acogimiento de la alteridad de su alumno?* Cuestionamiento cuya pretensión, lejos de darle respuesta es problematizar, traer a este espacio en el que tanto se habla, se piensa y se produce sobre un sujeto del que poco se sabe y poco se interesa en pensar en términos de afectos y relación con el profesor.

Caminos inicialmente desconocidos son explorados, pasando por el primer capítulo titulado: **Travesía en la casa de baños**, articulado a esta escena, en la que Chihiro trabaja arduamente, con el objetivo de llegar hasta la bruja Yubaba y recuperar a sus padres en su forma humana. Un profesor que como ella, debe trabajar incansablemente para mirar a su alumno de otras formas y en este proceso tornar posible su acogimiento.

El segundo capítulo titulado: **Invención de caminos: una propuesta diferenciada de formación de profesores y sus aportes a la inclusión escolar.** Describe el campo empírico del estudio, siendo un curso de extensión, pesquisa y formación en sus módulos I y II. Una experiencia de formación continuada de profesores llamada: “Escolarização de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: (Re) leituras do Cotidiano”. Vinculada al Programa de Posgraduación en Educación de la Universidad Federal de Rio Grande del Sur. En esta, participó un grupo inicial de 14 profesoras, pertenecientes a la Red Municipal de Enseñanza de Porto Alegre o a la Secretaria de Educación del Estado de Rio Grande del Sur. En común, estas profesoras, poseen estudiantes con hipótesis diagnóstica de TGD. Dicho capítulo también se ocupa de las cuestiones metodológicas; la elección de tres casos de estudio, los cuadernos producidos por estas profesoras, las escenas de la película, los tres gestos de lectura y el análisis teórico a partir del concepto freudiano de lo ominoso.

La segunda parte de la disertación, titulada gestos de lectura, acoge a los capítulos 3, 4, 5, 6 y 7. En el tercer capítulo titulado: **La travesía del túnel: trazos sobre la lectura,** son exploradas las diferencias entre el mirar y el leer direccionados a un acogimiento. Un camino articulado a la escena: La travesía del túnel en la que Chihiro se aterriza ante la idea de adentrarse a lo desconocido. El profesor también se depara con un camino asustador, oscuro y misterioso que le exige aprender a mirar en medio de una saturación de demandas, estímulos y expectativas enceguedoras.

En el cuarto capítulo, titulado: **(Des)encuentros con un alumno ominoso: sin cara, el otro de la educación.** Se construye el primer gesto de lectura. Un alumno cuya alteridad le resulta innombrable; inicialmente imposible de significar. El terror que paraliza al docente ante este encuentro y (des)encuentro con el alumno es analizado a través del concepto freudiano de ominoso.

En el quinto capítulo, titulado: **Travesía del puente: pérdida de la palabra absoluta,** gana lugar la palabra, tornándose puente: distancia y proximidad hacia ese alumno y su singularidad. La escena en la que Yubaba cambia el nombre de la niña problematiza los efectos de la palabra diagnóstica leída como absoluta. La siguiente escena titulada: Empleados entregan ofrendas desmedidas a Sin Cara, discute sobre la

medicalización como posibilidad de cura y silenciamiento de síntomas. Para que el segundo gesto de lectura pueda ser direccionado al alumno con TGD, el profesor requiere perder sus certezas, su acúmulo de informaciones y su estadía estática en una zona de confort de lo ya conocido. Un movimiento hacia la pérdida, la duda y la sospecha abre lugar de escucha, elaboración, significación y lectura de ese alumno ominoso y su alteridad.

El sexto capítulo, titulado: **Un viaje de tren sobre agua: Acogimiento flotante**, es tejido en sintonía con el tercer gesto. Dicha lectura, invita a una escritura, a realizar un desvío y hacer uso de la ficción para bordear la sensación de extrañeza suscitada del encuentro entre el profesor y su alumno con TGD. En diálogo con el texto lo *ominoso*, creemos, así como Freud, en la potencia de la ficción, la metáfora y el diálogo con las artes en el objetivo de mirar, leer y acoger a ese alumno. En esta escena, Chihiro no es la misma, pasó por trabajos pesados, conoció dioses aterradores, desafió sus propios límites y enfrentó a la bruja Yubaba. Un profesor lector, escritor y autor cuyos efectos y transformaciones son percibidos en un tiempo a posteriori.

El séptimo y último capítulo, titulado: **Una travesía sin fin: Consideraciones finales**, se ocupa de las consideraciones finales. El retorno, los efectos de una experiencia y sus marcas. Chihiro recupera a sus padres. Recorre los caminos que en tiempos pasados la llevaron hasta allí. Ella no es la misma, el rastro de hojas y suciedad en el carro de la familia dan cuenta del paso del tiempo. La niña retorna a lo que es su nueva vida, después de una experiencia en la que le fue posible reinventarse. Profesor, alumno y formador/lector también se transformaron en su propia travesía y en la experiencia de lectura y escritura.



**PRIMERA PARTE:
CAMINOS (DES)CONOCIDOS**

CAPÍTULO 1: TRAVESÍA EN LA CASA DE BAÑOS

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.¹

Fernando Teixeira de Andrade

1.1 MEMORIAS ESCOLARES

Al evocar recuerdos antiguos de aquellos primeros encuentros con la educación especial, surge en mí una marea de imágenes referentes a prácticas, personas, invitaciones, palabras, preguntas y expectativas que, en aquellos tiempos aportaron pinceladas de riesgo, azar, deseo, curiosidad y afectos a la creación de un camino hasta hoy transitado. En la construcción de la narrativa de esta disertación de maestría, traigo pasajes de algunas de mis vivencias referentes a la educación especial. En toda interacción con el otro² (sea alumno, profesor, colega, padre de familia, etc.) se efectúa una implicación de sujeto a sujeto. La forma como nos deparamos con la

¹ En el presente trabajo escrito en español, habitan citas, pasajes, frases y palabras escritas en la lengua portuguesa. Optamos por crear un diálogo entre estas dos lenguas considerando los lugares físicos y discursivos donde el tema de investigación brota y se desarrolla. Rescatando el contexto en el cual acontecieron algunas de las vivencias que lo posibilitan y donde ha sido posible crear una narrativa, tornarlo vivo, pensarlo y transformarlo.

Hay un tiempo en que es preciso abandonar las ropas usadas, que ya tienen la forma de nuestro cuerpo, y olvidar nuestros caminos, que nos llevan siempre a los mismos lugares. Es el tiempo de la travesía: y, si no osamos hacerla, estaremos para siempre, a la margen de nosotros mismos.

Fernando Teixeira de Andrade

² El término otro proviene del latín alter (el otro entre dos). En los despliegues de la teoría freudiana realizados por el psicoanalista francés Jacques Lacan, se estudia el concepto de **Otro** con O Mayúscula o gran otro y el de **otro** con o minúscula, pequeño otro u otro semejante. El **Otro** (con mayúscula), es un concepto usado para designar un lugar simbólico (sea el lenguaje, la ley o el significante), que determina al sujeto de forma exterior o intrasubjetiva en su relación con el deseo. Es en el Otro del lenguaje donde el sujeto va a buscar situarse, en una búsqueda siempre a reiniciar, puesto que ningún significante basta para definirlo (ROUDINESCO & PLON, 1998). El **otro** (con minúscula), es definido como otro imaginario, su teorización se fundamenta en lo que Lacan denominó el estadio del espejo. Según este autor, el yo, se constituye de afuera hacia adentro. La imagen del cuerpo propio se sostiene en la imagen del otro. (DELPRÉSTITTO, GRATADOUX, & SCHROEDER, 2008).

alteridad³, aquello que aportamos y las lecturas que hacemos de lo que nos es externo, de ese otro quien siempre nos resultará extraño⁴ al nunca tener acceso, dominio completo, están directamente enlazadas con nuestra propia historia, deseos y elecciones.

Como lo menciona la psicoanalista Liliana González de Brusa, el trabajo con la educación especial no es ajeno al profesional que de alguna forma interviene o lo investiga, por el contrario, precisa de un cuestionamiento y una formación previa que trasciende el ámbito meramente académico e involucra la propia salud psíquica:

Posicionarse frente a un niño especial es un desafío, pero no puede ser una aventura. Requiere de una formación que va más allá del circuito enseñanza-aprendizaje. Exige un compromiso antes que nada con la propia salud psíquica y, por lo menos, un acercamiento lo más claro posible a las razones por las que se elige trabajar con lo diferente, con el dolor, la angustia, la desesperanza. Se trata de sujetos marcados por una falta. En la realidad algo falta: ¿Oído, vista, inteligencia, familia? Falta que va más allá de su peso real, factible de ser observado, evaluado. Tiene un peso simbólico absolutamente particular en cada familia, en cada niño y esto hace que muchas veces una ligera discapacidad sea vivida como una discapacidad total, o una real dificultad sea negada en su verdadera dimensión (BRUSA, s/d, p. 56).

Durante mis años de educación básica, conocí un par de amigos de infancia con una discapacidad⁵ auditiva. Eran la sensación de la escuela, los dos se encontraban en

³ La **alteridad**, del latín alter: el "otro" de entre dos términos, considerado desde la posición del "uno", es un concepto estudiado por la filosofía, la antropología, el psicoanálisis, entre otros discursos, por autores tales como Sartre, Husserl, Lacan, Merleau-Ponty y Lévinas. Se refiere a la presencia necesaria del otro, no sólo para la existencia y constitución del propio Yo, sino sobre todo para la constitución de la intersubjetividad. Implica la relación del hombre con lo que lo rodea, con el deseo y con el objeto (SLADOGNA, 2006).

⁴**Extraño**, hace referencia al concepto freudiano de *ominoso*. Por tratarse de uno de los conceptos fundamentales, será desarrollado en detalle posteriormente.

⁵ La **discapacidad** es un concepto genérico, mutable, complejo y difícil de comprender, (MORENO, 2012, p. 56). Abarca deficiencias, limitaciones de la actividad y restricciones en la participación. Aunque surge en un contexto médico, el término es usado en las diversas áreas y campos del saber. Se entiende por discapacidad, la interacción entre las personas que padecen alguna deficiencia (por ejemplo parálisis cerebral, movilidad reducida o ceguera) y factores personales y ambientales (como sensación de imposibilidad, pensamientos negativos, infraestructuras inaccesibles, red de apoyo frágil, etc.). Así, la gravedad de la discapacidad, no depende exclusivamente del órgano afectado o de la función carente, sino también, de las características sociales, ambientales, personales y contextuales de esta persona (OMS, 2013). Aquí la educación tiene un papel fundamental, ya sea mejorando las posibilidades de aprendizaje e interacción, o entorpeciendo el proceso formativo al no ofrecer los recursos materiales y humanos adaptados a las necesidades de estos sujetos. El concepto de discapacidad, es usado en las leyes, las políticas públicas, en el área de la salud, de las ciencias humanas y el campo educativo. Éste, fue desarrollado por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Su primera versión fue en 1980, en la Clasificación de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM), siendo vigente hasta el año 2001, momento en el que surge una nueva versión; revisada, actualizada, modificada y finalmente aprobada el 22 de mayo de 2001: Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la salud (CIF).

mí mismo salón de clases y yo, junto con mis compañeros, guerreaba para estar cerca de ellos. Los recreos eran muy activos, jugábamos a las escondidas y realizábamos otras actividades bastante entretenidas. Eran el centro, los líderes de los juegos y los que atrapaban toda visibilidad de la maestra. Recuerdo notar en Felipe y Cecilia⁶ una alteridad excesiva, lo cual desde que tengo uso de razón, me ha interesado y me he esmerado por conocer con detalle. Tal vez en aquella época, los prejuicios, los apodos, las burlas y los malos tratos se encontraban tan presentes como ahora, sin embargo no tengo recuerdos al respecto.

Sin pedirlo, quererlo o planearlo, tuve la fortuna de habitar la escuela participando de una experiencia inclusiva. A mis aproximadamente 8 años de edad crecí en un contexto en el que precisaba inventar mecanismos para entender y hacerme entender, jugar e interactuar con amigos ricos en gestos, pero sin audición y verbalización de palabras. Fueron tiempos intensos, en los que, tanto ellos como yo, precisamos esforzarnos y en ocasiones improvisar para acercarnos y crear un vínculo de amistad.

No contábamos con un profesor auxiliar dentro del salón de clases, la docente titular no sabía lengua de señas y ni ella ni nosotros recibimos una formación para saber-hacer con los nuevos alumnos que se adaptaron, favorablemente a la cotidianidad de las clases. Ellos ya hacían grandes esfuerzos, ambos leían los labios y en jornada contraria a la escolar asistían a una institución en la que les era enseñada la lengua de señas. Desafortunadamente, su paso por la escuela regular fue efímero. El hecho de no reconocer estas formas particulares de ser sujeto, hacían de la escuela un escenario excluyente, siendo un espacio apto para unos pocos. La otra institución,

Esta nueva versión, ha sido aceptada por 191 países, continuando vigente hasta la fecha (JIMÉNEZ, GONZÁLEZ, & MARTÍN, 2002). Reconociendo que el concepto de discapacidad no es el más usado en la legislación y normatividad brasilera, en el presente trabajo optamos por utilizarlo. Contrario al concepto usado en el portugués de deficiencia, la discapacidad va más allá de lo orgánico, involucrando al sujeto, al contexto y sus posibilidades de interacción con el mismo. Es importante resaltar que estos dos conceptos se relacionan, sin embargo, no se sobreponen, equivalen o se tornan sinónimo el uno del otro. La ley remite a la persona con derechos, siendo el ciudadano. En este trabajo nos referimos a sujeto con discapacidad, rescatando el proceso de subjetivación desarrollado por el psicoanálisis. Esta disertación, a su vez está focalizada en sujetos con Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) y su lugar de alumnos de la educación especial tanto en Colombia como Brasil.

⁶ Los nombres usados en esta investigación son ficticios. Los originales fueron cambiados con el fin de conservar la privacidad de los sujetos de quienes se está hablando.

donde aprendían lengua de señas era el foco, la prioridad. No sé por qué desertaron, si ellos y nosotros nos sentíamos a gusto.

Históricamente se han construido sistemas educativos definidos desde ideales de “normalidad”, lo que ha implicado, entre otros hechos, la exclusión de todo aquello que no se ajusta a dicho ideal, por demás inexistente. Esta exclusión va acompañada generalmente de una vulneración de derechos que ha llegado incluso a no ser reconocida como tal, pues la sociedad ha tendido a normalizar unas formas privilegiadas de ser sujetos (incluida la misma población excluida) y contribuye con su acción, en la reproducción de la inequidad (MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA, 2012, pág. 10).

La mayoría de cambios y esfuerzos para conseguir ir al ritmo del resto de la clase acontecían por parte de estos dos alumnos y su familia, mientras la escuela continuaba su ritmo habitual. Tal vez esto implicó que la institución y quienes en aquella época la integraban, no se desacomodaran e hicieran cambios, adaptaciones para garantizar la estadía y aprendizaje de mis dos compañeros. En ese entonces, pensar una formación de profesores en educación especial no era visto como necesario, puesto que los alumnos eran quienes debían prepararse para enfrentar la realidad escolar.

En la educación media, el panorama para los alumnos con discapacidad no tuvo grandes mejoras. El eje de cambios y esfuerzos orientados a la adaptación al escenario escolar, continuaba focalizado en el alumno. Tratándose de otros tiempos (6 o 7 años después del encuentro con Cecilia y Felipe), otra institución (ya no se trataba de una pequeña escuela de educación básica, sino de un colegio que recibía un grupo aproximado de tres mil alumnos, desde la educación inicial hasta el fin de la educación media, ubicados en tres plantas físicas diferentes) y otros sujetos, había un elemento en común: La precariedad de recursos materiales, humanos y discursivos ofrecidos a estos alumnos con discapacidad, que una vez más precisaban adaptarse a una escuela de ojos cerrados a sus demandas.

Yo me encontraba en noveno grado, acaba de llegar nueva a una institución educativa desconocida, recomendada por mis primos paternos. Este espacio resultó ser la puerta a un mundo más próximo a la realidad, que solo hasta entonces sentí haber cruzado. Proviendo de un colegio femenino, saturado de normatividad y con habilidades sociales escasas me encontré con un grupo de unas 45 personas aproximadamente, con un alto porcentaje de hombres y con tantas apariencias que ni

en un salpicón de frutas conseguiría observar tal variedad. Fue un choque respecto a todo lo que había aprendido en casa. El roquero de la clase resultó ser uno de los más inteligentes, el que no tomaba baño era el más apetecido por las chicas, no era uno sino todos los bromistas y el gordo no era exactamente amable y tierno. La alteridad se mostró de tal forma, que aquella chica invidente no difería del resto de mis compañeros, ella era otro elemento asombroso en medio de aquel collage colorido.

Yo estaba en la segunda fila, bien cerca de una de las paredes del salón. A mi derecha, se encontraba Mariana, haciendo un ruido particular en las clases, el cual era aún más perceptible durante las dos largas horas que transcurrían mientras escuchábamos al profesor de matemáticas. Demoré en percibir que se trataba de una niña invidente abriendo agujeros en el papel, a través de la presión de un punzón sobre una regleta de metal. Un sistema de escritura llamado Braille que nunca antes había conocido, así, en vivo y en directo. El ruido de cada agujero traspasado distraía por fracciones la atención de varios y al sentir un silencio prolongado por más de 10 segundos, comenzaban a preguntar si Mariana estaba durmiendo. Ella, siempre erguida, con la cabeza al frente, el uniforme impecable y el cabello sujetado. Parecía acompañar las clases como nosotros, en ocasiones levantaba la mano y pedía al profesor más palabras, descripciones y explicaciones del tema trabajado. Era bonito escuchar, hablar, sobre los números cuando la demanda era siempre miren al tablero...

Estas dos experiencias educativas con alumnos de la educación especial, me hacen pensar, que en medio de las dificultades y la gran cantidad de prejuicios que circulan, no solo en el contexto escolar sino en todos aquellos lugares habitados por el ser humano; el hacer parte de una institución educativa y el tener un espacio para aportar, crear, pensar y relacionarse con otros, hace que tanto los sujetos con discapacidad, así como los demás participantes de esta experiencia (maestros, padres de familia y compañeros de clase) tengan un contacto con la alteridad menos agresivo, aprendan a convivir y desarrollar en un trabajo conjunto, las potencialidades individuales y colectivas que surgen a partir de aquel encuentro con el otro y su singularidad.

Vale la pena pensar en los efectos posiblemente desencadenados, si aquellos sujetos que hacen parte de la educación espacial son adoptados única y exclusivamente por instituciones dedicadas a la atención, rehabilitación y reeducación. Negando su participación en las escuelas, colegios y demás instituciones de educación regular. Es claro que el sistema educativo tanto el colombiano como el brasilero, requieren de modificaciones y mejoras continuas, sin embargo es importante resaltar que la escuela es el lugar de todos. Siendo ésta escenario de participación, acogimiento de la alteridad, de desarrollo y existencia de un lugar posible de crecimiento, invención e intercambios. En este espacio, las singularidades, la extrañeza que cada uno representa, sean un elemento activo en los procesos creativos y transformadores de la misma y no un enemigo al que se pretende exterminar a través de la normalización.

Experiencias educativas como estas vitalizan intercambios, aprendizajes y fortalecimiento de vínculos. Las personas estamos siempre conviviendo, interactuando y relacionándonos de muchas maneras y en múltiples espacios. Nos encontramos en el supermercado, la fila del banco, el parque de las palomas, la estación de autobús o la carnicería. Regresamos a casa y allí está el hermano estudiante, la madre que trabaja como administradora en aquel banco, el padre panadero y el hijo consumidor de pañales. ¿Por qué la escuela no puede ser un lugar para todos? Nociones de pertenencia, de jerarquía y de aptitudes se encargan de censurar encuentros, creaciones y constitución de sujetos y experiencias. Lugares creados por nosotros y para nosotros, que se transforman respecto a nuestros intereses y demandas. Espacios donde siempre hay algo en común y algo que difiere: nuestra condición de sujeto deseante e insatisfecho.

Si las puertas continúan cerradas y las ventanas protegidas con rejas, existe la posibilidad de crear nuevas vías de acceso y pertenencia. Permea aquellas superficies materiales o ideológicas que nos empobrecen como cultura y sociedad. Una vía para ello podría ser, crear gestos de lectura orientados al acogimiento de la alteridad. ¿Cómo acoger la alteridad del otro? La pretensión no es responder esta pregunta, sino traerla al campo de la educación especial e inclusión escolar. Para ello, una primera

aproximación busca comprender el tema a partir de las políticas públicas en educación especial en el contexto colombiano y brasilero.

1.2 LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL ESCENARIO COLOMBIANO

Ante la espera del profesor a cada año lectivo de los alumnos que llegan, es importante discutir sobre las características de la escuela como espacio/lugar de encuentro. Cada contexto engloba una realidad imponente de normas, directrices y modos de ser-estar implícitos o explícitos. Estas, influyen en la cotidianidad de quienes lo habitan. Las travesías realizadas en la escuela pública, difieren a las transitadas en una institución privada, así como no es lo mismo la educación del campo a la urbana. Considero importante aclarar que, cursé mi educación básica y media en instituciones de carácter público en la ciudad de Medellín, Colombia. Siendo tanto posible como habitual tener la oportunidad de convivir y alfabetizarme junto con sujetos con discapacidad.

La educación es un derecho fundamental dentro de la Constitución Política Colombiana. De acuerdo al Artículo 44 de 1991, todos los niños y niñas tienen derecho a la educación y cultura, enfatizando que sus derechos prevalecen sobre los de los demás. Ahora, tratándose de casos de educación especial, surgían otras variables que dificultaban el cumplimiento de dichas directrices legales. Sabiendo que la mayoría de sujetos con discapacidad que se encuentran dentro del territorio colombiano, son personas de bajos recursos, las dificultades para hacer cumplir sus derechos se incrementan.

En los últimos años se han sucedido múltiples transformaciones que inciden en lo económico, social y cultural, desafortunadamente estos cambios han venido acentuando condiciones de desigualdad, y dentro del grupo de los desposeídos, de los que no cuentan con oportunidades, se encuentra la mayor parte de las personas con discapacidad (GÓMEZ, 2010, p. 112).

Dadas las circunstancias, los sujetos con discapacidad estaban presentes en una mayor proporción en las escuelas y colegios públicos, donde el acceso generalmente no les era negado, pero la calidad de la enseñanza estaba amenazada por la falta de adecuaciones curriculares, espaciales y de formación docente. Grupos de

aproximadamente 35 a 45 alumnos habitando un salón de clases, debían ser formados e instruidos por profesores que no contaban con otros recursos diferentes a su deseo de enseñar. El deseo es bastante, pero no suficiente para ofertar un proceso educativo integral. Alumnos que repetían una y otra vez un mismo grado, estando en la escuela por largos periodos hasta ser desescolarizados por iniciativa de la institución o de la familia. En pocas palabras, sujetos con discapacidad excluidos, a quienes a pesar de estar en un contexto escolar no se les proporcionaba las condiciones necesarias para garantizar una formación de calidad.

En los últimos 10 años, el tema de la discapacidad ha sido estudiado y considerado por múltiples sectores además del educativo. En donde las entidades de salud, los sistemas de transporte masivo, las redes de bibliotecas, los centros deportivos y de recreación, entre otros se han preguntado y han pensado de forma autónoma y en conjunto sobre como ofrecer espacios y servicios de calidad específicos para esta población. Se han producido avances en el campo de la legislación colombiana tales como la creación del Sistema Nacional de Discapacidad⁷ concerniente a la Ley 1145 de 2007 (Senado de la República de Colombia, 2013), cuya finalidad es organizar dicho sistema e impulsar la formulación e implementación de la política pública en discapacidad, con el fin de garantizar a esta población, el cumplimiento de sus derechos fundamentales en el marco de los derechos humanos. Al respecto el Artículo 17 del capítulo V de la Ley 1145 de 2007 refiere:

De conformidad con la Ley 715 de 2001 o las normas que hagan sus veces o la complementen, los departamentos, distritos, municipios y localidades, de acuerdo con sus competencias, incorporarán en sus planes de desarrollo sectoriales e institucionales, los diferentes elementos integrantes de la Política Pública para la Discapacidad y del Plan Nacional de Intervención al mismo, los adaptarán a su realidad y asumirán la gestión y ejecución de acciones dirigidas al logro de los objetivos y propósitos planteados en los componentes de promoción de entornos protectores y prevención de la discapacidad, habilitación, rehabilitación, y equiparación de oportunidades (2013, p. 7).

Llama la atención en esta ley, la ausencia de especificidades respecto al tema de educación de los sujetos con discapacidad. Son destacadas las acciones de prevención, habilitación, rehabilitación, y equiparación de oportunidades. Sin embargo, los

⁷ El Sistema Nacional de Discapacidad (SND) es definido como el conjunto de orientaciones, normas, actividades, recursos, programas e instituciones que permiten la puesta en marcha de los principios generales de la discapacidad contenidos en la Ley 1145 de 2007 (2013, p. 1).

asuntos concernientes a educación no son abordados de modo específico. Por ello, considero oportuno explorar la Resolución 2565 de octubre 24 de 2003, en la que se establecen parámetros y criterios para la prestación del servicio educativo a los sujetos con discapacidad.

La entidad territorial definirá cuales establecimientos educativos atenderán población con necesidades educativas especiales. Estos establecimientos incluirán en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) orientaciones para la adecuada atención de los estudiantes allí matriculados y deberán contar con los apoyos especializados. Los apoyos requeridos se enmarcan en la figura del aula de apoyo especializada, definida en los artículos 13 y 14 del Decreto 2082 de 1996 (2003, p. 2).

Sorprende el rumbo tomado por las leyes de inclusión escolar en Colombia. Vale la pena reflexionar sobre esta cuestión, ¿Será que el limitar los establecimientos en donde los sujetos con discapacidad pueden ingresar, funciona como un mecanismo eficiente de inclusión escolar?, ¿Cuál es el objetivo de reducir el número de instituciones educativas ofertadas a los sujetos con discapacidad para su posible escolarización? La intención puede ser dar prioridad a la calidad de la educación, ofreciendo los recursos materiales y humanos necesarios para este fin. Sin embargo, el limitar el número de establecimientos, puede tornarse un mecanismo de vulneración de derechos. Un modo de exclusión al dificultar las condiciones de acceso a una institución educativa. Los criterios de ingreso son elegidos por un ente exterior, privando al sujeto con discapacidad de su autonomía para elegir la escuela deseada, sea por esta encontrarse más cerca de su residencia, porque sus amigos están allí, por tornarse más accesible en términos de tiempo y transporte, por tener en común cuestiones ideológicas o por otra serie de aspectos relacionados con los intereses del sujeto y su familia. A este respecto el Artículo 3 de la Resolución 2565 de 2003 dictamina:

Los niños y jóvenes que por su condición de discapacidad no puedan ser integrados a la educación formal, serán atendidos en instituciones oficiales o privadas, que desarrollen programas que respondan a sus necesidades. Esto se realizará mediante convenio, o a través de otras alternativas de educación que se acuerden con el Ministerio de Protección Social, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar o los gobiernos locales (2003, p. 2).

Percibimos aquí una contradicción. Si la concepción de discapacidad dentro del territorio colombiano, se sustenta en los desarrollos de la Organización Mundial de la

Salud (OMS), descritos en la Clasificación Internacional del Funcionamiento la Discapacidad y la salud (CIF), se torna incoherente pensar que un niño o joven no pueda ser integrado⁸ a la educación formal por su condición de discapacidad. Sabiendo que, dicho concepto trasciende la anomalía del órgano o la función e involucra activamente factores sociales, ambientales, personales y contextuales (OMS, 2013). Ahora, ¿Es el sujeto con discapacidad el que tiene que adaptarse a un contexto cargado de límites y restricciones?, o ¿sería conveniente pensar en la responsabilidad del estado desde la fundamentación y puesta en práctica de sus leyes, de eliminar las barreras estructurales, pedagógicas y sociales para que estos sujetos tengan la posibilidad de hacer uso de su derecho constitucional a la educación?

Si nuestras lecturas continúan enmarcando al sujeto con discapacidad como único responsable de su condición, seguiremos inmóviles, creyendo ingenuamente que todo está bien, que no hay nada por cambiar, por mejorar, por ofrecer. Lamentablemente, es sólo el alumno de la educación especial quien debe adaptarse a un escenario pensado en aquellos considerados normales⁹. Es preciso un trabajo

⁸ Los conceptos de integración e inclusión escolar, hacen parte de diferentes momentos históricos, así como de distintas fases atravesadas por la educación especial brasilera. La idea de **integración** se consolida a partir de los años de 1960, momento en el que se disputaba por mayor igualdad para las minorías que sufrían algún tipo de exclusión. De esta forma, la integración surge de los derechos de los alumnos y es la concretización en la práctica social del principio de igualdad: todos los alumnos deben tener acceso a la educación de forma no segregada. La integración es el proceso que permite a los alumnos que habitualmente fueron escolarizados al margen de las escuelas regulares, ser educados en ellas (MARCHESI, 2004, pág. 23). Por otro lado, la **inclusión** es un asunto de mayor complejidad, puesto que trasciende el acceso a la escuela regular y se ocupa de velar por el cumplimiento de una educación de calidad para los sujetos de la educación especial. Esto implica una reorganización de la escuela tal cual funciona hoy. El propiciar la participación y la valorización de estos alumnos en los procesos escolares y comunitarios. Potencializar las relaciones interpersonales que estos sujetos tienen con sus pares y reflexionar continuamente sobre: ¿cuál es el lugar de estos alumnos en la escuela?, ¿cómo son recibidas sus palabras, tienen voz, criterio y autonomía? El objetivo de crear escuelas inclusivas es una tarea permanente e interminable. Precisa de un esfuerzo continuo y de una voluntad de modificación de todas las estructuras –en el conjunto de la sociedad, en el funcionamiento de la escuela y en trabajo en clase- Es necesario comprender la realidad educativa como un proceso de cambio, el cual requiere ser pensado y mejorado constantemente (MARCHESI, 2004, pág. 29). En el contexto colombiano, integración e inclusión son usados sin demarcar dichas diferencias y momentos históricos, siendo tratados como sinónimos.

⁹ “Más de mil millones de personas viven en todo el mundo con alguna forma de discapacidad; de ellas, casi 200 millones experimentan dificultades considerables en su funcionamiento. En los años futuros, la discapacidad será un motivo de preocupación aún mayor, pues su prevalencia está aumentando. Ello se debe a que la población está envejeciendo y el riesgo de discapacidad es superior entre los adultos mayores, y también al aumento mundial de enfermedades crónicas tales como la diabetes, las enfermedades cardiovasculares, el cáncer y los trastornos de la salud mental” (OMS, 2013).

orientado al acogimiento de la alteridad, en el que lejos de borrar la extrañeza, sean realizados esfuerzos en pro de legitimar la singularidad y poner en acción su potencia. La investigadora Marisol Moreno percibe esta incongruencia en sus estudios sobre discapacidad, políticas e infancia, alertándonos sobre las fallas conceptuales y sus efectos en las políticas públicas en Colombia:

(...) en Colombia prima una concepción de discapacidad basada en la enfermedad, y en el individuo y en consecuencia, la respuesta normativa diseñada está orientada a acciones que demandan la integración y esfuerzo del individuo, sin toda la transformación del entorno que se requiere (MORENO, 2012, p. 107).

En Colombia, el sector salud ha realizado un trabajo importante para producir cambios orientados a mejorar las posibilidades de participación de estos sujetos con discapacidad en los diferentes escenarios sociales. Siendo precursor de los cimientos de la problematización de la inclusión. El Ministerio de Salud y Protección Social con el Consejo Nacional de Discapacidad de Colombia, impulsan la reglamentación necesaria para garantizar los derechos de los sujetos con discapacidad, a través de la Ley Estatutaria 1618 del 27 de febrero de 2013. Esta ley muestra un avance respecto al modo de leer estos sujetos, reconociendo que es la sociedad quien debe adaptarse, movilizarse y producir cambios para dar garantías de inclusión. Ya en la siguiente definición se ven algunas luces del cambio de perspectiva:

Inclusión social: Es un proceso que asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades, y la posibilidad real y efectiva de acceder, participar, relacionarse y disfrutar de un bien, servicio o ambiente, junto con los demás ciudadanos, sin ninguna limitación o restricción por motivo de discapacidad, mediante acciones concretas que ayuden a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad (2013).

Si la inclusión social es un proceso capaz de asegurar a todos las mismas oportunidades de participación, relación y disfrute de servicios o ambientes, la escuela es el escenario donde urge el cumplimiento de esta definición. En el título IV, referente a las medidas para la garantía del ejercicio efectivo de los derechos de los sujetos con discapacidad, en su Artículo 11 que especifica los asuntos referentes al derecho a la educación, se destaca que las entidades territoriales certificadas en educación deberán:

Promover una movilización social que reconozca a los niños y jóvenes con discapacidad como sujetos de la política y no como objeto de la asistencia social. Los niños, niñas y adolescentes con discapacidad tienen todos los derechos de cualquier ser humano y, además, algunos derechos adicionales establecidos para garantizar su protección (2013, p. 8).

Al reconocer el lugar de sujeto, más allá de toda discapacidad, rasgo, o síndrome, esta ley abre posibilidades para los alumnos de la educación especial, de habitar la escuela, de sentirse parte de ella y de dislocarse de aquel lugar de víctima, de impedido o poco aportante que se ha reforzado a lo largo de la historia. Reconocer al otro como sujeto no es tarea fácil, implica un trabajo que exige dedicación, tiempo y esfuerzo en la creación de políticas, didácticas, prácticas y teorías.

En cuanto a responsabilidades, el Artículo 3 de la Resolución 2565 de 2003, da cuenta de la existencia de escuelas especiales en Colombia, las cuales, sin ser necesariamente nombradas de esta manera, son hasta la actualidad, entidades legales, legítimas y habitadas por sujetos con discapacidad. Siendo una salida para aquellos casos que interrogan al docente, a la escuela y al sistema en su frágil labor de ofrecer las condiciones necesarias para que estos sujetos puedan acceder a una educación digna y de calidad. En la misma ley, se observa un exceso de deberes otorgados al profesor. Éste debe cumplir una serie de funciones que el estado, el ministerio de educación y las instituciones educativas, en un trabajo conjunto, deberían garantizar antes de la llega de este estudiante al salón de clases. El Artículo 5 de esta Resolución, describe estas funciones, observemos algunas:

- a) Promover la integración académica y social de los estudiantes con necesidades educativas especiales a la educación formal.
- b) Participar en el desarrollo de actividades relacionadas con el registro, caracterización y evaluación psicopedagógica de la población.
- d) Coordinar y concertar la prestación del servicio con otros sectores, entidades, instituciones o programas especializados con el fin de garantizar los apoyos y recursos técnicos, pedagógicos, terapéuticos, administrativos y financieros.
- e) Brindar asesoría y establecer canales de comunicación permanente con los docentes de los diferentes niveles y grados de educación formal donde están matriculados los estudiantes con necesidades educativas especiales.
- f) Proponer y desarrollar proyectos de investigación en las líneas de calidad e innovación educativa y divulgar sus resultados y avances.
- j) Preparar, coordinar, prestar y evaluar el servicio de enseñanza de lengua de señas colombiana, para el caso de los modelos lingüísticos (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2003, p. 3).

La mayor parte de responsabilidades son claramente descargadas sobre el profesor. Éste debe asumir la tarea heroica de incluir al estudiante con discapacidad, siendo investigador, formador, transformador de la comunidad, coordinador, evaluador, asesor, gestor, administrador, entre otros. Es aún más preocupante, la desvalorización de su práctica, siendo recriminado al no lograr dar cuenta de un modo estandarizado, de estas desbordantes demandas.

Con la intención de resignificar y comprender mejor el complejo escenario de la educación especial colombiana, me propuse viajar a Brasil y realizar una experiencia académica referente a este tema. Fui admitida en la maestría en educación de la UFRGS, haciendo parte de la línea de investigación: Educación especial y procesos inclusivos. La posibilidad de crear un lazo entre el psicoanálisis, la inclusión y la formación docente significó un paso importante. Así mismo, el acercarme a un contexto vecino pero distinto, como lo es el brasilero, el cual también se depara con el desafío de propiciar condiciones eficaces y eficientes para la inclusión de los sujetos de la educación especial, fue una oportunidad de producir nuevas lecturas, raciocinios y diálogos sobre la realidad local.

1.3 LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL ESCENARIO BRASILEIRO

Así como el profesor, los estudiantes también hacen su propia travesía escolar. Hay quienes tienen el privilegio de encontrar caminos abiertos sin grandes barreras. Los sujetos de la educación especial no han contado con esta suerte. Por décadas el acceso a la escuela les fue negado, bajo el argumento de no estar preparados, de requerir mayor madurez y trabajo terapéutico previo para poder dar la talla (VASQUES, MOSCHEN, & GURSKI, 2013, p. 83). Escenarios reeducativos, atención educativa especializada y diversas intervenciones de profesionales del área de la salud - tales como psicólogos, neurólogos, fonoaudiólogos, psiquiatras etc.-, sustituían en vez de complementar la educación regular de estos sujetos. Si el sólo acceso a la escuela regular era un desafío, la inclusión era una utopía.

En las décadas de 1960 y 1970, se produjo en el contexto brasilero, un fuerte movimiento, impulsado por diversos ámbitos sociales. Estos, provocaron profundas

transformaciones en el campo de la educación especial. Los principales factores que favorecieron los cambios fueron: Una nueva concepción de los trastornos del desarrollo y de la discapacidad. Una perspectiva distinta de los procesos de aprendizaje y de las diferencias individuales. La revisión de la evaluación psicométrica. La extensión de la educación obligatoria. La deserción escolar. La evaluación de las escuelas de educación especial. Las experiencias positivas de integración. La existencia de una corriente normalizadora en el enfoque de los servicios sociales y los movimientos sociales en favor de la igualdad (MARCHESI, 2004).

Para los años de 1990, se generaron importantes discusiones sobre educación inclusiva al interior de dos grandes eventos internacionales: La primera fue la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien-Tailandia del 5 al 9 de marzo de 1990. En la que se discutió la preocupación general por las insuficiencias de los sistemas de educación en el mundo y se sustenta la importancia de la universalización del acceso a la educación y el fomento a la equidad. La segunda fue la Conferencia Mundial de Educación Especial, realizada en Salamanca-España el año de 1994. En ella, fue elaborado el documento *Declaración de Salamanca* como marco de acción para las necesidades educativas especiales a fin de:

Promover el objetivo de la Educación para Todos examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales (UNESCO, 1994).

Prevaleciendo el derecho a la educación para todos, de forma igualitaria en cuanto a su acceso, pero valorando las particularidades subjetivas propias de cada estudiante. El discurso de los derechos humanos contribuyó para una nueva forma de leer a estos sujetos con discapacidad que aún no ganaban el estatus de alumnos dentro de las escuelas regulares en el contexto brasileiro. La integración educativa, surge como un relevante fenómeno que impulsa cambios en la concepción de currículo, en la organización de las escuelas, en la formación de profesores y en el proceso de enseñanza en el salón de clases (MARCHESI, 2004, pág. 19). Sin embargo, los avances en esta iniciativa de integración, se efectivaron lentamente. La salida de

los sujetos con discapacidad de las escuelas especiales, de los espacios terapéuticos y del entorno familiar para ingresar a la escuela regular no se llevó a cabo tranquilamente.

Un escenario que recién abría las puertas para esta población, se tornó caótico, al no estar preparado y mucho menos interesado en asumir cambios tangenciales a nivel estructural, curricular, formativo y adaptativo para los nuevos alumnos, los ya existentes, sus familias y los profesores encargados de su educación. Como lo describe la profesora e investigadora brasilera Dóris Bolzan, un panorama distante de la inclusión, en el que la escuela era quien determinaba aquello que debía ser aprendido y como estos contenidos preestablecidos llegaban hasta los alumnos. Problemática vivida hasta la actualidad:

Comumente, a escola diz o que deve ser e como deve ser aprendido. Cabe aos alunos se adaptarem à realidade ou estão fora (processo de exclusão e marginalização), pois não se enquadram. Esse tipo de ensino é de execução e repetição, não qual os alunos realizam a tarefa, dominado o procedimento de resolução e não pensando sobre o que significa resolvê-la e quais são os caminhos possíveis, para chegar a sua solução¹⁰ (BOLZAN, 2002, pág. 18).

Dichas situaciones se presentan hasta la actualidad al interior de la escuela regular, no obstante, existe todo un trabajo siendo realizado por la comunidad educativa. En el marco de las políticas públicas, en los escenarios académicos como lo son las universidades, centros de investigación y unidades de atención a la población de la educación especial, etc. Trabajo orientado a combatir los prejuicios y mostrar con hechos casos exitosos de inclusión escolar.

Los diferentes sectores involucrados lanzaron su voz de protesta, con críticas activas hasta hoy: La escuela especial se reusaba a perder su potestad de formar a estos alumnos. Manifestaba ser un escenario apropiado para su acogida, formación y enseñanza. Los profesores de las escuelas regulares expresaron no estar preparados. El hecho de no haber tenido experiencias anteriores de formación a alumnos con

¹⁰ "Comúnmente, la escuela dice lo que debe ser y como debe ser aprendido. Cabe a los alumnos adaptarse a la realidad o están fuera (proceso de exclusión y marginalización), pues no encajan. Este tipo de enseñanza es de exclusión y repetición, en el que los alumnos realizan la tarea, dominando el procedimiento de resolución y no pensando sobre lo que significa resolverla y cuáles son los caminos posibles, para llegar a su solución." (BOLZAN, 2002, pág. 18).

discapacidad los atemorizaba, trayendo como consecuencia una auto-deslegitimación de su rol docente.

Aldy defende ainda que muitas crianças com deficiência intelectual não têm condições de acompanhar o aprendizado nas escolas regulares e que precisam do atendimento especial nas *Apaes*. "Temos fisioterapeuta, fonoaudiólogo, profissionais treinados para acompanhar essas crianças, estrutura que a escola pública não oferece", afirma, ao ressaltar que boa parte dos professores não está preparada para atender alunos com necessidades especiais (CHAGAS, 2013)¹¹.

El tema de la formación de profesores es una demanda que cada día toma más fuerza, así como la visibilidad de su falta de preparación para recibir y educar a los recién llegados alumnos de la educación especial. Sin embargo, vale la pena interrogarse respecto al tipo de formación que los profesores requieren. Cuestiones tales como: ¿Quién es ese alumno?, ¿Cómo aprende?, ¿Cuál es su lugar dentro de la escuela? No son inicialmente consideradas, puesto que los intentos de controlarlo, detenerlo, contenerlo y calmarlo ocupan toda su atención, tiempo y energías. Alumnos que indudablemente trascienden la categoría de diferentes dejan al profesor desarmado y con la convicción de no estar preparados. Según una profesora brasilera¹²:

Muito discutiu-se, pensou-se, articulou-se e efetivou-se com este alunado. A maior queixa era o da suportabilidade deste aluno em sala de aula e como trabalhar com estes sujeitos. Um trabalho que o denominamos de Laboratório de Expressão foi instituído dentro da escola para atender estes alunos com TGD. Organizávamos pequenos grupos de alunos da escola no contraturno na qual incluíamos estes, na tentativa de trabalhar para que com o passar do tempo pudessem fazer parte do trabalho da sala de aula (SIC).

La misma estructura física se tornó un problema, construcciones nuevas y antiguas no habían sido pensadas en términos de accesibilidad, haciéndose necesaria una reestructuración de los espacios físicos. Las planeaciones curriculares eran generalizadas, siendo preciso crear adaptaciones, inventar otras formas de enseñar y medios para que los nuevos alumnos pudiesen participar de la cotidianidad de aquel

¹¹Aldy, aún defiende que muchos niños con discapacidad intelectual no tienen condiciones de acompañar el proceso de aprendizaje en las escuelas regulares y que es necesaria la atención especial en las *Apaes*. "Tenemos fisioterapeuta, fonoaudiólogo, profesionales entrenados para acompañar a estos niños, estructura que la escuela pública no ofrece", afirma, al resaltar que buena parte de los profesores no está preparada para atender alumnos con necesidades especiales (CHAGAS, 2013).

¹² Palabras de una profesora participante del curso que será tomado como campo empírico de la presente investigación.

espacio académico y formativo. En la escuela, las familias y la sociedad se produjo la necesidad de identificar estos alumnos, de dar un nombre a su padecimiento; generándose el auge de la categorización y la saturación de diagnósticos. Las escuelas en términos estructurales, discursivos y organizacionales no estaban preparadas. La realidad desbordaba los precarios intentos de inclusión. En palabras de la misma profesora:

Não foi nada fácil a adaptação, pois estava acostumada a lidar com a classe média e com alunos que estavam na sala de aula por vontade própria e queriam aprender. (...) O dia-a-dia das escolas de periferia agora conheço e sei como lidar, mas até então não fazia ideia de que teria que enfrentar situações semelhantes e travar a cada dia uma nova batalha. Hoje consigo ter afeto por meus alunos e muito do que vejo consigo entender, mas os dias não são nada fáceis em meio a tantas diversidades e carências (SIC).

Esta realidad me recuerda los arduos trabajos soportados por Chihiro durante su travesía en la casa de baños. Circulaba por cada rincón esmerándose en prestar sus servicios de la mejor manera a los dioses huéspedes. Recibiendo gestos de desagrado, de malestar y repugnancia. Su alteridad les resultaba tan ajena cuanto insoportable. Su deseo era fuerte, permitiéndole resistir, continuar y soportar estar allí, conviviendo con los dioses y sus facetas monstruosas:

Figura 1: Travesía en la casa de baños



Fuente: (MIYAZAKI, 2001)

En esta escena, Chihiro implora a Kamaji por un empleo en la casa de baños de la bruja Yubaba. Kamaji es un hombre con brazos de araña en cantidad, extensión y flexibilidad. Capaz de incorporar a las calderas termales con gran destreza y rapidez, las pociones, aromas y demás elementos necesarios para proporcionar un relajante y purificador baño a los dioses. Después de mucho insistirle, Kamaji accede a darle empleo a Chihiro, transportando pesadas rocas de carbón hasta las calderas. Ella nunca en su vida había trabajado, ahora se encontraba realizando labores desgastantes y en el camino conociendo seres extraños de quienes aprendió, recibió ayuda y preparación para enfrentar sus propios fantasmas y dar continuidad a su travesía. Chihiro logra continuar en parte por la forma como lee esa alteridad inicialmente paralizante de los dioses. Se toma el tiempo en acercarse y conocer al otro. Ofrece todo cuanto está a su alcance y desafía sus propias posibilidades. Aún siendo difícil, persiste. Busca la ayuda de otros seres en ese escenario y trabaja intensamente sin darse por vencida.

Esta escena del largometraje japonés, nos ayuda a pensar el complejo campo de trabajo del profesor en el ámbito de la inclusión escolar. Además de las dificultades

del personal directivo de las escuelas, para lidiar con los alumnos de inclusión y sus familias, se manifiesta una responsabilidad transferida a los profesores. Los alumnos de inclusión se tornan la “papa caliente” de la escuela. Sujetos imposibles de sostener por un tiempo prolongado, puesto que su presencia satura, cuestiona y problematiza una dinámica institucional que los desconsidera. Es este el momento para producir cambios y alimentar las discusiones sobre inclusión. Es necesaria una transformación, una vez que la escuela colombiana y brasilera se encuentra cuestionada en los fundamentos de su proceder. Son pertinentes cambios, discusiones y propuestas porque la presencia de estos alumnos de la educación especial es una realidad. Sujetos demandantes de un escenario apto para acogerlos y brindarles los recursos necesarios para garantizar su estadía.

Así como Chihiro requirió de la ayuda de Kamaji y muchos otros personajes para continuar su travesía, es importante involucrar, además del profesor, a otros agentes en el proceso de inclusión, del mismo modo ofrecer alternativas para que este pueda brindar a sus alumnos, un espacio de enseñanza-aprendizaje de calidad. Se hace necesaria la creación de una red de apoyo entre los diferentes agentes escolares, poner a disposición, además de funciones, espacios de reflexión, de soporte e invención de prácticas educativas orientadas al acogimiento de la alteridad, de las posibilidades de los alumnos de la educación especial para habitar la escuela regular considerando sus particularidades y reconociéndolos como sujetos capaces de aprender, crear y producir significativos intercambios socio-culturales.

En el territorio brasilero, específicamente en el sur del país, hallé un espacio, márgenes y textualidades atentos a los impases y posibilidades subyacentes del encuentro entre alteridad y educación especial. En la Universidad Federal de Rio Grande del Sur, un grupo de investigadores, por las líneas del psicoanálisis, organizó e implementó una acción de pesquisa, enseñanza y extensión atenta a las cuestiones hasta entonces colocadas. Una especie de puente entre los contextos de Colombia y Brasil, sustentada por una práctica que buscaba tejer otros rumbos en la formación continuada de profesores en el contexto de la educación especial/inclusión escolar. De este encuentro, germinó el campo de esta pesquisa, permitiendo acoger interrogantes que hace mucho tiempo buscaban morada.

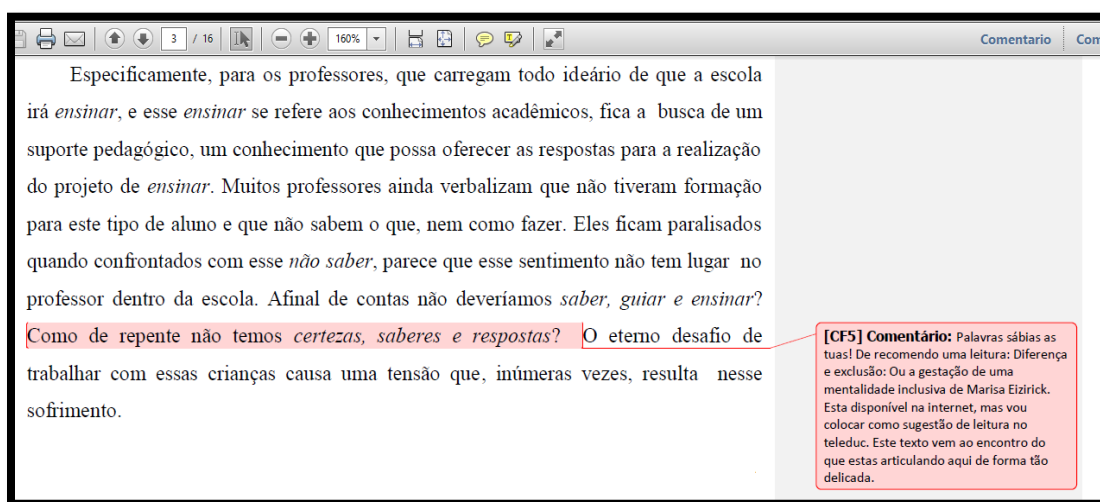
El curso de formación nos permitió escuchar, leer y acompañar al profesor en sus intentos de construir un mejor lugar dentro de la escuela regular para su alumno de la educación especial. Ser testimonio en sus esfuerzos para transformar y desnaturalizar el panorama actual. En esta investigación, nuestro interés no es atribuir una carga más a sus espaldas y sí acompañarlo en esta experiencia de acogimiento de la alteridad de su alumno, considerada fundadora de una práctica pedagógica inclusiva.

En el segundo capítulo será descrito detalladamente este campo empírico y los actores involucrados tales como las profesoras, sus alumnos y los formadores/lectores. También sobre el material de análisis, siendo principalmente, los cuadernos escritos por las profesoras, las características de su construcción, la participación del formador/lector en este proceso y el modo de retomarlo en esta investigación.

CAPÍTULO 2

INVENCIÓN DE CAMINOS: UNA PROPUESTA DIFERENCIADA DE FORMACIÓN DE PROFESORES

Las actuales ofertas de formación de profesores, difícilmente se ocupan del tema de la alteridad, así como de las dificultades que estos viven en el contexto escolar, ante el desafío de educar al alumno de la educación especial (SKLIAR, 2003). Formaciones centralizadas en la técnica, en el conocimiento diagnóstico y en orientaciones acabadas de que y como hacer, se alejan de los conflictos atravesados por el profesor. La profesora Mar relata en sus escritos:



CEP, Profesora Mar, Módulo I (2012/2).¹³

Dichas propuestas, restan importancia a asuntos tales como los impases de la extrañeza, la paralización desplegada de la sensación de imposibilidad ante un sujeto que parece no aprender, no interactuar, no estar. Como la profesora Mar lo refiere, la legitimidad y atención exclusiva concedida a los conocimientos académicos, hace que el profesor espere encontrar en este tipo de saber, los caminos, las respuestas y las soluciones respecto a cómo educar alumnos con TGD. Si en las escuelas no hay espacio para la duda, la incerteza, la fisura, para el no saber, la presencia de un alumno enigmático produce el caos. Es necesaria una formación, así como una transformación en las políticas, las didácticas y la estructuración curricular a convocar la creación de

¹³ La elección de traer en forma de imagen, los escritos de las profesoras participantes del curso, será presentada posteriormente.

autoría. Dar la potestad al profesor de dudar, de no saber quién es ese alumno y en esa vía construir significaciones fundadas en la convivencia escolar:

(...) algo que me parece muitas vezes ausente em muitos textos acadêmicos: a paixão daquele que cria. Falta o que Derrida chama a “leitura assinada” dos autores. Reivindico que todo o tempo, todo esforço intelectual, todo o afeto que pomos nessa jornada - que inclui filiação a uma certa linha de pensamento, escolha de orientadores e de referencias, definição de temas e objetos de pesquisa, realização de estudos, levantamento de dados, escritas diversas - isso tal vez pudesse resultar em textos mais vibrantes, mais vivos, mais mobilizadores de nós mesmos e de aqueles que nos leem (FISCHER, 2005, p. 117)¹⁴.

Autoría en la que el profesor sea un sujeto activo en la búsqueda y creación de estrategias, prácticas e intervenciones pedagógicas orientadas al acogimiento de la alteridad. En el curso de formación, campo empírico de esta pesquisa, proponemos que por medio de la escritura el profesor pueda hacer un dislocamiento en su posición enunciativa, en relación al alumno con TGD. En la presente investigación, intentaremos leer esos movimientos enunciativos, considerando los escritos de los profesores como material principal para el proceso de análisis.

2.1 CAMPO EMPÍRICO

Este proyecto de estudio hace parte de una trayectoria de enseñanza, investigación y extensión. Además de esta, ha generado otras pesquisas, iniciativas y procesos de formación. Se llevó a cabo entre los años 2011-2014. Se ejecutó en la ciudad de Porto Alegre, Brasil, y tiene el nombre de: *“Escarlarização de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: (Re)leituras do Cotidiano”*.¹⁵ Participó un grupo inicial de 14 profesoras, vinculadas a la *Red Municipal de Enseñanza de Porto Alegre* o a la *Secretaria de Educación del Estado de Rio Grande del Sur*. En común, estas

¹⁴ (...) algo que me parece muchas veces ausente en muchos textos académicos: la pasión de aquel que crea. Falta lo que Derrida llama la “lectura firmada” de los autores. Reivindico que todo el tiempo, todo esfuerzo intelectual, todo el afecto que ponemos en esa jornada - que incluye filiación a una cierta línea de pensamiento, elección de orientadores y de referencias, definición de temas y objetos de pesquisa, realización de estudios, recolección de datos, escrituras diversas - eso tal vez pudiese resultar en textos más vibrantes, más vivos, más movilizadores de nosotros mismos y de aquellos que nos leen (FISCHER, 2005, p. 117).

¹⁵ Escolarización de Alumnos con Trastornos Globales del Desarrollo: Re-lecturas del Cotidiano.

profesoras, poseen estudiantes con hipótesis diagnóstica de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD).

Los manuales diagnósticos de mayor uso a nivel mundial para describir los trastornos mentales son la *Clasificación Internacional de Enfermedades*, en su décima versión (CIE-10) y el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría, en su quinta versión (DSM-V). Dichas clasificaciones describen una serie de criterios que en su conjunto configuran lo que es nombrado como autismo infantil, perteneciente a la categoría de Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD) F84. Algunos criterios de este cuadro son: Alteración cualitativa de la interacción y de la comunicación; patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidos, repetitivos y estereotipados (CIE-10, 2013).

El autismo es un disturbio en el neurodesarrollo, innato, incurable y sin una causalidad biológica definida. En este trabajo, abordamos el autismo desde un marco conceptual psicoanalítico. Considerándolo como un impase en la constitución subjetiva del niño. Acentuamos el carácter mutable, no de *ser* y sí de *estar* en la infancia, lo que puede abrir espacios para la construcción de alternativas existenciales para estos sujetos (VASQUES, 2007, pág. 25). Este abordaje teórico, nos permite trascender el conjunto de criterios que muestran un autista genérico y rescatar la singularidad, los rastros que dan cuenta de un sujeto particular, en ocasiones opacada por la imagen manifiesta a primera vista y que nos proponemos a trascender con otras formas de mirar, de leer y reconocer la alteridad de ese alumno extraño. Así, desde su particularidad, accede a un lugar diferente de estar en el mundo.

Esta experiencia de formación continuada de profesores, es dividida en tres tiempos/módulos, intercalados por un semestre entre cada módulo, siendo en total tres años de trayectoria. Con duración de 60 horas por módulo, incluyendo algunos encuentros presenciales y otros virtuales. El profesor es invitado a construir una narrativa escrita sobre su alumno, sus experiencias docentes y la forma de relacionarse con los sujetos con discapacidad en el ambiente cotidiano de la escuela. Los docentes asumieron el compromiso de crear y documentar estas vivencias en un

cuaderno disponible en una plataforma virtual llamada TelEduc¹⁶. Gracias a este recurso tecnológico, los formadores/lectores y los profesores del curso tenían acceso libre a los textos¹⁷ y comentarios, al material de apoyo y a la agenda de cada módulo. Dicho texto, se tornó un espacio/lugar privilegiado para la lectura, la escritura, el diálogo y la narrativa. En su construcción participó un formador, quien durante cada módulo lo acompañó desde las márgenes, ofreciendo su lectura cuidadosa, sus percepciones opiniones y sensaciones emergentes del encuentro con la narrativa escrita.

Desde luego, escribimos, en primer lugar, para nosotros, para aclararnos, para tratar de elaborar el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa. Pero hay que escribir, también, para compartir, para decirle algo a alguien, aunque no lo conozcamos, aunque quizá nunca nos lea. Por eso toda escritura es un dar a leer, un dar a pensar, un dar a escribir, una invitación a que los otros pongan también sus propias experiencia, sus propias palabras, sus propios pensamientos, sus propias inquietudes, su propia escritura (LARROSA, s/d, pág. 13).

Los diálogos y espacios de encuentro entre profesor y formador/lector, ocurrieron fundamentalmente en las márgenes del escrito, en las entrelíneas, y espacios en blanco, en una intervención que en portugués llamamos de “rasura¹⁸”. Se pretendía que el formador/lector estuviese allí para ofrecer sus palabras, preguntas, señalamientos y establecer intercambios discursivos sobre las angustias, preocupaciones, imposibilidades y/o logros del profesor en el proceso de convivir y

¹⁶ **TelEduc** es un ambiente para la creación, participación y administración de cursos en la web. Fue creado, teniendo como objetivo inicial el proceso de formación de profesores para informática educativa, basado en la metodología de formación contextualizada desarrollada por el grupo de investigadores del Nied (Núcleo de Informática Aplicada a la Educación) de la Unicamp. La intensa comunicación entre los participantes del curso y la amplia visibilidad de los trabajos desarrollos son algunas de sus principales ventajas (TelEduc, 2006).

¹⁷ **Texto** es un concepto estudiado por el semiólogo francés Roland Barthes. Dicho autor señala que el texto trasciende la materialidad de un escrito, al realizarse un trabajo infinito del significante. Separando tajantemente, los conceptos de texto y obra: Esta última se agarra en la mano, aquel se mantiene en el lenguaje. La obra reducida a su materialidad prosaica, en favor de la instancia discursiva del Texto (VENÍCIO, 2005).

¹⁸ **Rasura**: Término utilizado en la lengua portuguesa, referido a raspar, rayar, remendar y/o tachar letras o palabras de un escrito (DICCIONARIO ONLINE DE PORTUGUÊS, 2014). En la lengua española, la palabra tachadura se torna parecida, refiriéndose a: tachar o señal sobre lo escrito (RAE, 2013). Sin embargo no obedece a un sinónimo. En el contexto de esta pesquisa, se tornó una práctica fundamental en el ejercicio de aproximar el texto con un lector, con el autor y con las preguntas y comentarios emergentes del encuentro. Un ejercicio llevado a cabo a través de globos de diálogo creados al margen derecho de los escritos. Se articula con la visión de puente de Jacques Rancière (2011), al demarcar un pasaje y una distancia entre la narrativa del profesor y el retorno del formador/lector a través de su propia escritura.

educar a un alumno con TGD. A través de comentarios escritos en los bordes del texto original, surge una relación en la que el profesor autor permite o no la participación del formador/lector quien le acompaña en todo el proceso de escritura. El profesor es invitado a elegir un alumno y escribir sobre él en los diferentes módulos de la formación. Una invitación a nombrarlo, narrarlo, interrogarlo e inventarlo en el ejercicio de ofrecerle palabras, de escribirlo:

Una de las cosas más interesantes de un curso de estas características, de un curso virtual, es el modo como “obliga” a la escritura. La escritura compromete y desafía de una forma particular. En un curso como éste, escribir suele ser lo más difícil. No es lo mismo levantar la mano en una clase “presencial” y hacer un comentario, o una pregunta, o una reflexión, que ponerse a escribir. Escribir no es sólo poner en letra lo que podríamos decir hablando, sino que es algo completamente distinto. Mucho más exigente. Y mucho más interesante también (LARROSA, s/d, pág. 1)

Reconociendo la gran demanda que implicaba para el profesor escribir sobre ese alumno que le interroga, desafía, paraliza y enmudece, proponíamos mantener la interlocución con el formador/lector, hacer un esfuerzo por enfrentar la hoja en blanco. Poner este punto que dio inicio a grandes historias. En caso de no encontrar palabras, de no hallar un elemento orientador, la invitación era a enviar una hoja en blanco:

Figura 2: Imagen del conejo blanco sobre la nieve:



Fuente: (VASQUES C. K., 2003)

Uno de los desafíos del formador, en su función de lector, era sustentar y provocar la escritura. Sin embargo, percibimos que un gesto de lectura le antecedía, así un alumno invisible, imperceptible e ilegible producía un impase en la escritura del profesor. ¿Leer qué si no es posible ver allí un alumno? El formador/lector acogía, leía y daba la atención merecida a las textualidades enviadas por el profesor, así se tratara de una página en blanco. Porque un papel vacío puede ser un conejo blanco sobre la nieve, una familia de garzas o un jardín de rosas blancas esperando ser visto, narrado, existente a través de la palabra.

Los encuentros presenciales se llevaban a cabo en la UFRGS con una regularidad de una vez por mes durante viernes en la noche y sábados en la mañana. En ellos se abordaban de un modo reflexivo temas relacionados con la discapacidad, el diagnóstico, y otras demandas de los profesores emergentes de su propio proceso de escritura, de las vivencias escolares o del material de apoyo que les era brindado. Demandas que en su mayoría evocaban aquello que en el día a día de la escuela les confrontaba, desestabilizaba o generaba preguntas. Los encuentros eran planeados en el camino, el contenido del curso fue construido en compañía por un grupo de estudiantes y profesionales de diversas áreas del conocimiento tales como filosofía, pedagogía, letras, educación especial y psicología, quienes a su vez hacían parte del grupo de formadores/lectores. El material elaborado para los encuentros presenciales, también surgía de demandas identificadas en los escritos, entre ellas se presentaron: ¿El diagnóstico dice todo sobre el sujeto?, ¿Estos alumnos aprenden, cómo sucede su aprendizaje?, ¿Cómo enfrentar las demandas curativas de la familia, la escuela y la sociedad?

No contábamos con caminos directos para dar respuesta a estas cuestiones. Su complejidad requería emprender travesías, cercar grandes obstáculos y recorrer curvas con cautela. Nuestros esfuerzos se centraron en problematizar, discutir y dialogar al respecto, acudiendo a las artes literarias, visuales y plásticas como vías de reflexión y creación a través de la metáfora. De la mano de la poesía, la pedagogía, la filosofía y el psicoanálisis, fueron pensadas intervenciones en las que los profesores participantes eran los protagonistas.

2.2 PARTICIPANTES:

Participaron tres personajes principales. Siendo los profesores, los formadores/lectores y los alumnos (estos últimos, existentes a través de las narrativas escritas de los profesores, de las palabras respecto a ellos ofrecidas). Considerando mi participación en los Módulos 1(2012/2) e 2(2013/1) del curso, tuve la oportunidad de acompañar como formadora/lectora a tres profesoras, las cuales hacen parte de espacios particulares de enseñanza de la *Red Municipal de Porto Alegre*.

2.2.1 Los profesores:

Tienen la difícil tarea de traer el día a día para el papel y rescatar esos fragmentos movilizadores o entorpecedores que hacen parte de enseñarle a un sujeto con discapacidad. Pertenecientes a las redes estadual y municipal, de la atención educativa especializada y del salón de clases regular. Profesoras de educación infantil, de los grados finales, de la psicopedagogía inicial¹⁹, o de las salas de recursos²⁰ y multifuncional. Para pensar el tema de la educación especial y la alteridad, nos dedicamos a construir el caso de tres profesoras. Procedo a presentarlas:

Profesora Iris²¹

Tiene una trayectoria de 20 años de trabajo en el magisterio público estadual. En 1991 fue nombrada para desempeñarse como profesora en una escuela pequeña, casi una escuela rural, ubicada en la pequeña ciudad donde nació y en la que en años pasados había ocupado el lugar de alumna hasta la octava serie. Allí fue profesora de un grupo de segunda serie de enseñanza fundamental. En 1992 fue nombrada para

¹⁹ Modalidad de Servicio de Atención Educativa Especializada ofrecido a niños y niñas de tres a cinco años y cero meses de edad, pertenecientes a escuelas municipales infantiles, guarderías comunitarias, asilos, abrigos, etc. El servicio de atención se lleva a cabo en las cuatro escuelas municipales de educación especial de la Red Municipal de Porto Alegre (RME/POA).

²⁰ "La Sala de Integración y Recursos (SIR) se constituye en un espacio pedagógico realizado (es decir, no es exclusivo de la escuela que es sede de la SIR, pero atiende a todas las escuelas de la Región en que la escuela- sede se encuentra) especialmente planeado para investigación y atención a los/as alumnos/as de la Enseñanza Fundamental que, por presentar necesidades educativas especiales, necesitan de un trabajo pedagógico complementario y específico que venga a contribuir para su adecuada integración y superación de sus dificultades" (BRASIL, 1996, pág. 46).

²¹ Los nombres de las profesoras y alumnos participantes de la pesquisa fueron modificados con la intención de conservar su anonimato. Cada uno de los participantes firmó un término de consentimiento informado autorizando el uso del material producido en dicha experiencia de formación con fines meramente académicos. Para mayor información ver anexo de consentimiento informado.

trabajar en un municipio próximo, ubicado a unos 22 kilómetros de distancia de su ciudad de origen, desplazándose hasta allí diariamente. Pasados dos años de periodo de prueba, pide transferencia para otra institución, en la que trabajó por 19 años, según ella: *“toda una vida, vivida con pasión, momentos de construcción y reconstrucción, de alegrías, de fe, de pérdidas y ganancias, de plenitud y de transformación”*.

En ese tiempo, se desempeñó como profesora, coordinadora pedagógica y en 2004 a 2009 asumió la dirección. Narra esta experiencia como: “Osada, singular y desafiadora”. Al ser una escuela de gran tamaño, teniendo un número significativo de alumnos, de todas las series y en tres turnos diferentes. En 2010, movida por su interés en asuntos del no aprender y su lazo con aspectos emocionales, realiza un curso de formación para atender a alumnos con discapacidad intelectual y comienza a actuar en la educación especial, participando de la implementación de una sala de recursos para alumnos con discapacidad intelectual, allí trabaja actualmente. Afirma que: “Trabajar en la educación especial es una experiencia que aún está siendo construida y reconstruida”. Así fue como llegó al campo de la educación especial y al encuentro de su alumno Dib. Participó del módulo 1 (2012/2) del curso de formación. En este periodo yo fui su lectora.

Profesora Mar

Hace parte del magisterio hace más de treinta años. Acompañó los cambios de la escuela como profesora y como madre de un sujeto con discapacidad. Roles que la constituyen, afirmando no saber dónde comienza uno y termina el otro. Asistió el proceso de integración de alumnos con necesidades educativas especiales a la escuela regular y acompañó la transformación de la legislación brasileña para la actual concepción de inclusión escolar. En 2012, trabajó como profesora de un grupo de primer año de enseñanza fundamental formado por 10 niñas y 11 niños. Fue docente de este grupo en la jornada de la mañana. Dentro del salón de clases tenía un alumno diagnóstico de síndrome de Down y una alumna con hipótesis diagnóstica de TGD.

Labora en una escuela inaugurada en 1987, ubicada en el límite norte del municipio de Porto Alegre. Las características socioculturales de las personas y del lugar donde se ubica dicha institución, son de gran importancia para Mar. Se refiere a

la escuela como uno de los elementos centrales y de mayor trayectoria en el barrio. A su alrededor surgieron invasiones, momento histórico descrito por ella como un periodo en el cual había un gran número de personas sin lugar para vivir, generándose una apropiación de edificaciones inacabadas sin agua, luz y demás condiciones mínimas para ser habitados. Destaca que la escuela fue durante muchos años el único espacio público en brindar apoyo a la población del sector. Cuenta que en un tiempo donde no se hablaba de inclusión, los niños con discapacidad no eran una preocupación de la escuela regular. Participó en los módulos 1 y 2 (2012/2 y 2013/1) del curso de formación. En sus escritos del primer módulo elige como alumna a My. Para el segundo tiempo decide escribir sobre la alumna Sami. La acompañé como lectora en el segundo módulo.

Profesora Sole

Sole es profesora de una escuela de aproximadamente 1200 alumnos, su función en dicha institución es ser profesora itinerante, es decir, *“Una profesional miembro del colectivo del ciclo y no sustituta (BRASIL, 1996, pág. 56)”*. Acompaña al grupo de alumnos una vez por semana. Siendo profesora de tres grupos diferentes. Por ello, el contacto con los alumnos es breve, en relación al profesor de referencia, que es uno para cada grupo y pasa el mayor tiempo con sus alumnos durante la semana escolar. Su encuentro con Dan aconteció en el año 2011. La llegada de su alumno a la escuela es para Sole una experiencia angustiante de la que se le dificulta dislocarse. Narra en sus escritos como los compañeros de clase del niño, logran recibirlo e invitarlo a participar de las actividades, así como la profesora de referencia y la profesora de la SIR trabajan conjuntamente en pro de la inclusión de Dan, mientras ella, se siente *“como una mera observadora”*. Sole escribe sobre este alumno durante los diferentes tiempos/módulos de la pesquisa. Teniendo otros alumnos de inclusión, hay algo en él que la inquieta, la interroga y la convoca a seguir narrándolo vía escritura. Una profesora persistente, aunque petrificada tras el encuentro con ese alumno con TGD y la sensación de extrañeza suscitada. Participó en los módulos 1 y 2 (2012/2 y 2013/1) del curso de formación. La acompañé como lectora en el primer módulo.

2.2.2 Alumno con TGD²²

Habita el mismo espacio de enseñanza-aprendizaje junto con el profesor y compañeros de clase. Se torna presente a través del texto construido por el profesor en compañía del formador/lector. Un sujeto para el que inicialmente se tienen pocas palabras, se sabe un diagnóstico y se desconoce su historia, capaz de nacer y modificarse en la escritura. Sustenta la estadía del profesor en este proceso formativo. Se apuesta por el acogimiento de este alumno de la educación especial, a través de los gestos de lectura hechos por el profesor. En un proceso de ver, extrañar, cuestionarse y desacomodarse de las formas tradicionales de involucrarse con su alumno. Un sujeto (re)inventado en el camino de ir y venir de la lectura y la escritura. Deseamos que llegue a ser visible, nombrado, inscrito y reconocido.

En esta investigación, harán parte de los casos trabajados, cuatro alumnos construidos en las narrativas escritas de las Profesoras Mar, Iris y Sole. Algunos llegan a constituirse en la narrativa escrita como es el caso de Dib, My y Sami. Otros por su parte, aparecen como un boceto de alumno, un retrato borroso, cuyos trazos muestran una silueta, una sombra sin rostro, sin marcas propias como es el caso de Dan. Ofreceremos mayores detalles de estos alumnos siempre en su relación con el profesor.

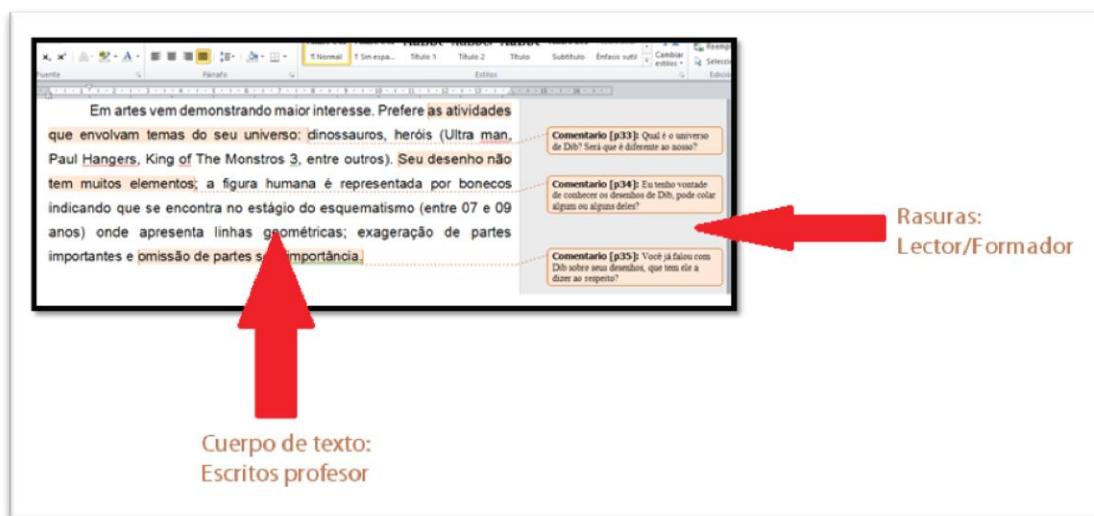
2.2.3 Los Formadores/lectores

Son docentes y estudiantes de graduación (psicología, letras, pedagogía y filosofía) y del Programa de Pos-Graduación en Educación de la UFRGS. Personas que, viniendo de diversos lugares y áreas del conocimiento, se instauran como presencia y compañía en el proceso de escritura de los profesores. Sujetos que habitan el texto desde su historia, sus particularidades y sus encuentros con la discapacidad, con la alteridad y con lo ominoso. De quienes se espera una entrada al texto de un modo cauteloso; con el cuidado que un extranjero precisa al momento de ser recibido en tierras lejanas. Aparece en los bordes, los espacios vacíos, las márgenes fronterizas del escrito.

²² En capítulos posteriores será abordado el tema del diagnóstico.

El formador/lector acompaña al profesor en ese difícil proceso de leer a su alumno, de soportarlo, de dar palabras e interpretar sus demandas. Apoyándose en el texto como medio y fin de elaboración, de reflexión e invención de lecturas, prácticas y autorías. A través de las *rasuras*, es testimonio de la construcción de una experiencia creada en el acto de la escritura, al llevar al papel o la pantalla sus vivencias con el alumno. Se espera de él continuar presente en el acto de interrogar, de acoger y estar junto al profesor en momentos en los que él mismo no consigue reconocer el valor de su práctica, su valentía y potencial creador en ese encuentro con su alumno. El formador/lector usa y habita los espacios vacíos. Se sumerge en las narrativas de los profesores manteniendo una distancia. Habita las márgenes del texto y desde allí provoca, invita a “sacudir la cabeza” (BARTHES, 2004, pág. 26), en un gesto de desacomodación de ideas y afectos.

Figura 3: operación de las rasuras



Fuente: CEP, Profesora Iris, Módulo I (2012/2).

En el transcurso de la disertación, serán traídos recortes del texto del profesor, conservando los rastros dejados por el formador/lector. Cuadros de diálogo conectados por una línea al cuerpo del escrito. Para tal fin, fueron seleccionados fragmentos relevantes en cada uno de los casos y capturados en imágenes. Conservan el idioma original en el que fueron escritos, siendo el portugués, sin embargo son

retomados en el transcurso de la discusión pensando en un lector cuya relación con dicha lengua es escasa o nula.

2.3 TEJIENDO SENTIDOS Y CAMINOS METODOLÓGICOS

Cada encuentro con el texto es un encuentro con su lector, autor, con sus ideas, emociones y acontecimientos emergentes en el día a día de su quehacer docente. También es un encuentro con el estudiante, sus relaciones, preguntas, historias, gustos, batallas ganadas y perdidas manifiestas en la narración escrita del profesor. Encuentro con la escuela, con las clases, con un grupo, con las técnicas, reflexiones, palabras y actividades. Escritores lectores, de las *rasuras* del formador/lector. Autores formados en el encuentro con la palabra. El texto es un espacio inventado, espera por otras costuras hechas en la escritura. Un lugar de diálogo e intercambio, en cuyo vacío se instaure una posibilidad de existencia.

Son operadores para la construcción de esta pesquisa:

Cuadernos, escritos por los profesores (CEP): Surgen a partir de la invitación manifiesta en el curso de formación de elegir a un alumno y escribir sobre sus vivencias escolares. Dicho material está formado por anécdotas educativas, escenas de aprendizaje, angustia, de logros o dificultades. Un texto acompañado de imágenes, poesías, canciones, u otros elementos elegidos por el profesor para expresar aquello a veces difícil de poner en palabras. Fueron propuestos algunos asuntos sobre los cuales escribir, tales como quién es ese alumno, qué se sabe de él, algunas pistas de la relación, cómo aprende, implicaciones del diagnóstico en su constitución subjetiva, participación de la familia, su relación con la escuela y colegas etc. Los escritos del formador/lector acompañan el texto del profesor en cuadros de diálogo ubicados en la margen derecha de la página. *La travesía analizada se trata de los dislocamientos enunciativos que el profesor hace en relación a su alumno con TGD.* El dislocamiento es siempre en el lenguaje.

Diario personal de anotaciones (DPA): Elaborado a partir de las conversaciones formales e informales con los profesores. Citaciones de frases impactantes enunciadas por los participantes en los encuentros presenciales.

Preguntas suscitadas en los tiempos de cierre de cada módulo, así como afectos, anécdotas narradas por los profesores, ausentes en sus escritos. Palabras que se conectaban con otros temas, inquietudes, textos sugeridos. También fueron documentadas escenas impactantes, en las que el profesor se mostraba conmovido, su palabra tenía efectos en el grupo o me tocaba en algo. Aportes de otros formadores/lectores en los encuentros de discusión de las *rasuras*.

Película El Viaje de Chihiro: Cuyo argumento se entrelaza con la forma de lectura pensada en esta disertación. Proponemos un profesor lector, siendo quien hace una travesía orientada al acogimiento de la alteridad de su alumno con TGD. Una película de gran riqueza narrativa. Nos ofrece potentes metáforas en condición de ser articuladas al tema de esta investigación siendo: Educación especial y alteridad. Destacamos del largometraje, cinco escenas, cada una de ellas permite la costura argumentativa de cada momento de escritura de la disertación. El profesor realiza un gesto de lectura, que le permitirá o no un desplazamiento en el encuentro con lo ominoso. El viaje de Chihiro se articula con dicha travesía.

El argumento es construido a partir de cinco escenas principales: La escena inicial, titulada: *Travesía en la casa de baños*, dialoga con los propósitos del primer capítulo de describir el encuentro con el tema, con la pregunta, así como las características del campo empírico y metodológico de la investigación. Chihiro recorre un escenario inicialmente desconocido, allí trabaja arduamente, forma vínculos, recibe ayuda y se transforma emprendiendo una travesía impulsada por el propósito de recuperar a sus padres en su forma humana.

La segunda escena, titulada: *La travesía del túnel*, permite establecer un nexo con el tercer capítulo y su interés de proponer un camino por el mirar, el leer y el acoger. Un recorrido por lo desconocido, un camino asustador, oscuro y misterioso que exige del profesor aprender a mirar en medio de una saturación de demandas, estímulos y expectativas que le enneguecen. Escena que prepara para el primer gesto de lectura de un alumno cuya alteridad es percibida por el profesor como paralizante. Explorando el concepto freudiano: “*ominoso*”, hablamos de un profesor que así como Chihiro, se encuentra con la oscuridad del túnel, con el no saber, y con lo desconocido. En este trayecto el miedo, el malestar y la angustia se hacen presencia.

La tercera escena, titulada: *La travesía del puente, articulada a un segundo gesto de lectura en el cual la palabra es puente al aproximar o distanciar al alumno de su lugar de sujeto*. La palabra absoluta del diagnóstico, leído en su literalidad desdibuja al sujeto. Este gesto de lectura se sustenta en la pérdida: Pérdida de las certezas, del saber incuestionable, de los sentidos absolutos y de ese alumno ideal que aprende sin mayores esfuerzos. Un gesto de lectura en favor de la deconstrucción. Chihiro tiene miedo de cruzar el puente, dejar atrás a sus padres y caminar a la casa de baños junto con criaturas monstruosas, bizarras y asustadoras. Encuentra aquí un testimonio, su amigo Haku quien la alienta a continuar, le ofrece palabras, compañía y algunas recomendaciones de viaje.

La cuarta escena titulada: *Un viaje en tren sobre agua, es tejida en sintonía con el tercer gesto*. Dicha lectura, invita a una escritura, a realizar un desvío y hacer uso de la ficción para bordear la sensación de extrañeza suscitada del encuentro entre el profesor y su alumno con TGD. En diálogo con el texto lo *ominoso*, creemos, así como Freud, en la potencia de la ficción, la metáfora y el diálogo con las artes en el objetivo de mirar, leer y reconocer a ese alumno. En esta escena, Chihiro no es la misma, pasó por trabajos pesados, conoció dioses aterradores, desafió sus propios límites y enfrentó a la bruja Yubaba. Realiza un viaje en tren sobre agua en compañía de sus grandes amigos cuyo lazo se tejió en la experiencia. La visita a la bruja Zeniba y su interés de ofrecerle una palabra de disculpas, hacen parte de un nuevo desvío, del que se esperan efectos favorables.

Una quinta escena titulada: *Una travesía sin fin*, se ocupa del retorno, los efectos de una experiencia y sus marcas. Se articula a las consideraciones finales, donde es posible recoger lo emergente del dislocamiento del profesor en su travesía por los diversos gestos de lectura. Chihiro recupera a sus padres. Recorre los caminos que en tiempos pasados la llevaron hasta allí. Ella no es la misma, el rastro de hojas y suciedad en el carro de la familia dan cuenta del paso del tiempo. La niña retorna a lo que es su nueva vida, después de una experiencia en la que le fue posible reinventarse.

Otras escenas secundarias aparecen en el transcurso de la disertación, entre ellas se encuentran:

La silenciosa travesía de Sin Cara, referida a la llegada de los alumnos de la educación especial a la escuela y la recepción brindada por quienes la habitan. Una sombra ambulante que rompe límites, irrumpe la cotidianidad del salón de clases en un intento de existir para el otro: ganar visibilidad, miradas y acogimiento.

Yubaba cambia el nombre de Chihiro, destaca el poder de la palabra y los efectos de un gesto tan sutil como agresivo como lo es el cambio de nombre por el diagnóstico. Después de muchas súplicas de la niña, la bruja Yubaba acepta darle trabajo, Chihiro firma un contrato y la bruja lanza la palabra del nuevo nombre, arranca de la hoja el original y con ello causa el olvido de una identidad, un pasado y un propósito.

Empleados entregan ofrendas desmedidas a Sin Cara, dice sobre la palabra ofrecida por la industria farmacéutica y los peligros de patologización de la vida cotidiana. La demanda del profesor, la familia y la escuela de soluciones inmediatas a grandes dificultades y el medicamento como respuesta a dichas necesidades. Sin Cara gana visibilidad al otorgar lo que parece ser oro a los empleados de la casa de baños. A cambio come en exceso, generando un descontrol y apetito desbordante. En el intento inmediato de calmarlo y evitar ser devorados le ofrecen innumerables platos. Sólo la pausa, la instauración de un límite y las palabras de Chihiro logran estabilizarlo.

2.3.1 *El ensayo como forma*

El ensayo como forma rescata el juego discontinuo entre realidad y ficción, verdad y mentira, ciencia y no ciencia. Una forma de escritura que encuentra su unidad a través de las rupturas, sin intentar enmendarlas o concertarlas. Una vía de construcción de un saber que en nada pretende ser auténtico, hegemónico u universal, costurado en las idas y vueltas de la escritura en favor del pensamiento. La ciencia está hecha de ficciones y el ensayo tiene por virtud la desconfianza, la sospecha y la herejía de todo decir:

El Ensayo como forma de filosofía y la filosofía como forma de literatura no significa el rompimiento de un destino esencial del arte y del pensamiento. Quizás ese rompimiento se haya de producir, pero tal cosa obedecería a las imposiciones de una marcha más general de la cultura y el espíritu. El entender la Literatura como una restricción artística determinada en la tríada de narrativa, lírica y dramática, o hasta de la mera ficción, según finalmente

nos legó el Romanticismo, provoca una mutilación del espíritu y de sus manifestaciones por cuanto empequeñece y, en el fondo, reduce al absurdo la identidad de un objeto cuyo horizonte fenomenológico ha de representar un todo equiparable y no la fragmentación selectiva del mismo que abandona alguna de sus partes y la interrumpe relegándola al marasmo de lo incierto. El Ensayo propiamente dicho, así como por otra parte el conjunto de realizaciones genéricas que podemos denominar ensayísticas y cuyos límites demarcan los estatutos dialécticamente extremados de las manifestaciones del lenguaje verbal artístico y del lenguaje verbal científico; el Ensayo propiamente dicho, llámese literario o llámese filosófico, corresponde a una parte del todo de las realizaciones textuales altamente elaboradas, es decir la Literatura (AULLÓN DE HARO, 1997).

Los lentes posibilitadores de realizar una lectura, construir nuevas preguntas y hallar algunas respuestas (sujetas al cambio, a transformarse en el camino), están del lado del psicoanálisis. Sigmund Freud (1856-1939), el padre de esta ciencia, ha sido uno de los principales pensadores dedicados a estudiar en teoría y práctica la particularidad del sujeto, considerando insuficientes las explicaciones superficiales, opta por seguirle la pista al sufrimiento, al malestar, a la angustia que, cada uno de sus pacientes, manifestaba a través de la palabra durante las sesiones de tratamiento. Una forma peculiar de comprender la alteridad, lo desconocido y lo no sabido como impulsores y operadores epistemológicos y sobre todo éticos. Aportes tales como el concepto de *extrañeo*, serán desarrollados con atención en esta disertación.

El semiólogo, filósofo y escritor francés Roland Barthes, (1915-1980), nos permite explorar el concepto de lectura, más allá del técnico ritual de pasar los ojos por un texto. La problematización respecto a la figura del lector, el tradicional protagonismo del autor y la hegemonía del texto como poseedor de verdades son revistos y críticamente cuestionados. Sus aportes y reflexiones respecto a este concepto, ofrecen luces para la elaboración de lo que es una conceptualización propia sobre la lectura, siendo vista, en este trabajo investigativo como un dispositivo potente en la formación de profesores.

El pensador, profesor y escritor español Jorge Larrosa (1951), ha desarrollado amplias reflexiones respecto al tema de la lectura en la actualidad. Su interés en la formación de profesores así como su preocupación por los impactos de la lectura en la pedagogía, ofrece grandes contribuciones a las discusiones presentes en esta disertación. Considerar al lector como un ser activo en la experiencia de la lectura,

capaz de crear, deformar y dar continuidad a las historias que un texto ofrece, se articula con la propuesta aquí planteada. Un lector que da vida a las palabras y en un gesto de lectura transforma. La conjugación de formación, experiencia y lectura permiten repensar el rol del profesor así como la importancia de humanizar su práctica, trascender el adiestramiento que la técnica ofrece y rescatar del texto alumno rasgos, trazos y particularidades que lo hacen único.

Para estudiar el tema del acogimiento de la alteridad del otro en el campo de la educación especial, abordaremos la ya descrita trayectoria de formación continuada de profesores. Realizaremos un recorte, enfocándonos en los años de 2012 y 2013. A partir de la lectura de tres cuadernos escritos por las profesoras Iris, Mar y Sole, analizaremos: ***¿Cómo el profesor se posiciona discursivamente frente al alumno de la educación especial tomado como extraño?, ¿Cuáles son los dislocamientos enunciativos realizados por el profesor en el sentido de acoger lo ominoso?***

Apostamos en un camino curvado, distante y con algunos obstáculos a su paso, en el que el profesor realiza ***gestos de lectura que dicen respecto a una travesía de lo desconocido en dirección al acogimiento de la alteridad del alumno.***

Como dijimos, el ensayo como forma (ADORNO, 2003), se torna método de creación y consolidación de este estudio, nos permite transitar por las vías de las artes visuales y literarias, enriquecernos con las metáforas subyacentes de este encuentro, jugar con el lenguaje y realizar una escritura fundamentada en la reflexión, la crítica y el cuestionamiento de las prácticas cotidianas. De esta manera traemos una pregunta por la alteridad al campo de la educación especial. Espacio en el que el sujeto con discapacidad se torna tan borroso, tan frágil, e innombrable que difícilmente se involucra en las propuestas de inclusión, en la articulación de políticas públicas y en cursos formativos.



**SEGUNDA PARTE:
GESTOS DE LECTURA**

CAPÍTULO 3:

LA TRAVESÍA DEL TÚNEL: SOBRE LA LECTURA

Chihiro, siendo una niña de tan solo 10 años de edad, realiza un increíble viaje en compañía de sus padres. En el trayecto, su estado de ánimo no es el mejor. Iban a mudarse para una ciudad vecina y por tal razón precisaría renunciar a su escuela, a sus amigos, a su barrio y a la vida construida en el que pasó a ser un lugar del pasado. El viaje por carretera sigue su curso, mientras Chihiro deja atrás fragmentos de sí. Observa con tristeza el ramo de flores casi marchito, obsequiado por sus amigos. En su rostro puede verse un lamento por lo dejado atrás y el cambio que inicia. En esta escena, refleja una sensación de no estar preparada para esta nueva experiencia.

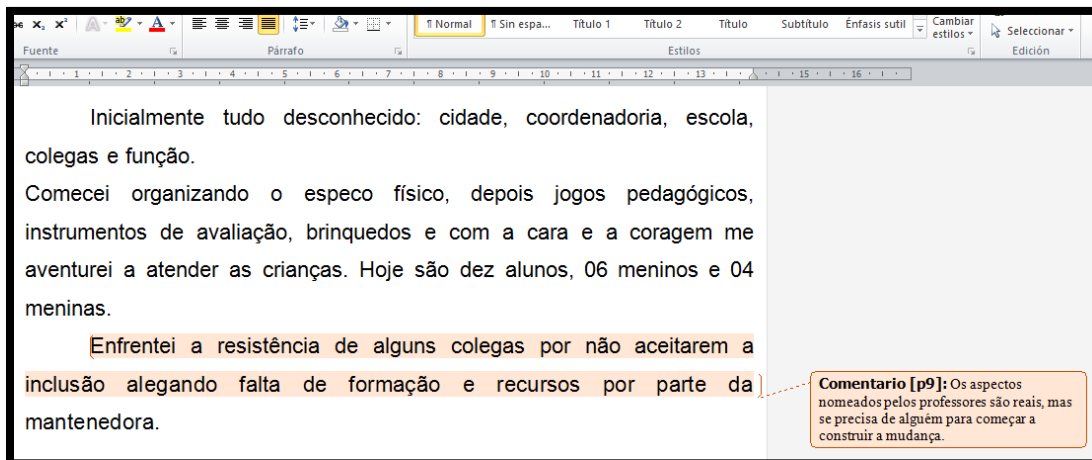
Antes de llegar a la nueva casa, su padre decide tomar un atajo y como efecto de esta osadía se pierden. Recorren un camino que los conduce a una ciudad en ruinas. La familia baja del auto, observan curiosos sus alrededores. El padre lanza algunas hipótesis respecto al origen del lugar. Se encuentran con un vacío, un agujero oscuro cuyo fin es imperceptible ante la falta de luz: Un túnel antiguo, misterioso y al parecer poco transitado. El padre decide atravesarlo, su esposa le sigue y Chihiro se reusa aterrorizada a entrar a ese orificio desconocido. Entre esperar sin compañía y seguir a los padres, opta por la segunda opción. En sus primeros pasos hacia el túnel, experimenta un encuentro con la oscuridad que ya le da pistas de un camino difícil de transitar:

Figura 4: La travesía del túnel



Fuente: (MIYAZAKI, 2001)

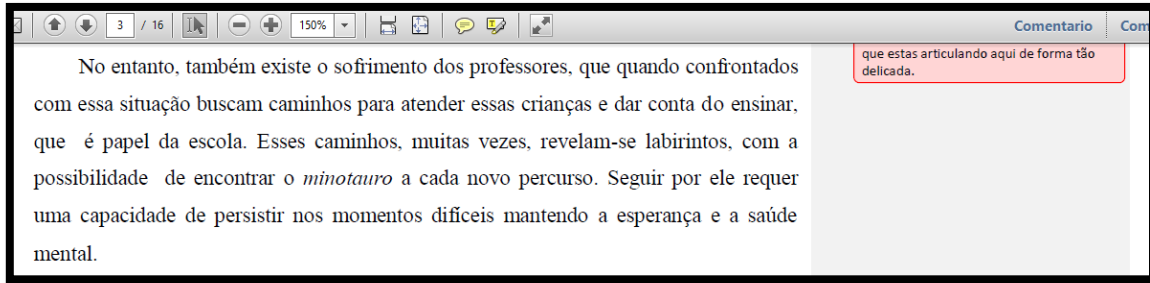
Pensando en el contexto de esta pesquisa, también las profesoras del curso, se encontraron con un escenario oscuro tras un punto de partida, así como en diversos momentos de convivencia con sus alumnos de la educación especial, específicamente con TGD. Ebullición de temores revueltos en el estómago, trituraban la pregunta: ¿Será qué es un laberinto? La posibilidad de enfrentarse a un trayecto sin salida, produce impases, dudas y recelos en cada profesor. Algunos, no logran aceptar el desvío, se niegan a cualquier tentativa de cambio, desalineación u opción de perderse. Se espera de un atajo llegar más rápido. Por su parte, perderse, es de otra naturaleza; implica invertir tiempo, disponerse a preguntar, leer mapas y confiar en el otro. Al perderse ocurre un movimiento, así como la opción de encontrar lugares, sujetos y experiencias hasta entonces desconocidas. No es fácil abandonar el confort de los caminos cotidianos, perderse, más que un accidente resulta una tarea osada. La profesora Iris nos recuerda a Chihiro en esa tentativa de depararse a lo desconocido, así como a la dificultad de lidiar con la resistencia de ciertos compañeros de trabajo, para quienes la inclusión era una molestia:



CEP, Profesora Iris, Módulo I (2012/2).

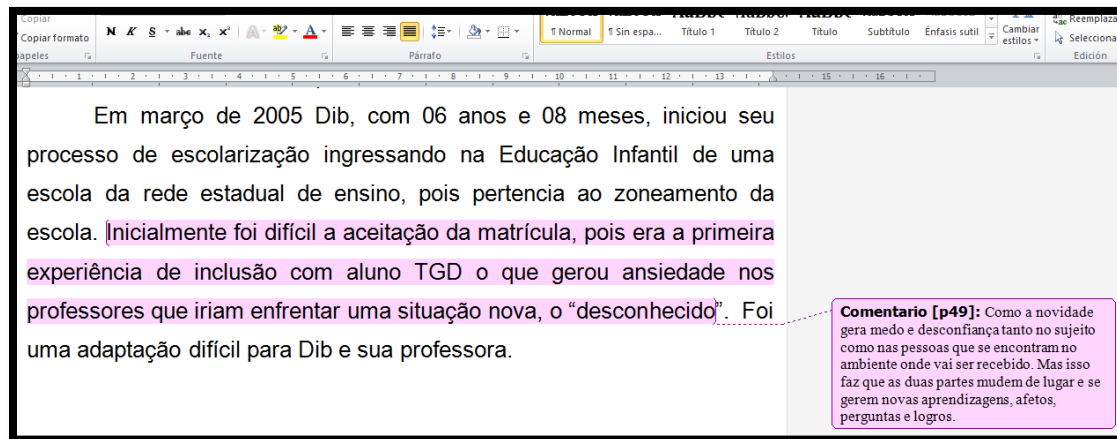
El desvío tampoco es asunto fácil. Éste tiene una relación directa con la distancia, al dar la impresión de alejarnos de nuestros objetivos. Sin embargo, al viajar suceden encuentros con situaciones inesperadas. Podemos encontrar con un abismo, un derrumbe o una carretera obstruida. ¿Qué acontece si insistimos a seguir adelante, inflexibles a cambiar de rumbo? Posiblemente sobrevenga un infortunio. De esta forma, el desvío resulta una alternativa de mediación, un recorrido más largo pero que no nos lanza a la muerte o nos deja acorralados. La travesía hacia el acogimiento de la alteridad del alumno de la educación especial, demanda un esfuerzo del profesor, así como una flexibilidad a explorar y crear otros trayectos. Es preciso valerse de recursos puestos a prueba y elaborados en el encuentro con el alumno. El pretender enseñar, relacionarse y esperar un aprendizaje exitoso, sin considerar las demandas particulares de ese sujeto, puede llevar al profesor, tanto a abismos como a encrucijadas.

La profesora Mar nos cuenta de su propio camino, su temor a hallar pasadizos cercados, murallas irrevocables y minotauros asustadores en el desafío de enseñar a un alumno de la educación especial:



CEP, Profesora Mar, Módulo I (2012/2).

La oscuridad del túnel evoca un misterio, una mancha negra perdida al infinito muestra las expectativas de un comienzo. Mar advierte de algunos preparativos: Persistencia, esperanza y salud mental como equipaje de viaje. Si hay laberinto, hay Minotauro: un monstruo de cuerpo humano y cabeza de toro, sólo comía carne humana y conforme crecía se volvía más salvaje. ¿Cómo soportar, sobrevivir y bandearse con este encuentro, cómo resignificarlo en el sentido de reposicionarse como profesor y reposicionar a su alumno? Durante el curso de formación, la travesía del túnel no fue realizada por todos los profesores. Dicho trayecto, implica gestos de lectura (BARTHES R. , 2004), Lectura como reposicionamiento enunciativo del profesor ante su alumno con TDG. Una travesía donde apostamos, en la construcción de un acogimiento del alumno percibido como extraño petrificante o de una alteridad radical. Acogimiento que dice del encuentro con el otro, sin saberlo totalmente, sin conocerlo plenamente. La profesora Iris nos ofrece palabras sobre lo difícil que resulta encontrarse con lo desconocido:



CEP, Profesora Iris, Módulo I (2012/2)

Algunos profesores, no se atreven a entrar al túnel. Aguardan en el carro, esperando un cambio o un acontecimiento que llegue de afuera. Hay también, quienes toman coraje y se animan a entrar. Realizan el recorrido pero no llegan a afectarse. Caminan tranquilamente sin encontrar nada llamativo. Ante su imposibilidad de mirar, optan por devolverse, interrumpen la travesía, regresando al auto. Finalmente, se encuentran los profesores que en la travesía del túnel se transforman y en esa transformación es posible observar las formas como resignifican el mirar, el leer y el reconocer la alteridad de su alumno con TGD.

Lograr que un alumno de la educación especial reciba la lectura del profesor, no depende del sentido fisiológico de la visión. Sujetos de todos los tamaños, razas, habilidades y preferencias, habitan el salón de clases sin ser siquiera percibidos. ¿Cómo no ver un alumno cuya presencia se torna evidente? Dadas sus particularidades, pensaríamos no ser difícil notar su presencia. En ocasiones estos alumnos demandan más atención, esfuerzos y aproximaciones respecto a sus compañeros. Ocupan una silla, tienen un cuaderno, algunos observan al tablero como los demás y atienden las explicaciones del profesor. No obstante, su travesía suele ser solitaria. Sujetos sin rostro al no contar con un gesto mínimo de existencia: La mirada del profesor quien percibe que están ahí y necesitan de su acompañamiento. En este trabajo, proponemos una articulación entre la mirada y la lectura orientadas a la construcción del acogimiento. Para tanto, comencemos por preguntarnos: ¿Qué es

mirar?, Cuando hablamos de gestos de lectura, ¿A qué lectura nos referimos? ¿Cómo se entrelazan en el proceso de acogimiento de la alteridad del otro? A continuación, ofrecemos algunas pistas a este respecto.

Según el diccionario de la Real Academia Española, mirar del latín *mirāri*, *admirarse* se refiere a:

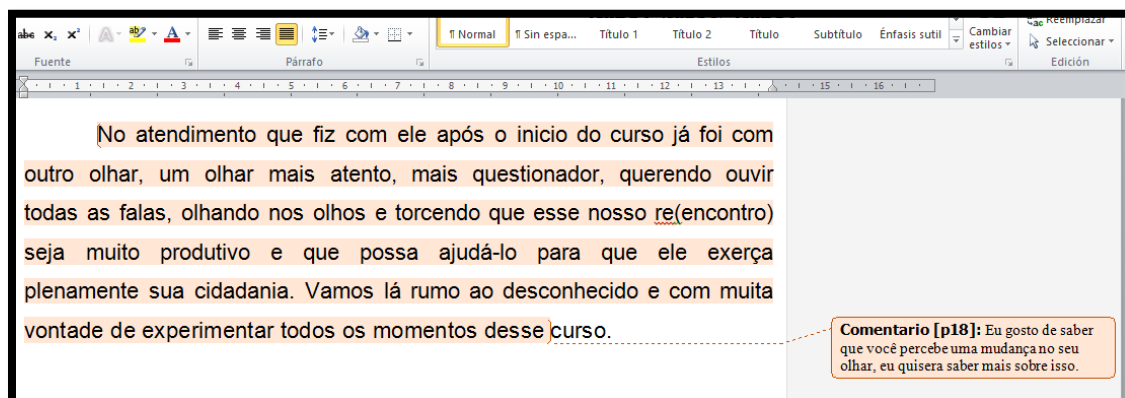
Dirigir la vista a un objeto. Observar las acciones de alguien. Revisar, registrar. Tener en cuenta, atender. Pensar, juzgar. Inquirir, buscar algo, informarse de ello. Concernir, pertenecer, tocar. Cuidar, atender, proteger, amparar o defender a alguien o algo. Tener un objetivo o un fin al ejecutar algo. Tener algo en gran estima, complacerse en ello. Considerar un asunto y meditar antes de tomar una resolución (RAE, 2013).

Mirar, en su primera definición, trae el uso del sentido de la visión direccionado a un objeto. Obedece a acciones tales como observar y en otros sentidos menos usados: revisar, registrar, atender, pensar, juzgar, inquirir, pertenecer, tocar, cuidar, proteger, amparar, defender etc. En esta investigación, pretendemos no reducir la mirada a la función orgánica del ojo. Mirar implica intencionalidad, disposición y todo un proceso cognitivo, social, subjetivo, etc. Un esfuerzo orientado a lograr que algo gane visibilidad.

Consideramos al acto de mirar al alumno, de percibir su existencia, como un punto de partida para iniciar una travesía orientada al acogimiento de la alteridad. A partir de nuestra inmersión en la propuesta de pesquisa y extensión: “Escolarización de Alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo: (Re)Lecturas del cotidiano”, sabemos de la dificultad de algunos profesores para direccionar su mirada hacia el estudiante y sentirse afectado por su presencia en la escuela y sus procesos de enseñanza-aprendizaje. En este caso, las tres profesoras elegidas como sujetos de investigación siendo Mar, Iris y Sole, parten de este punto, a nuestro parecer inicial de darse cuenta de la presencia de un alumno de la educación especial en su salón de clases, cuya participación y apropiación de dicho espacio está afectada por las intervenciones efectuadas por ellas en su rol docente.

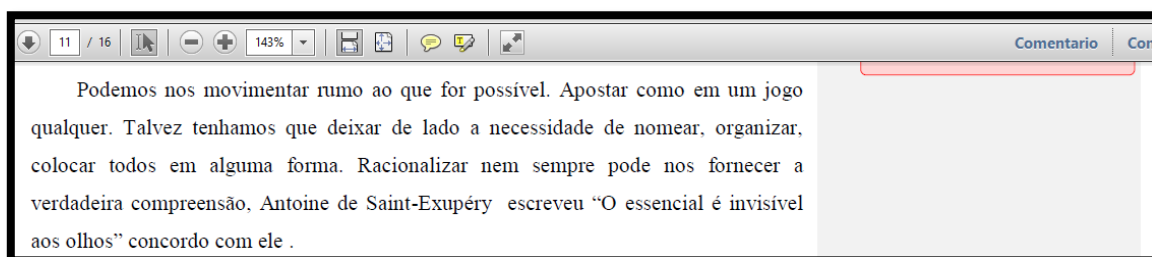
La profesora Iris, narra en sus escritos sobre una llegada a la escuela trazada por la intención de re(encontrar) a su alumno Dib tiempo después del inicio del curso. Llama la atención, además del deseo de direccionar su mirada a su alumno, la posición

de la profesora respecto a lo desconocido, siendo algo que la convoca a moverse y la llena de voluntad:



CEP, Profesora Iris, Módulo I (2012/2)

Miradas de amor, de odio, de angustia, felicidad, incomodidad o sorpresa son lanzadas, a la espera de ser recibidas y correspondidas. La mirada del profesor pretende involucrar al alumno, hacerlo partícipe de una experiencia orientada a la construcción de una relación, una práctica, una enseñanza, un encuentro y múltiples aprendizajes. En este proceso, aspectos tales como la distancia, las sombras, los juegos de luz y el apoyo en elementos ópticos, influyen en lo observado. El hecho de involucrar dos sujetos como mínimo al lanzar una mirada, remite a la alteridad, a otro que se afecta en la sutileza de ser visto. A este respecto, la profesora Mar refiere:



CEP, Profesora Mar, Módulo I (2012/2)

La profesora Mar apoya la idea de los esfuerzos, movimientos y juegos involucrados en el acto de ofrecer una mirada. El hacer que el otro gane visibilidad no siempre obedece a un proceso racional de nombrar, organizar, dar forma. Así como

ella, concordamos con las palabras del escritor y no por acaso piloto francés Antoine de Saint-Exupéry (2001, pág. 12): "No se ve bien, sino con el corazón, lo esencial es invisible a los ojos". Palabras de quien en su profesión probablemente vivenció los cambios, engaños y sorpresas de la distancia, el tiempo y la velocidad afectando un fenómeno, objeto o sujeto observado. Con estas especificaciones sobre la mirada, damos paso a la lectura.

3.2 SOBRE EL LEER

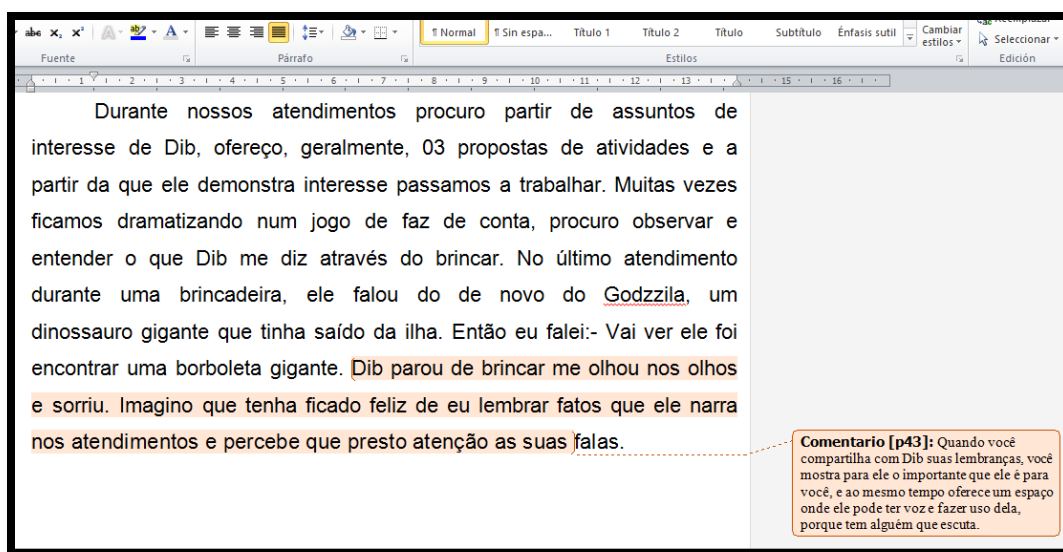
Así como mirar implica ir más allá de la visión, comprendemos que leer presupone un gesto que va más allá de la decodificación de símbolos. El diccionario de la Real Academia Española, define el leer, del latín *legere* como:

Pasar la vista por lo escrito o impreso comprendiendo la significación de los caracteres empleados. // Comprender el sentido de cualquier otro tipo de representación gráfica. Leer la hora, una partitura, un plano. // Entender o interpretar un texto de determinado modo. // En las oposiciones y otros ejercicios literarios, decir en público el discurso llamado lección. // Descubrir por indicios los sentimientos o pensamientos de alguien, o algo oculto que ha hecho o le ha sucedido. Puede leerse la tristeza en su rostro. Me has leído el pensamiento. Leo en tus ojos que mientes. // Adivinar algo oculto mediante prácticas esotéricas. Leer el futuro en las cartas, en las líneas de la mano, en una bola de cristal. // Descifrar un código de signos supersticiosos para adivinar algo oculto. Leer las líneas de la mano, las cartas, el tarot. // Dicho de un profesor: Enseñar o explicar a sus oyentes alguna materia sobre un texto (RAE, 2014).

Podemos observar como el primer significado obedece al acto mecánico de pasar la vista por un escrito, comprendiendo el mensaje tras el desciframiento de los símbolos allí representados. Otras definiciones menos usadas, dan cuenta de la versatilidad del verbo y su trascendencia de la habitual asociación: símbolo-sentido. Sabemos que la primera significación es la más usada en el censo común de lectura presente en esta disertación de maestría. Por tal razón procedemos a articular nuestra propia significación del concepto de leer, apoyados principalmente en los estudios del semiólogo francés Roland Barthes.

¿Cuáles serán las formas de leer un encuentro, un objeto, una práctica, una historia, un fracaso, un cambio... un alumno? La lectura no es una esposa fiel y

reservada a los libros, como buena amante, es una seductora, rebelde y enamoradiza de las sutilezas. A veces, puede suceder que en un intento de lectura nada pase y como no estamos tratando con libros, sino con lo humano, con la presencia de un alumno, no tenemos la posibilidad de sustituirlo, de buscar otro que tenga palabras, nos haga sentir y *sacudir la cabeza* (BARTHES R. , 2004, pág. 26). Si la opción de cambiar de alumno se torna imposible, el movimiento debe ser hecho por parte del profesor ¿Quién mejor que un lector confuso, incierto y discordante para aproximarse a ese texto ilegible? Ante una lectura incompleta, incomprensiva e inconfortable, queda, extrañar, cuestionar y reinventar. La invitación no es a cambiar de texto/alumno²³, sino a recrear la historia, narrarla de otras maneras, apropiarse de ella, seguir la travesía con todo y malestar. La profesora Iris nos cuenta de su experiencia recreando la historia, aportando significaciones y construyendo una intervención en compañía de su alumno. Una lectura cuidadosa en la que involucra a Dib y le ofrece un retorno. Ya es posible observar en esta escena un intercambio de miradas:



CEP, Profesora Iris, Módulo I (2012/2).

²³ En coherencia con el concepto de *texto*, trabajado por Roland Barthes, siendo un elemento que trasciende la materialidad del libro, manteniéndose suspenso en el lenguaje. Proponemos al profesor como un lector de ese sujeto. Para Barthes: “Tudo é linguagem ou, mais precisamente, a linguagem está por toda parte” (2004, p. 26). En ese sentido, el alumno está inmerso en el lenguaje y como tal es posible crear sentidos, significaciones y lecturas a su respecto. Del mismo modo, el alumno se modifica en la escritura del profesor, gana espacio y existencia vía lecturas y narrativas escritas.

En el ejercicio de leer hay una operación del pensamiento, no sólo al captar un contenido del texto sino también al responder a la invitación de ficcionar, imaginar, crear sentidos. La lectura involucra un sujeto lector. Alguien capaz de ofrecer su cuerpo, su voluntad y pensamiento ante una textualidad. ¿Cómo considerar una lectura sin un material que se preste a ser leído? Lo escrito se presenta como un gesto de provocación, una luz titilante, llamando la atención del lector, tocándolo en su curiosidad, sus intereses y su deseo. El disponerse a realizar una lectura es un acto de interlocución, implica una postura, un esfuerzo del pensamiento, un intercambio y una posible producción: El deseo de escribir.

Roland Barthes, también se concentró en la ligación existente entre lectura y escritura. Destaca el deseo de escribir como efecto de lectura. Es decir, después de la lectura de ciertos textos, la escritura no siempre se concretiza, sin embargo, queda el deseo de escribir. Una inquietud, una agitación descrita mejor en su texto: *El Susurro del lenguaje*, específicamente en el tópico: *Escribir la lectura*. En éste, pregunta al lector si alguna vez interrumpió la lectura de un libro, no por desagrado, sino, al contrario por sentir un flujo de afectos e ideas, “¿Nunca le aconteció leer levantando la cabeza?” (BARTHES R. , 2004, pág. 39). La lectura es un gesto, ese de levantar la cabeza para escribir en ella un texto en cuanto la levantamos. Un texto que él invita a llamar de “texto-lectura”, cuya existencia demanda la muerte del autor para dar vía a la acción creadora del lector.

Ese gesto de “levantar la cabeza” y con ello imaginar, pensar, sentir, cambiar, deformar y recrear la historia, es el que se espera ser estimulado por el formador/lector en el espacio de las *rasuras*. Dar un toque en el hombro del profesor a través de preguntas, señalamientos, comentarios casuales y conexiones emergentes de la lectura en el encuentro con las narrativas escritas. Un intento de producir en el profesor una sacudida, un espacio para detenerse, pensar, sospechar, renegar y desear escribir. La investigadora Elsa Ramírez, en su texto sobre el leer y la lectura, también se pregunta por la relación tejida entre lectura y escritura:

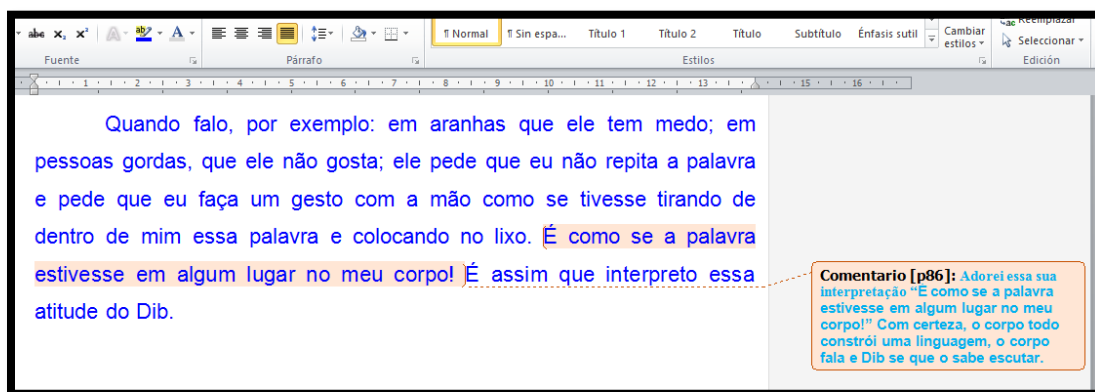
El texto que se escribe debería denominarse texto-lectura, en tanto que la lectura reconstituye y trasciende al individuo lector o escritor, debido a las asociaciones engendradas por el texto, asociaciones que lo preceden y se entresacan e insertan en determinados códigos, determinadas lenguas, determinadas listas de estereotipos (RAMÍREZ, 2009, pág. 171).

La lectura trasciende al sujeto lector, así como a cualquier intencionalidad del autor respecto a las significaciones que desea transmitir. Lectura y escritura nos preceden porque son lenguaje. Con ello demarcan un contexto, un escenario simbólico presente incluso antes de nuestra llegada al mundo. En este sentido, la noción de *verdad* también es interrogada. ¿Quién dice la verdad?, ¿cómo objetivarla?, ¿puede ésta sobrevivir a los cambios y transformaciones restantes del paso del tiempo en todas las áreas y escenarios científicos?:

En la lectura —apunta Barthes—no hay verdad objetiva o subjetiva: hay verdad lúdica en el trazo del texto, porque las normas que proporcionan a la lectura sus confines, al mismo tiempo le otorgarán su libertad. El juego no es distracción, es trabajo del que se evapora todo esfuerzo (RAMÍREZ, 2009).

Lo escrito proviene de una lectura tamizada por la singularidad de un sujeto. Se trata de tomar algo inicialmente comprendido desde el exterior, extrañarlo, apropiarse de ello y relanzarlo al mundo con otras marcas. La lectura implica una postura ética. Toda lectura está mediada por la ficción, está unguada de los afectos, vivencias, expectativas, temores e intereses de los sujetos involucrados. De este modo, la lectura y la escritura están en un constante movimiento, en una transformación que opera en seres y objetos. En este caso tiene efectos en el profesor y en su alumno.

La lectura implica un juego de intersubjetividades, una mirada que va y viene. En cada lectura que hacemos dejamos nuestra huella. La profesora Iris describe de una manera preciosa como es percibida por su alumno Dib y sus intentos de deshacerse de sus rastros:



CEP, Profesora Iris, Módulo I (2012/2).

Después de una experiencia de lectura, ocurre un cambio en el lector. A veces ni él mismo nota las sutiles diferencias, o no quiere saber al respecto. Sin embargo los otros lo perciben en sus gestos, interacciones e ideas expresadas. Aspecto esencial en esta disertación, dada nuestra intención de analizar estas dislocaciones discursivas en el material escrito por el profesor. Gestos de lectura perceptibles en la palabra escrita, en las narrativas construidas en compañía del formador/lector durante el curso.

El profesor trae consigo una riqueza de vivencias escolares, historias para contar, compartir, significar. La invitación es a dar palabra, a decir sobre ese encuentro con el alumno de la educación especial. Se trata de un decir escrito, construido en el ejercicio de costurar un texto teniendo otro como testimonio: "A ética da psicanálise diferente da ética da educação, que propõe ainda um 'dever ser', propõe um 'deixar falar'. A psicanálise, em vez de produzir certezas sobre o ser, vem para dizer que temos que produzir dúvidas" (FURST, 2003, pág. 50)²⁴. Una escritura enriquecida donde surge la duda, la incerteza, el interrogante sobre una práctica hasta entonces callada. El profesor lector es un sujeto en falta pero también sujeto deseante. El deseo puede ser vehiculizado en el lenguaje y se revela en la palabra, en este caso en la palabra escrita:

La ética del análisis no es una especulación que recae sobre la ordenanza, sobre la disposición, de lo que se llama el servicio de los bienes. Implica, hablando estrictamente, la dimensión que se expresa en lo que se llama la experiencia trágica de la vida [(1959-1960, (LACAN, 1987))].

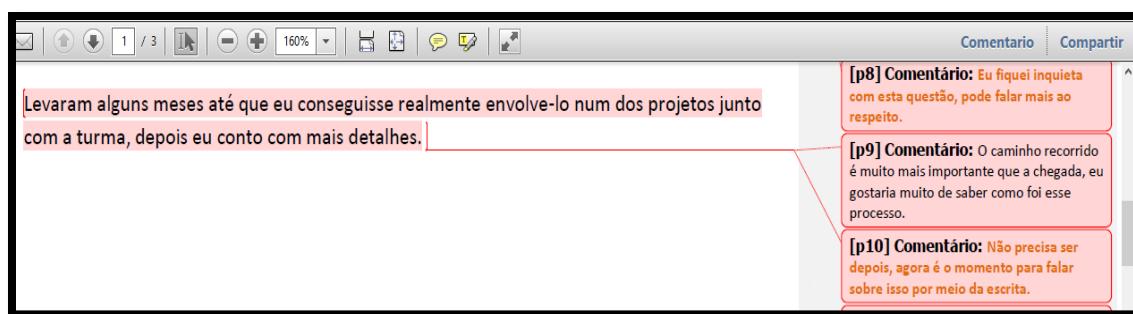
El profesor, siendo un sujeto en falta, no tiene un control pleno, consciente, voluntario de su práctica, su lectura, su forma de ser y estar con el alumno. Siempre algo se le escapa, también constituyéndolo como sujeto deseante. No tiene dominio, sin embargo cuenta con la posibilidad de reflexionar sobre sus formas de ser/estar en la escuela en relación con su alumno. Un trabajo orientado a interrogar su propia práctica, ocuparse de sus afectos, certezas y actos. Ética focaliza en la *experiencia*

²⁴ La ética del psicoanálisis diferente de la ética de la educación, que también propone un "deber ser", propone un "dejar hablar." El psicoanálisis, en lugar de producir certezas sobre el ser, viene para decir que tenemos que producir preguntas (Fürst, 2003, p. 50). Sin la pretensión de abrir otro abanico temático, resaltamos en este punto, una de las potencias del encuentro entre el psicoanálisis y la educación.

trágica de la vida, en el malestar, la angustia y demás residuos humanos, precisamente de aquello que más cuesta ocuparse y que evidentemente tiene efectos en la relación. Más allá de descubrir, el profesor se somete a un proceso creativo. Ficciona, inventa crea otras realidades en el esfuerzo de narrar, escribir e interpretar:

A partir dos conceitos de leitura e de interpretação, é possível traçar paralelos com o que se efetiva num processo analítico. Em um análise o sujeito é convidado a ler e a reescrever constantemente seu discurso, sua historia, sua ficção; Um escrever continuo que implica uma escrita inusitada. Trata-se de um esforço de interpretação do que ainda não foi lido e do que está sendo escrito ao falar (CAVALCANTE, 2006, p. 110)²⁵.

Como lo afirma Giovana de Castro Cavalcante en su disertación de maestría titulada: *“Da tecitura do texto à construção do leitor: Reflexões sobre o trabalho com as letras”*, (2006), no se trata de arrojar al papel lo que ya se sabe. La escritura involucra la invención al operar sobre el pensamiento y ponerlo en acción. Se crea cuando se escribe porque se construye, se articula y se confronta aquello que se suponía sabido. De ahí la sorpresa ante ideas aparentemente claras, los tropiezos al no dar cuenta de narrar lo que se cree sabido y los demás impases emergentes en el acto mismo de escribir. La profesora Sol, realiza intentos de dar palabras y ofrecer significaciones sobre su alumno, sin embargo tropieza en el camino, una y otra vez. Consiguiendo expresar poco más que una promesa de escritura futura. Contar detalles que hasta el final de sus escritos continuaron ausentes:



CEP, Profesora Sole, Módulo I (2012/2)

²⁵ A partir de los conceptos de lectura e interpretación, es posible trazar paralelos con lo que es efectivamente un proceso analítico. En un análisis, el sujeto es invitado a leer y a reescribir constantemente su discurso, su historia, su ficción; Un escribir continuo que implica una escritura inusual. Se trata de un esfuerzo de interpretación que aún no fue leído y el que está siendo escrito al hablar (Cavalcante, 2006, p. 110).

En la escritura del profesor, es realizado un trabajo artesanal, el sujeto rescata sus afectos, ideas, percepciones arrojándolos al papel como palabras, entrecruzándolas con cuidado y paciencia, construyendo historias, sentidos y narrativas, “[...] o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido neste tecido – nessa textura – [...]” (BARTHES R. , 2010, p. 74). La lectura permite transitar por las fibras, admirar los colores, percibir los nudos y hallar vacíos en los que otras puntadas puedan realizarse. No hay una verdad que se pase de un sujeto a otro y si la hay está hecha de ficciones. Jacques Lacan, en una entrevista realizada por los estudiantes de la Universidad de Yale, nos comparte su percepción sobre la verdad, su estructura de ficción y su imposibilidad de ser dicha:

Ella tiene una estructura de ficción porque pasa por el lenguaje y el lenguaje tiene una estructura de ficción. Sólo puede decirse a medias. Jure decir la verdad, nada más que la verdad, toda la verdad: es justamente lo que no será dicho. Si el sujeto tiene una pequeña idea, es justamente lo que él no dirá. Hay verdades que son del orden de lo real. Si yo distingo real, simbólico e imaginario, es que hay verdades de lo real, lo simbólico y lo imaginario. Si hay verdades de lo real, es que hay verdades que no se confiesan [1975, (LACAN, 2008)].

En este sentido, siendo imposible transmitir una verdad, un saber en su literalidad, aquello que podemos ofrecer al otro, capaz de crearse en el encuentro, en el intercambio de subjetividades y en los contornos de la relación, es más un deseo de saber que un contenido. Una invitación, un impulso a la búsqueda y a la creación de ese saber, de esos sentidos. Siguiendo las conexiones entre lectura y escritura, acudimos a Jorge Larrosa, quien nos ofrece sus reflexiones en ese intento de hacer de la lectura una experiencia:

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo (2011, p. 5)²⁶.

²⁶ La experiencia y no la verdad, es lo que da sentido a la escritura. Digamos con Foucault, que escribimos para transformar lo que sabemos y no para transmitir lo ya sabido. Si alguna cosa nos anima a escribir es la posibilidad de que ese acto de escritura, esa experiencia en palabras, nos permita liberarnos de ciertas verdades, de modo a dejar de ser lo que somos para ser otra cosa, diferente de lo que venimos siendo (2011, p. 5).

En el curso de formación, surgían quejas tales como: “*No sé qué escribir... Escribir es muy difícil, tengo tantas cosas para decir pero al intentar simplemente no me salen... Mi alumno ni siquiera habla, ¿qué voy a poder decir sobre él?*” (DPA, Módulo I, 2012/2). Una escritura articulada a la propuesta por el profesor Jorge Larrosa, nos permite reconocer el valor de este malestar sobre la escritura. El no saber y los impases emergentes, reflejan la fragilidad del conocimiento así como el lugar de falta en el que está el profesor. La escritura no demanda un saber, al contrario es una invitación a (de)construirlo, (re)hacerlo e inventarlo.

En esta investigación, valoramos estos lugares donde nace la incerteza, se genera una ruptura y confusión en el lector respecto al modo habitual, natural y establecido de leer. Una de las apuesta del grupo de extensión: “*Escolarização de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: (Re)leituras do Cotidiano*” y de esta pesquisa, es rescatar las fracturas de sentido, problematizar las dudas y permitir que el profesor se cuestione respecto al modo de mirar, leer y reconocer a su alumno. La lectura implica un proceso creativo, allí donde lo desconocido, lo enigmático y lo no sabido se manifiesta, surge la posibilidad de costurar sentidos. Esta creación es posible en la medida en que exista un lugar vacío, una ausencia de saber que nos impulse a inventar.

Cuando decimos con João Guimarães Rosa: “*todo es real porque todo es inventado*” [ROSA, apud (ALVES, 2009, pág. 82)], rescatamos el lugar de la ficción en todo proceso de historicidad, inscripción y estructuración. Nuestra intención no es descubrir algo oculto, escondido o perdido y sí transitar en una margen móvil, vacía, apta a tomar no importa cuales contornos, aquella que no es más que el lugar de sus efectos (BARTHES, 2010, p. 12). Un lector dispuesto a transitar por estos agujeros, a hospedarse en las márgenes y desde allí operar, generar preguntas y sustentar el lugar de la escritura.

Fue una grata sorpresa encontrar en el diccionario, en su última definición de lectura, una referencia directa al profesor, como aquel que enseña y en esta experiencia genera una posibilidad de aprendizaje a través de la lectura: “Dicho de un profesor: Enseñar o explicar a sus oyentes alguna materia sobre un texto.” (RAE, 2013). Aquí es posible rescatar, no solo el valor pedagógico de la lectura, sino su

posibilidad de transmisión²⁷, de ofrecer al otro una vía de aproximación a aquello que desconoce, no lo ha tocado o con lo que aún no se ha encontrado. Proveer otros puntos de vista, generar un saber en un intento de compartir su propia experiencia. Esta definición nos muestra que la elección de ser profesor, ya trae consigo, la demanda de tornarse y ofrecerse al otro como un lector, no solo de textos sino también de rastros, de historias y subjetividades.

En esta pesquisa, creemos en la existencia de una ligación entre la mirada, el leer y el acogimiento. Un camino arduo y trabajoso, demandante de un esfuerzo del profesor. Un recorrido que, lejos de estar previamente trazado por el destino, precisa ser construido en el encuentro con el alumno de la educación especial. Encuentro que no está dado, y el cual no siempre resulta posible. Encontrarse con ese alumno con TGD, implica someterse a su misterio, su distanciamiento, su rebeldía su expresividad y sobre todo su irreductibilidad:

Existe um olhar que parte da mesmidade. Outro que se inicia no outro, na expressividade do seu rosto. Talvez essa distinção seja uma forma para poder olhar entre aquelas representações, aquelas imagens que tomam como ponto de partida e como ponto de chegada o eu mesmo, o mesmo – o sumidouro, o refúgio do próprio corpo e do mesmo olhar –, e aquelas que começam no outro e se submetem a seu mistério, seu distanciamiento, sua rebeldia, sua expressividade, sua irreductibilidade. Uma imagem do mesmo que tudo alcança, captura, nomeia e torna próprio; outra imagem que retorna e nos interroga, nos comove, nos desnuda, nos deixa sem nomes (SKLIAR, 2003, p. 68-69)²⁸.

Apostamos en un profesor con una mirada amplia. Capaz de constituirse como lector y autor de múltiples significaciones. Un profesor que no condicione su mirada,

²⁷ El concepto de transmisión que referimos, va más allá de las explicaciones que un profesor puede ofrecer a sus alumnos respecto a un texto u otro asunto. Siguiendo los aportes de Lacan, consideramos que la transmisión se presenta como un imposible, en el caso de la lectura, aquella experiencia que tanto me marcó en el salón de clases no puede ser sentida por el otro con la misma intensidad que yo la viví. Sin embargo, consideramos que tanto la lectura como la escritura son vías potentes en el intento de subjetivar un acontecimiento, de tornar una vivencia en experiencia: “La importancia de un texto para quien lo escucha o lo lee, está en razón de lo imprevisto que le aporta, de él a sí mismo, durante su escucha o lectura” (MRURI, 2008, p. 190).

²⁸ Existe una mirada que parte de la mismidad. Otro que se inicia en el otro, en la expresividad de su rostro. Tal vez esa distinción sea una forma para poder mirar entre aquellas representaciones, aquellas imágenes que toman como punto de partida y como punto de llegada el yo mismo, el mismo – el sumidero, el refugio del propio cuerpo y de la misma mirada –, y aquellas que comienzan en el otro y se someten a su misterio, su distanciamiento, su rebeldía, su expresividad, su irreductibilidad. Una imagen del mismo que todo alcanza, captura, nombra y torna propio; otra imagen que retorna y nos interroga, nos conmueve, nos desnuda, nos deja sin nombres (SKLIAR, 2003, p. 68-69).

su lectura a certezas, científicidad y conocimientos cerrados. Crítico, insatisfecho y valiente ante el desafío de emprender una travesía. Tal camino se torna posible, como efecto de un dislocamiento, trabajado en esta disertación, a través de tres gestos de lectura desarrollados a continuación en los capítulos 4, 5 y 6. *Estos gestos de lectura, dicen sobre el proceso de acogimiento de la alteridad, implicando la resignificación de sus formas de mirar, leer, escribir y reposicionarse éticamente frente al educar y sobre todo frente alumno.*

CAPÍTULO 4:

(DES)ENCUENTROS CON UN ALUMNO OMINOSO: SIN CARA, EL OTRO DE LA EDUCACIÓN

Sin Cara es un personaje, cuya principal característica es ser una sombra, una aparición oscura sin rostro, usando una máscara blanca. Probablemente este accesorio (el de la máscara), es más al servicio de los otros, para propiciarles un referente, una imagen, una expresión, unas facciones así sean falsas. Para permitirles asociar acontecimientos, historias y recuerdos sobre esa criatura o mínimamente identificarla al encontrarla caminando por los pasillos. Sin Cara no es un dios invitado, sin embargo, consigue entrar sin ser notado. Transita por la casa de baños sin ganar visibilidad, a pesar de su tamaño, falta de facciones y demás singularidades. Mientras Chihiro lucha para ocultar su humanidad, Sin Cara circula como quien no existe. Una enorme sombra silenciosa, quien está allí como una mera presencia. Los otros orientan su mirada hacia él ante dos acontecimientos: Cuando les ofrece falsos trozos de oro y cuando ocasiona el caos.

Este personaje hace pensar en los alumnos de la educación especial, esos que todos ven pero pocos nombran, están sin estar porque unos cuantos se importan por su existencia. Por su forma o contenido grotescos llaman la atención, pero habitan la escuela como un espejismo. Los ojos de Chihiro orientaron su mirada en este ser, desde su primer encuentro en aquella difícil travesía. La niña consigue direccionar su mirada hacia esa criatura silenciosa, convivir con ella y construir un lazo, mismo en la ausencia de palabras. Todo esto tomó un tiempo, precisó mirar, extrañar y conocer en el proceso a esa criatura leída inicialmente como indescifrable, quizás monstruosa, desconocida. Comprendemos ese (des)encuentro, a partir de las teorizaciones freudianas sobre lo ominoso. Asunto que abordaremos a partir de ahora.

Figura 5: La silenciosa travesía de Sin Cara



Fuente: (MIYAZAKI, 2001)

La llegada de alumnos con TGD al escenario escolar fue un motor para la metamorfosis. Su presencia propició cambios, aprendizajes para todos, aportes y pasos inaugurales en pro de plantear soluciones nunca antes pensadas. Sin negar el surgimiento de la angustia, las tensiones, resistencias y voces de desagrado. Un contexto nada fácil para alumnos y profesores. Sobre los alumnos de la educación especial y la sensación de extrañeza que generan, Freud, en su texto de 1919, trata sobre "*Das Unheimliche*²⁹" en el idioma alemán, titulado en la lengua española como "*Lo Ominoso*" y en la lengua portuguesa como "*O Estranho*".

El autor construye una interesante reflexión abordando el tema de la estética. Señala, lo raro que resulta para un psicoanalista, plantearse indagaciones a este respecto. La estética, no está necesariamente circunscrita a la naturaleza de lo bello y sí, "se la designe como doctrina de las cualidades de nuestro sentir" (FREUD, 1919, p.

²⁹ "Cuando se trata de *Unheimliche*, en el paso para el portugués, lo ominoso gana un significado adicional, que no está presente en el de *Unheimliche*, que es lo de externo, extranjero. En el portugués, lo extraño puede traer algo que remita a la alteridad en esa dirección, de un extranjero, un diferente. En alemán se utiliza más el término *Fremd* para esa idea. Lo *Unheimliche* es también exterior, pero más relativo al origen fantasmagórico que al de lo de extranjero". (SERRANO, 2004, p. 25)

1). En esta vía, cualquier objeto animado o inanimado, natural o artificial, artístico o no merece ser un objeto estético, al fin y al cabo, la estética es una cuestión de mirada, está en todos lados. “La experiencia estética se libera así del espacio del museo para hacerse posible en cualquier ámbito en el que se produzca esta repartición de lo sensible o esta reasignación de lugares y miradas” (CORELLA, 2011, pág. 99).

La pregunta por la estética remite al ser y a lo que es (im)posible saber: ¿Cómo podemos conocer las cosas?, ¿Qué relación guardan esas cosas que conocemos con nosotros y con la realidad?, ¿Por qué un objeto, situación o sujeto nos resulta fascinante, atrayente o repulsivo? La utilidad de la estética radica específicamente en su inutilidad, es decir, en un mundo dominado por el imperativo de la eficacia, ésta la pone en suspensión, permitiéndonos una relación distinta con el contexto y el otro. Nos depara al encuentro con una cierta intensidad en las emociones, en contrapeso de este mundo contemporáneo, que nos somete a una banalización de la belleza. A este respecto, Freud reconoce el concepto “*Das Unheimliche*”, “*Lo Ominoso*”, “*O Estranho*”, perteneciendo a un ámbito marginal y descuidado de la estética, alejado de lo bello: “No hay duda de que pertenece al orden de lo terrorífico, de lo que excita angustia y horror.” (FREUD, 1919, pág. 1).

Freud elige, para la elaboración de su ensayo, no adentrarse en la búsqueda bibliográfica sobre el tema y escudriñar por otras vías una aproximación al entendimiento de “*Das Unheimliche*”:

Ahora bien, sobre esto hallamos poco y nada en las proliferas exposiciones de la estética, que en general prefieren ocuparse de las variedades del sentimiento ante lo bello, grandioso, atractivo (vale decir, positivo), de sus condiciones y los asuntos que lo provocan, y no de lo contrastante, repulsivo, penoso (FREUD, 1919, pág. 1).

Como única referencia revisada sobre el tema, rescata un trabajo realizado por E. Jentsch (1906), desde un saber médico-psicológico, considerándolo rico pero no exhaustivo. En éste, Jentsch destaca como dificultad para el estudio de lo ominoso, la variedad de grados de sensibilidad generadas en diferentes personas ante esta cualidad del sentimiento. Freud encuentra dos caminos para el estudio y comprensión de lo tema, siendo el primero: “pesquisar el significado que el desarrollo de la lengua sedimentó en la palabra ominoso”. En segundo lugar: “Agrupar todo aquello que en

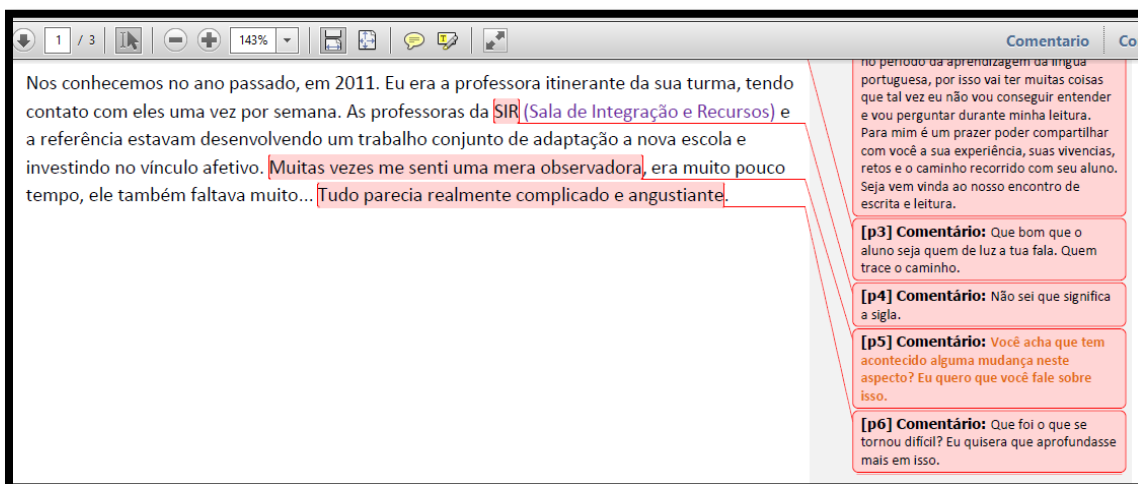
personas y cosas, impresiones sensoriales, vivencias y situaciones, despierta en nosotros el sentimiento de lo ominoso, dilucidando el carácter escondido de lo ominoso a partir de algo común a todos los casos” (FREUD, 1919, pág. 1). Ambos caminos llevan al mismo resultado: Una estrecha relación entre lo familiar y lo ominoso. ¿Cómo algo tan íntimo y próximo puede de repente mostrarse como silencioso, oscuro e, inclusive, terrorífico?, ¿Pueden lo familiar y lo extraño tener algo en común?

En este punto, define lo ominoso, como “aquella variedad de lo terrorífico que se remonta a lo consabido de antiguo, a lo familiar desde hace largo tiempo” (FREUD, 1919, pág. 1). Transitando por caminos diversos y potentes, en un primer momento, se dedica a buscar las pistas y las relaciones entre estos dos conceptos. Para ello, opta por investigar los significados que en el transcurso del desarrollo de la lengua le han sido atribuidos a la palabra ominoso (en alemán, *unheimlich*), sus conexiones con lo familiar (*heimlich*), agrupando todo aquello que, en forma de impresiones sensoriales, vivencias y situaciones, despierta en nosotros esa sensación de extrañeza. Llegando a construir la relación de lo ominoso con la repetición, la represión infantil y la castración.

“Según Schelling, *unheimlich* es todo lo que debería haber permanecido secreto y oculto, pero salió a la luz” (FREUD, 1919, p. 243). Y la sensación de extrañeza emerge de la íntima relación entre lo considerado familiar y lo nuevo, leído como misterioso. Al rescatar este concepto, originalmente marginal en el campo de la estética, y resignificarlo en el campo de las experiencias cotidianas, Freud señala la presencia de impases en la convivencia entre los hombres y el inquietante sentimiento que otro, no inmediatamente reconocido como semejante, puede producir. No se reconoce y tampoco se considera como “uno de los nuestros” a cualquiera, para propiciarlo, es necesario un trabajo a fin de que la no semejanza, lo singular, lo ominoso, por ser desconcertante no sea excluido o normalizado.

Freud, también define lo ominoso, como: “algo dentro de lo cual uno no se orienta” (1919, p.1). Dicha significación, remite a un primer gesto de la travesía de las profesoras Iris, Mar y Sole. Al encontrarse con un alumno, cuya extrañeza, las deja sin

coordenadas. A continuación, traemos un fragmento, alusivo al primer encuentro de Sole con ese alumno:



CEP, Profesora Sole, Módulo I (2012/2)

La profesora Sole, da cuenta en su narrativa de este estado inicial. Cuenta sobre sus primeros encuentros con su alumno Dan, en los cuales ella se sentía como una mera observadora de los esfuerzos realizados por las profesoras de referencia y de la SIR. Se involucra poco, son los demás quienes trabajan conjuntamente en propiciar una adaptación e invertir en el vínculo afectivo. Sin embargo percibimos aquí un movimiento. Sole logra angustiarse, y reconocer dicho encuentro como complicado. Este gesto da cuenta de una profesora afectada por la presencia del alumno. Desorientada respecto a qué hacer y cómo. Recordando a Chihiro, de espaldas al pasado y mirando fijamente al túnel oscuro, la mirada de Sole se pierde en la profundidad e infinitud del color negro, a los primeros pasos de su travesía.

...nos reconhecemos inicialmente em uma imagem [eu ideal] que não corresponde ao corpo fragmentado que experimentamos. Assim, se a imagem do deficiente perturba é porque ela devolve, em espelho, a imagem da deficiência, vivida por cada um, e que o corpo é testemunha (ANDRADE & SOLÉRA, 2006, pág. 86)³⁰.

³⁰ Nos reconocemos inicialmente en una imagen [ideal] que no corresponde al cuerpo fragmentado que vivenciamos. De este modo, si la imagen del sujeto con discapacidad perturba, es porque ella devuelve, en espejo la imagen de la discapacidad vivida por cada uno y de la que el cuerpo es testimonio. (ANDRADE & SOLÉRA, 2006, pág. 86).

Como lo indican estos dos investigadores en su trabajo: “A deficiência como um “espelho perturbador”: uma contribuição psicanalítica à questão da inclusão de pessoas com deficiência”³¹ (2006), los alumnos de la educación especial, de cierta forma, representan la presencia insistente de lo innombrable como motor de la experiencia humana. Nos devuelven una imagen de nuestra propia incerteza, misterio y asimetría. Al respecto, Freud nos muestra en su ensayo, como lo aparentemente más distante, ajeno a nosotros mismos, productor de un efecto extraño “*Das Unheimliche*”, tiene una relación con lo que nos es familiar “*Heimlich*”. Indagando sobre los sentidos de “*Das Unheimliche*” en otras lenguas diferentes a la alemana encuentra las siguientes relaciones, sistematizadas por nosotros:

Latín	Un lugar ominoso: locus suspectus; en una noche ominosa: intempesta nocte.
Griego	Lévo; es decir, ajeno, extraño.
Inglés	Uncomfortable, uneasy, gloomy, dismal, uncanny, ghastly; (de una casa) haunted; (de un hombre) a repulsive fellow.
Francés	Inquiétant, sinistre, lugubre, mal à son aise.
Español	Sospechoso, de mal agüero, lúgubre, siniestro.
Italiano y portugués	Uso de palabras calificadas como paráfrasis ³²
Árabe y hebreo	«unheimlich» coincide con «demoníaco», «horrendo».

Siguiendo sus propósitos, Freud le sigue la pista a “*Heimlich*”, en lo que se refiere a la lengua alemana. Deslizándose por sus sentidos, hasta encontrarse con, lo íntimo, doméstico y familiar:

Heimlich, heimelig	Perteneciente a la casa, no ajeno, familiar, doméstico, de confianza e íntimo, lo que recuerda al terruño, etc.
	Perteneciente a la casa, a la familia, o que se considera perteneciente a ellas.
Heimlichen	Los que conviven en la casa
Heimliche	Hoy más usual <i>Geheimer Rat</i> : Consejero privado
Heimlich	Animales que no son salvajes ni <i>heimlich</i> .

³¹ “La discapacidad como un “espejo perturbador”: una contribución psicoanalítica a la cuestión de la inclusión de personas con discapacidad”.

³² Paráfrasis, procede de la palabra latina paraphrasis, que a su vez procede de la griega παράφρασις: Imitación del texto original, sin reproducirlo, empleando para ello otro lenguaje, normalmente más sencillo y práctico (RAE, 2014).

Uso para animales: doméstico	Si estos animales son criados desde pequeños se vuelven totalmente <i>heimlich</i> , amistosos.
Confiable, propio de la entrañable intimidad del terruño.	Ella no se sentía muy <i>heimlich</i> con él. Destruída la <i>heimlichkeit</i> del terruño entrañable". "No fue fácil hallar un lugarcito tan familiar y <i>heimlich</i> .
Heimlichkeit Calor hogareño	Un ama de casa diligente que con muy poco sabe crear una <i>heimlichkeit</i> que contenta.
Heimlichkeit También [en compuestos]	El lugar era tan apacible, tan solitario, tan <i>umbrio-heimlich</i> . Las olas se alzaban y morían en la playa, como una canción de <i>cuna-heimlich</i> que meciera ensueños.
Heimlich	Cuán <i>heimlich</i> volvió a sentirse Ivo al atardecer, de regreso al hogar. Me sentí tan <i>heimlich</i> en la casa. En ninguna parte estaré más <i>heimlich</i> que aquí.
Heimelig Nativo, avocindado	Lo que viene de lejanas tierras (...) ciertamente no vive del todo <i>heimelig</i> con las gentes. La cabaña donde otrora solía descansar entre los suyos, tan <i>heimelig</i> , tan jubiloso.

Finalmente, encuentra en la palabra “Heimlich” significaciones que se entrelazan hasta disolverse, juntarse y confundirse con la palabra “*Das Unheimliche*”. Descubriendo que lo extraño guarda una relación anudada con lo familiar:

Heimlich	¿Qué entiende usted por <i>heimlich</i> ?. 'Pues (...) me ocurre con ellos lo que con un manantial sumergido o un lago desecado. No se puede andarles encima sin tener la impresión de que en cualquier momento podría volver a surgir el agua'. 'Ah, nosotros lo llamamos <i>unheimlich</i> ; ustedes lo llaman <i>heimlich</i> . Pero..., ¿en qué le encuentra usted a esa familia algo de disimulado o sospechoso?'
	Jubiloso, despejado; también se dice del tiempo.
	Mantener algo clandestino, ocultarlo para que otros no sepan de ello ni acerca de ello, escondérselo. Hacer algo <i>heimlich</i> , o sea a espaldas de alguien.
	Amor, amorío, pecado <i>heimlich</i> .
	Tan sigiloso, <i>heimlich</i> , astuto y malicioso hacia los amos crueles (...) como franco, abierto, compasivo y servicial hacia el amigo en apuros.
	Todavía debes conocer <i>lo heimlich</i> que es más santo en mí.
	El arte <i>heimlich</i> (la magia).
	En el momento en que las cosas ya no pueden ventilarse en público comienzan las maquinaciones <i>heimlich</i> .
	Hizo construir telescopios acromáticos <i>heimlich</i> y secretamente.
Unheimlich Nótese en particular, el	Le pareció <i>unheimlich</i> , espectral.
	Las horas temerosas, <i>unheimlich</i> , de la noche.

negativo “un”	Desde hacía tiempo tenía la sensación de algo unheimlich y aún horroroso en mi ánimo.
	Unheimlich y tieso como una estatua.
	Estos pálidos jóvenes son unheimlich y traman Dios sabe qué maldades.
	Unheimlich, es todo lo que estando destinado a permanecer en secreto, en lo oculto, ha salido a la luz.

Después de realizar este recorrido a través de la lengua alemana, Freud destaca como siendo lo más importante, el hecho de que la palabra *heimlich*, entre las diversas posibilidades de su significado, muestra también uno en que coincide con su opuesta *unheimlich*. Por ello, lo *heimlich* deviene *unheimlich*. Lo familiar resulta ominoso: “En general, quedamos advertidos de que esta palabra heimlich no es unívoca, sino que pertenece a dos círculos de representaciones que, sin ser opuestos, son ajenos entre sí: el de lo familiar y agradable, y el de lo clandestino, lo que se mantiene oculto” (FREUD, 1919, pág. 3). Destacando que la palabra *heimlich* se ha desarrollado desde una ambivalencia hasta coincidir al final con su opuesto *unheimlich*: “A veces me ocurre como a quien anda en la noche y cree en aparecidos: cada rincón se le antoja heimlich y espeluznante” (FREUD, 1919, pág. 4).

La profesora Sole cuenta sobre estos encuentros con su alumno y lo angustiantes que le resultaban. En lo familiar de un niño que llegaba como los demás, dándole los buenos días, de repente se encontraba con un sujeto retornando a lo que ella nombra como *su ritual diario*. Describe como éste, muchas veces comenzaba a gritar y golpear los muebles del salón de clases sin ella comprender que había desencadenado tal comportamiento. Dicha situación le resultaba angustiante, una alteridad ominosa percibida como radical, la paralizaba. Ya sus demás alumnos ayudaron a mediar esta sensación de extrañeza. Los otros niños asumían otra postura, ya para ellos no era un encuentro vivido como angustiante:

Complicado e angustiante porque levamos muito tempo pra estabelecer uma comunicação, ele chegava em aula e até me dava “bom dia”, mas depois disso geralmente seguia o seu ritual diário, que era mais compreendido pelos colegas que por mim. Este era o seu ritual: sentava sempre na mesma mesa, mesmo grupo, nem sempre vinha para “rodinha” inicial, mesmo com a insistência minha e dos colegas, muitas vezes ficava andando pela sala ou desenhando no quadro. Muitas vezes começou a gritar e bater nos móveis da sala sem que eu compreendesse o que havia desencadeado aquele comportamento.

Essa turma havia criado uma identidade de grupo muito rápido, muito curiosos e sempre dispostos a desenvolver novos projetos de estudo, com certeza foram eles que mais ajudaram nesse momento inicial.

[p3] Comentário: Que bom que o aluno seja quem de luz a tua fala. Quem trace o caminho.

[p4] Comentário: Não sei que significa a sigla.

[p5] Comentário: Você acha que tem acontecido alguma mudança neste aspecto? Eu quero que você fale sobre isso.

[p6] Comentário: Que foi o que se tornou difícil? Eu quisera que aprofundasse mais em isso.

[p7] Comentário: Como era esse ritual?

[p8] Comentário: Eu fiquei inquieta com esta questão, pode falar mais ao respeito.

CEP, Profesora Sole, Módulo I (2012/2)

Lígia Assumpção Amaral escribe en su texto “Sobre crocodilos e avestruzes” sobre la invisibilidad de los sujetos con discapacidad. La narración anterior de la profesora Sole, nos permite observar una paralización, tras un encuentro con la alteridad de un alumno que le evoca, además de extrañeza, un impase en los intentos de reconocerlo. La presencia física de un sujeto, no garantiza el hecho de poderlo ver, enseñarle, preguntarle y articular una relación. Ante un alumno innombrable el profesor como el avestruz puede reaccionar enterrando la cabeza. Ignorando una realidad tan próxima como ilegible. Su alumno con TGD le rosa la piel, está a su lado demandando su mirada:

Quero com isso dizer que nas situações em que entrar realisticamente em pleno contato com a diferença significativa (ou mesmo entrar em contato com o sentimento de rejeição que ela pode gerar) não é uma possibilidade psicológica imediata, e havendo a necessidade de “fugir” da questão, podemos assumir a postura de avestruz: enfiamos a cabeça na areia para não ver o que não queremos ou não podemos ver (1998, p. 20)³³.

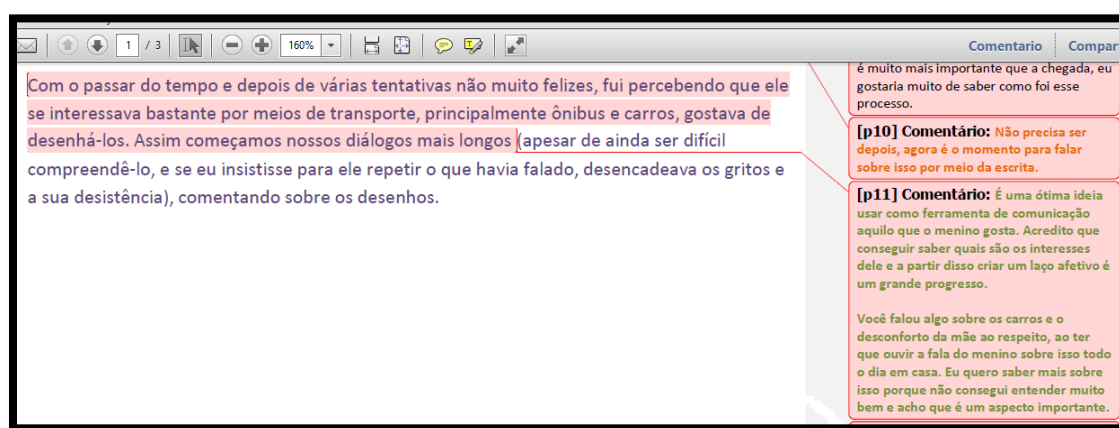
Esconder la cabeza bajo la arena no hace que el alumno con TGD deje de estar en la escuela, se calme o desaparezca. Por el contrario, sigue existiendo y en vez de esfumarse, aclama una mirada, un gesto de lectura, un esfuerzo de acogimiento. La sensación de un profesor cabeza abajo, ahogándose entre los granos ardientes de fina

³³ Quiero con eso decir que en las situaciones en que entrar realmente en pleno contacto con la diferencia significativa (o así mismo entrar en contacto con el sentimiento de rechazo que ella puede generar) no es una posibilidad psicológica inmediata, y teniendo la necesidad de “huir” de la cuestión, podemos asumir la postura de avestruz: enterrar la cabeza en la arena para no ver lo que no queremos o no podemos ver (1998, p. 20).

arena, provoca, además de un malestar, una explosión afectiva tras los intentos de esquivar la mirada de su alumno y aquello que le representa. Surge el efecto contrario: su plena exposición y la presencia absoluta de lo ignorado. Mientras se presenten grandes dificultades para mirar a ese alumno, éste se esforzará en ser notado, causando un desequilibrio emocional, un caos.

Una silueta sin rostro, es más difícil de percibir en un escenario tenue. Como cuando entras al cuarto y apagas la luz al momento de irte a dormir, ahí todo es tinieblas. No es posible diferenciar entre tener los ojos abiertos o cerrados. Luego, al cabo de unos minutos, surgen los contornos, las figuras, las sombras que dan cuenta de objetos presentes. La nada desaparece ante los trazos formados a los pocos.

De este modo, el alumno Dan aparecía cuando menos se le esperaba, reaccionado con gritos y desistiendo de las actividades propuestas por Sole. Los intentos por mirarlo continuaban, los compañeros de clase ayudaban a la maestra en este difícil proceso. La angustia reverdecía tras las tentativas fallidas de enseñar y captar el interés de Dan por aprender. Una luz fue encontrada en los dibujos realizados por el niño y Sole estuvo ahí, con la sensibilidad precisa para identificar un camino de posible aproximación. El gusto de Dan por los medios de transporte fue el inicio de un diálogo y un posible desplazamiento en la forma de Sole relacionarse con él, sin embargo los gritos, el caos y el malestar retornaban:



CEP, Profesora Sole, Módulo I (2012/2).

Las intervenciones con Dan, presentes en la escritura de Sole, traían a colación el tema de los carros, las figuras para componerlos, los diseños y narraciones

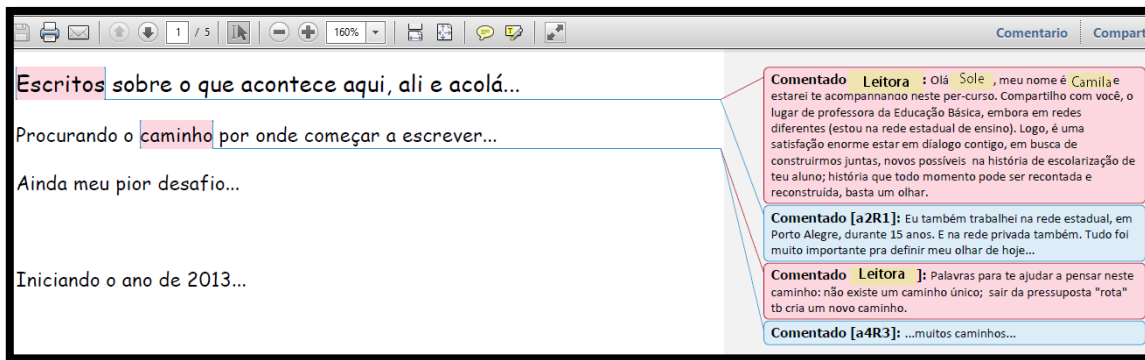
realizadas por el niño sobre este aspecto. Incluso en los momentos en los que Sole tomaba la palabra para expresar sus ideas, afectos e impresiones en los encuentros presenciales de la experiencia de formación, Dan aparecía en su discurso ligado a dicho interés, así como a la angustia sentida por la maestra respecto a no saber qué hacer, luego de haber identificado este recurso como potente.

La investigadora Marilia Amorim, en su obra: *O pesquisador e seu outro*, describe tres figuras de alteridad empleando como metáfora tres personajes de la mitología griega. La máscara monstruosa de Gorgo (Medusa) como alteridad extrema, Dionisio como la alteridad próxima y Artemis como diosa de las márgenes. Respecto a esta primera refiere:

Mas o monstruoso engendra-se também de sua atração. Não se lhe pode escapar e o fascínio de seu olhar vazio nos precipita numa espécie de espelho onde nos tornamos nós mesmos imagem da morte. Opera-se um efeito de desdoblamiento porque, pelo jogo do fascínio, aquele que olha é desposeído de seu próprio olhar, investido e invadido pelo da figura que lhe está de frente. Através dessa troca identificatória, se é arrancado de si próprio e a projeção numa alteridade radical se produz. A face de Górgona é o Outro, o nosso duplo, o horror de uma alteridade radical com a qual nos identificamos ao nos petrificarmos (2004, pág. 52).³⁴

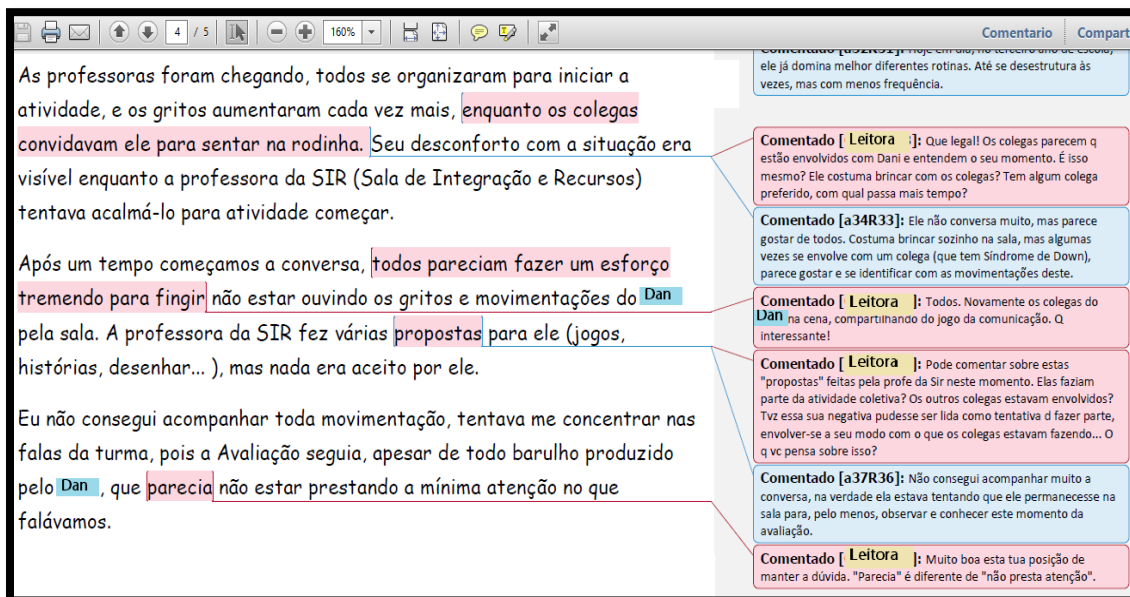
Sole menciona en el encuentro presencial de cierre del primer módulo de trabajo, las siguientes preguntas en medio de un discurso confuso: “¿Escribir para qué, escribir para quién?”(DPA, Módulo I, 2012/2). Cuestionamientos que hicieron eco en profesores y formadores allí presentes. ¿Escribir para qué si nada consigue ser dicho?, ¿Escribir para quién, ante un alumno que paraliza, extingue las palabras y petrifica intentos de intervención, enseñanza y vinculación?, ¿Escribir para qué si la angustia arrasó con todo intento de aproximación? Sole inicia los escritos referentes al segundo módulo de trabajo, resaltando su dificultad para escribir, y su posición de quien no encuentra un camino posible, pero está firme en la búsqueda:

³⁴ Pero lo monstruoso se engendra también de su atracción. No se le puede escapar y lo fascinante de su mirada vacía nos precipita en una especie de espejo donde nos tornamos nosotros mismos imagen de la muerte. Opera un efecto de desdoblamiento porque, por las jugadas de la fascinación, aquel que mira es desposeído de su propia mirada, investido e invadido por el de la figura que tiene en frente. A través de ese cambio identificatorio, se es arrancado de si propio y la proyección en una alteridad radical se produce. El rostro de Gorgo es el Otro, nuestro doble, el horror de una alteridad radical con la cual nos identificamos al petrificarnos (2004, p. 52).



CEP, Profesora Sole, Módulo I (2013/1).

El otro, a veces se nos presenta de tal forma que se torna insoportable, nos muestra la vulnerabilidad humana, aquel punto de quiebre y la cercanía con la muerte. Las dificultades de escritura de Sole, planteadas en el inicio de su segundo escrito como su mayor desafío, no se alejan de la dificultad para mirar a su alumno. Su petrificación se observa en la descripción de una escena en la que ella organiza al grupo de alumnos para participar de una evaluación colectiva que involucraba a los demás profesores encargados de dictar alguna asignatura. Dan, al percibir el cambio en la rutina escolar se altera y Sole no consigue hacer algo más que ignorarlo mientras la profesora de la SIR intenta contenerlo:



CEP, Profesora Sole, Módulo I (2013/1)

Así como Dan “Parecía no estar prestando la más mínima atención a lo que el grupo conversaba”, tampoco había allí un espacio de escucha para este alumno. Intentos de la profesora de la SIR para calmarlo, estaban orientados a entretenerlo y callarlo y no a involucrarlo en la actividad realizada. Dicha actitud, aumentaba su movimiento. Un profesorado “*haciendo un esfuerzo tremendo para fingir no escuchar los gritos y agitaciones de Dan en el salón*” reflejaban docentes angustiados, empeñados en esconder la cabeza como el avestruz y con ello ignorando un sujeto cuya presencia desbordaba.

Dan encuentra en el tablero un espacio para su palabra, realizando allí un dibujo. Auxiliando en este momento de incomodidad, la profesora de la SIR realiza una excelente intervención, arriesgándose a significar el acto de su alumno: Realiza un gesto de lectura de dicho acontecimiento, reconociendo en el dibujo del niño una palabra, una opinión y sobre todo una posición frente a la evaluación grupal efectuada. Pide la atención del grupo y reconoce públicamente el aporte de Dan. Le presta su voz para transmitir su palabra y con ello, logra crear una situación de inclusión, un lugar de existencia y acogimiento para Dan.

The screenshot shows a digital document viewer interface. The main text area contains the following content:

Quase no final, ele começou a desenhar no quadro. A professora da SIR, que seguia acompanhando-o nas movimentações, então, chamou a atenção de todos na rodinha:

-Olha pessoal, o Dan quer mostrar o que ele mais gostou neste trimestre!

-Ele desenhou a aula de informática!

Ele não disse palavra alguma, falava muito pouco, mas o grupo todo comemorou a sua participação com palmas e elogios.

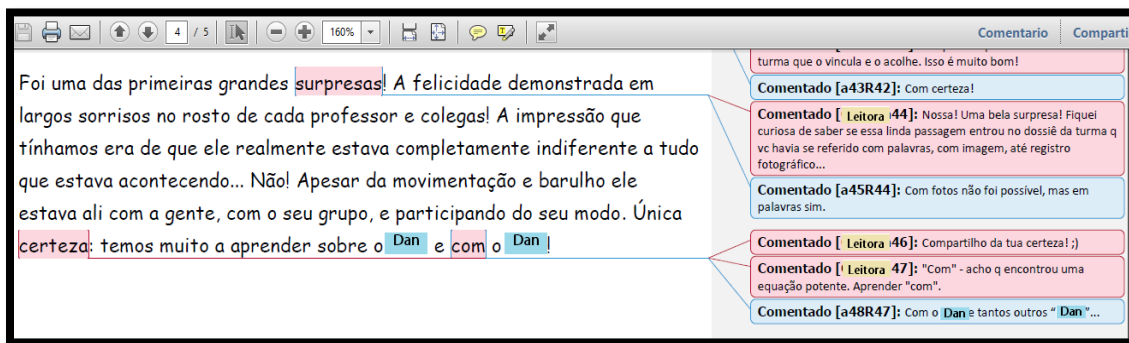
On the right side, there is a comment sidebar with the following entries:

- Comentado [Leitora 1]: Arrepiei! Que lindo esta percepção da profe. Aproveitando a ocasião para vincular Dan ao processo. Empréstado-lhe as palavras... E como foi a reação dele qdo a atenção da turma é dirigida a ele? No olhar ao seu desenho? Nas palmas e elogios?
- Comentado [a40R39]: Um sorriso quase envergonhado, sem olhar muito para os colegas.
- Comentado [Leitora 2]: Que legal... Ele costuma participar desta aula? Como é sua participação? Ou o seu modo de estar presente nestes momentos?
- Comentado [Leitora 3]: Me parece que Dan encontrou uma turma que o vincula e o acolhe. Isso é muito bom!
- Comentado [a43R42]: Com certeza!

CEP, Profesora Sole, Módulo I (2013/1)

Solo, no es la protagonista de este gesto, sin embargo ocurre en ella un desplazamiento interesante, al conseguir reconocer esta escena como potente y narrarla en sus escritos. En el último párrafo de su cuaderno, escrito en el momento de finalizar el módulo y con ello su participación en los dos años de formación estudiados en esta pesquisa, Sole menciona como una gran sorpresa el hecho de

percibir, la presencia de Dan. Se asombra al darse cuenta de la existencia, atención y participación de su alumno, al contradecir la indiferencia esperada por ella:



CEP, Profesora Sole, Módulo I (2013/1)

Sole se da cuenta y se emociona al saber que Dan está atento. Dicha conmoción no es gratuita, da pistas de una profesora cuya cabeza se desenterró de la arena y a pesar de la molestia y el dolor en los ojos, direcciona su mirada a su alumno. Termina su trayecto dando un paso rumbo al acogimiento de la alteridad de su alumno con TDG. Concluye con una certeza, siendo paradójicamente una abertura: *“Tenemos mucho por aprender sobre Dan y con Dan”*. Después de transitar por este primer gesto de lectura continuamos nuestro viaje hacia el puente, espacio de transición, aproximación y distancia. Un lugar de acceso y separación de dos territorios y con ello, una gran paradoja entre lo interno y lo externo, lo propio y lo ajeno, lo perteneciente al otro y qué de ello me toca, me afecta: Un espacio para la palabra, sus aberturas y límites.

El gesto podría definirse como un gesto nietzscheano, de ese Nietzsche que nos enseñó que no existe diferencia entre el mundo verdadero y el mundo aparente, que sólo hay apariencias, que no existe diferencia entre los hechos y las interpretaciones, que sólo los hechos se nos dan en tanto que interpretados, pero que nos enseñó también que no todas las apariencias ni todas las interpretaciones valen lo mismo, y que para medir el valor de lo que hay y de lo que nos pasa, de lo que nos parece que hay y de lo que nos parece que nos pasa, de lo que nos dicen y nos decimos que hay y de lo que nos dicen y nos decimos que nos pasa, el único criterio es la vida (LARROSA, 2007, pág. 8).

En un segundo gesto de lectura, el profesor se encuentra con palabras, sentidos e informaciones sobre su alumno con TGD. Entre estas, surge la palabra absoluta del diagnóstico, cargada con el peso de la voz de especialistas, discursos científicos y

conocimientos médicos que la cristalizan, orientando al profesor a leer el diagnóstico en su literalidad y con ello, desdibujando al sujeto. Este gesto de lectura se sustenta en la pérdida: Pérdida de las certezas, del saber incuestionable, de los sentidos absolutos y de ese alumno ideal que aprende sin mayores esfuerzos. ¿Cómo no permanecer con los ojos doloridos, enceguecidos y vidriosos cubiertos por arenas de diagnósticos que en ciertos casos intentan capturar esa alteridad por la vía de la palabra totalizante? Un gesto de lectura en favor de la deconstrucción precisa ofrecerse...

CAPÍTULO 5:

TRAVESÍA DEL PUENTE: PÉRDIDA DE LA PALABRA ABSOLUTA

A ponte é a passagem, mas também a distância mantida³⁵.

Jacques Rancière

Estando ya en tierras lejanas, después de llegar al otro lado del túnel, Chihiro vivió experiencias azarosas, al ver como una aparente feria abandonada, sorpresivamente tomaba vida. Los recibe un escenario desierto, en ruinas, cuya estética muestra el paso del tiempo y la ausencia de personas. Los padres de la niña, seducidos por el esquisito olor a comida exploran el nuevo escenario, circulan con tranquilidad y se apropian del espacio como quien ya se siente en casa. Chihiro se muestra desconfiada, tanta calma, ausencia y preparativos sin saber la razón le resultan misteriosos, tal vez peligrosos. Al caer la tarde, todo comienza a tomar vida. Las luces se encienden, se escuchan susurros y a lo lejos se observa un navío de gran dimensión aproximándose. La niña corre a buscar la protección de sus padres, encontrando en su lugar, la figura de dos cerdos. Todo da a entender que después de tanto comer se han transformado en aquellos animales sin conciencia, razón, juicio y lenguaje. Sus padres ya eran seres ausentes de humanidad.

La impresión es exorbitante, se aleja desesperada al darse cuenta de su soledad, desorientación y fragilidad ante una ola de cambios descomunales. Entre tanto, el navío llega a las orillas del río. Seres de todas las formas, colores y tamaños comienzan a desembarcar. Sin salir de la impresión Chihiro observa cada criatura, cada detalle de lo que ahora parece ser un festejo. Se da cuenta de que está en un lugar donde no pertenece. El miedo, la angustia y el terror tomaron cuenta de ella. Como si fuera poco, comienza a tornarse traslucida. Pierde el pigmento de la piel y ya su cuerpo es posible de ser traspasado. En este desolador panorama aparece Haku, un joven, de apariencia humana, quien le ofrece palabras, ayuda y compañía en el gran desafío de atravesar el puente que lleva a la casa de baños.

³⁵ El puente es el pasaje, pero también la distancia mantenida. Jacques Rancière. El maestro ignorante, (2011, p.54).

La travesía del puente, le exige a Chihiro desprenderse, dejar atrás cosas, historias y personas importantes. La pérdida de los padres, de sus caprichos y de la comodidad albergada en un escenario conocido queda en los vestigios. Las fuertes renunciaciones posibilitan un cambio, así como la posibilidad de recuperar la humanidad de sus padres. Trabajo, sufrimiento, movimientos y desafíos al parecer inalcanzables hacen parte de una nueva historia.

Figura 6: Travesía del puente



Fuente: (MIYAZAKI, 2001)

Para Chihiro, la travesía del puente representa uno de los momentos más difíciles dentro de todas las vivencias desarrolladas en el largometraje. Transformaciones, pérdidas y encuentros tan radicales parecen insuperables. Un camino transitado sin mayores dificultades por dioses monstruosos, pero un imposible para una niña empeñada en llegar a un lugar donde lo humano despertaba asco, repudio y malestar. Una travesía en la que la alteridad se torna presente, en el encuentro mutuo con criaturas oscuras, en el acto de lanzar y recibir miradas de extrañeza. Algo similar sucede con los profesores participantes de la experiencia de formación y pesquisa: *“Escolarización de Alumnos con Trastornos Globales del*

Desarrollo: Re-lecturas del Cotidiano”, como es el caso de Mar, quien ve la realidad de la escuela cambiar drásticamente tras la presencia de una antigua alumna: Dina quien 30 años después lleva a su hija Sami a la misma escuela donde ella también había estudiado.

Para el segundo módulo del curso, la profesora Mar elige escribir sobre su alumna Sami, una niña de primer grado cuya llegada a la escuela está marcada por los rastros del pasado. Inicia su narrativa realizando una contextualización de la escuela, describiendo la población y los acontecimientos ocurridos en el momento histórico de su apertura. Resalta la importancia de dicha institución para la comunidad, al ser “*el único recurso de una población*”, congregada a través de invasiones en espacios impropios a nivel estructural y de seguridad, “*personas reunidas que invadieron edificios inacabados, sin agua, sin luz. Nada estaba terminado, algunos edificios no tenían ni escalera*” (CEP, Profesora Mar, p.1). La escuela se encuentra en el centro de este barrio, siendo inaugurada en el año de 1987.

En aquella época, “*no se hablaba de inclusión, los niños diferentes no eran preocupación de la escuela regular, fue así que llegó Dina, resistente a las reglas, violenta, un problema.*”(CEP, Profesora Mar, p.1). Una alumna temida por los profesores, cuyas reacciones desconcertaban. Un entendimiento lejano y todo un esfuerzo de contención era realizado por docentes y autoridades locales: “*Muchas luchas corporales con profesores y guardias municipales, sucedían cuando ella decía ir a pegarle a alguien. Solamente asegurándola físicamente era posible contenerla.*”(CEP, Profesora Mar, p.1). Tal historia fue revivida, al saberse que ahora Dina, regresaba a la escuela para matricular a sus dos hijas, siendo una de ellas Sami. Tan sorprendidos como atemorizados, los actuales profesores esperaban su llegada. Un fervor de afectos sucedía al retornar una experiencia que se hizo leyenda, tras el caos producido: “*Quedaron las historias y las marcas, muchas marcas...*” (CEP, Profesora Mar, p.1). Sami inicia su proceso escolar, marcada por los rastros dejados por su madre 34 años atrás:

Primeiro dia de aula, 27 de fevereiro de 2013. A Escola **fervilha**, é

adolescentes sorriem, conversam se abraçam na alegria do reencontro nem pensam nas cobranças que a sala de aula trará, eles tem um lugar no grupo.

Fervilha é uma metáfora para um grande movimento de pessoas, conversas alegres.

Ao mesmo tempo, crianças pequenas correm fazem o reconhecimento desse espaço novo. **Nesse ano, entre os professores havia uma expectativa, em que turmas estariam as filhas da Dina ?** Juntas, na sala de professores,

com as chamadas nas mãos, procurávamos duas meninas, uma no JB e outra na A10, elas deveriam ter o mesmo sobrenome.

Já no auditório, as mães e seus filhos aguardavam serem chamadas e seguirem a professora para a sala de aula. Eu observava **Dina** com **Sami**

no colo, já tinha conhecimento que ela seria minha aluna, a menina era contida pela mãe, como que querendo fugir do **colo**.

Comentado [p7]: Não entendi esta palavra, o que significa?

Comentado [p8]: Olha **Mar** ! Como as marcas oferecem definições sobre nós, como viram identidade e, às vezes, enchem os buracos da surpresa, do que está por vir. Temos de ter cuidado, elas dão pistas, mas as dificuldades surgem quando totalizam, até apagar o sujeito.

Comentado [p9]: Que bom. Todo um trabalho de desconhecer o conhecido, de estranhar o comum, de procurar a criança que fica perdida em seus antecedentes familiares. O que você acha? Como podemos iniciar este estranhamento?

CEP, Profesora Mar, Módulo II (2013/1).

De repente aquel escenario cotidiano, ese saber dominado con convicción, se pone a prueba y todo aquello que es y tiene para transmitir es interrogado. Surge la desorientación, la angustia y las demandas de educar a una alumna de quien se sabe, se conoce y se identifica por su pasado. El terror producido tres décadas atrás retorna, reactivando el pánico, la desazón y el malestar de toda una escuela. Los vestigios de la madre son la carta de presentación de Sami. Con dichos antecedentes, no será fácil para la profesora Mar, ofrecer un espacio para crear una historia nueva. ¿Quiénes son estos sujetos, cuya presencia irrumpe con la cotidianidad de la escuela?, ¿Cómo llegaron a ser considerados alumnos de la educación especial?, ¿Qué se sabe, que se dice sobre ellos?

5.1 YUBABA CAMBIA EL NOMBRE DE CHIHIRO: EFECTOS DE LA PALABRA ABSOLUTA

En el largometraje el Viaje de Chihiro, la niña atraviesa por múltiples aventuras, se enfrenta a trabajos pesados y se relaciona con criaturas oscuras, de formas y semblantes inciertos. Grandes desafíos son enfrentados, siempre orientada por su deseo de: recuperar la humanidad de sus padres y regresar junto con ellos a casa. Por

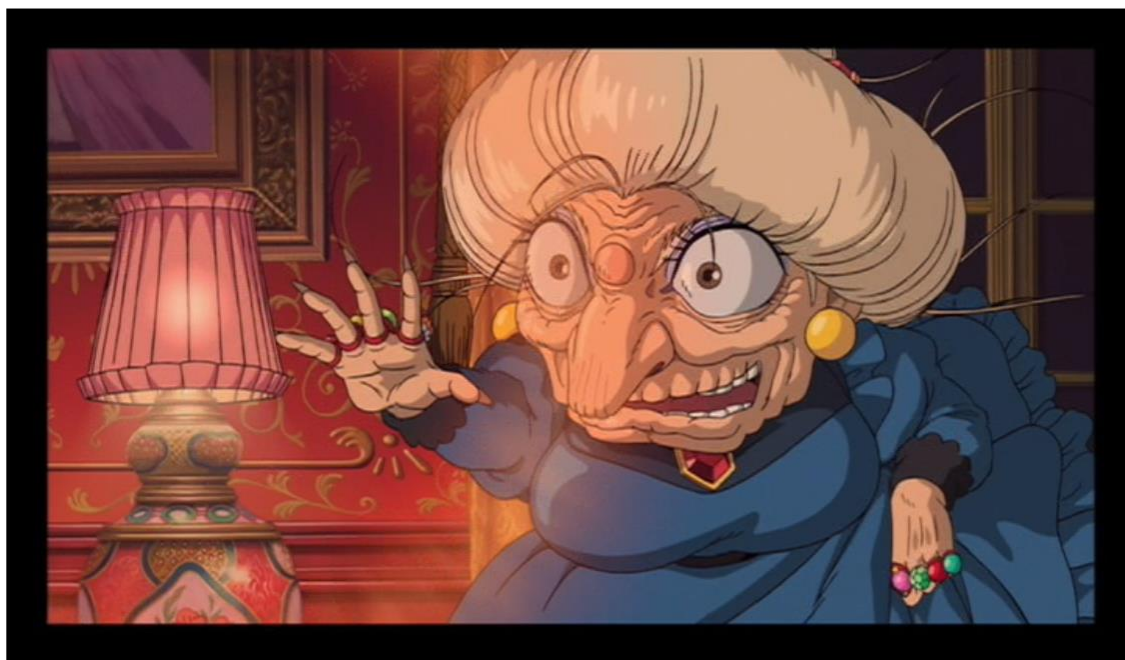
indicación de Haku, de Kamajii y de otros personajes, Chihiro sabe que debe llegar hasta la bruja Yubaba para alcanzar su objetivo. Soporta los malestares, incomodidades y experiencias novedosas. Aprende a trabajar, luchar, hablar con el otro y ser perseverante. Construye una posición subjetiva, un criterio y una forma de aproximarse a los demás. Después de pasar por desvíos, todos ellos para estar prepara al momento de dirigirse a Yubaba, la niña lanza su pedido recibiendo un no como respuesta:

Eres una niña muy débil, no vas a servirme para nada, además este no es lugar para humanos. Es un baño público al que vienen 8 millones de dioses para descansar. Tus padres fueron unos descarados, ¡robaron la comida de nuestros invitados como cerdos! Pero han recibido su merecido. Jamás volverás a ver tu mundo (...) Veo que estás temblando, aunque me sorprende que hayas llegado hasta aquí (MIYAZAKI, 2001).

Nadie dijo que sería fácil, la inquietud de la bruja respecto a todos los obstáculos superados por Chihiro la hace dudar. ¿Cómo es posible que una niña tan débil sobreviviera, soportara y aún consiguiera llegar hasta ella para expresarle su pedido? Chihiro persiste, cada vez que Yubaba le permite hablar, le expresa su petición de dejarla trabajar para ella. La bruja la llama inútil, chillona y tonta. Luego de pensarlo, Yubaba cede: “Tal vez te interesaría realizar el trabajo más duro, más desagradable que tengo, hasta que te deje completamente agotada” (MIYAZAKI, 2001). Chihiro, una vez más repite su pedido, la bruja acepta entregándole un contrato, le indica firmarlo y la niña acepta, dejando el rastro de su signatura en aquel documento escrito.

Luego de impregnar su firma en el contrato, la bruja toma aquel documento, arrancando las letras del nombre de Chihiro con un sutil gesto, y lanza su poderosa palabra: “A partir de ahora te llamas Sen, ¿entendiste?, Contéstame Sen” (MIYAZAKI, 2001). Chihiro olvida su nombre originario, realiza todo aquello que la bruja le indica y en el proceso de ser nombrada de otra forma olvida quién es y de dónde viene. Su nombre deja de existir, es olvidado y con ello también su pasado. Ahora su identidad está determinada por el nuevo nombre y el rol que se le atribuye. Sus padres también son olvidados así como la forma como llegó a la casa de baños y las razones que la motivaron a permanecer allí hasta ese momento. La sutileza del cambio de nombre resulta ser una fuerte agresión.

Figura 7: Yubaba cambia el nombre de Chihiro



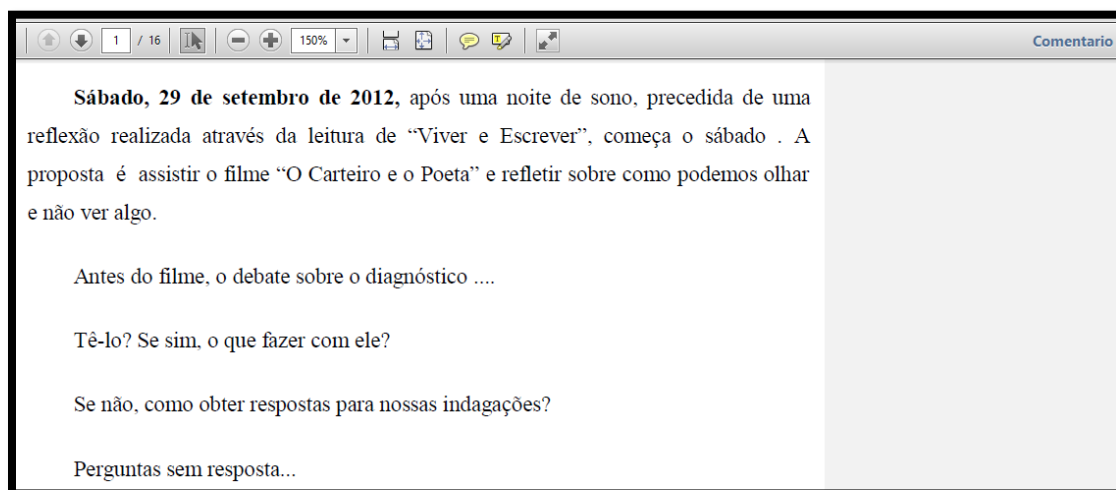
Fuente: (MIYAZAKI, 2001)

El saber diagnóstico es una herramienta, da directrices sobre el sujeto y advierte de una singularidad particular. Las dificultades surgen, cuando el profesor, lo lee al pie de la letra, como una palabra totalizante enunciada por un médico, psicólogo, psicopedagogo u otro profesional relacionado. La palabra del médico tiene todo un peso histórico, es valorada, legitimada y reconocida por la sociedad hasta llegar a ser incuestionable (MANASSERO & VÁZQUEZ, 2000). Al recibir el diagnóstico de su alumno, el profesor está en peligro de entrar en zona de confort, no invirtiendo tiempo en enseñar a quien no aprende, como lo refiere Jacques Rancière al diferenciar entre un profesor promotor de la emancipación o del embrutecimiento:

Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação (RANCIÈRE, 2011, p. 11)³⁶.

³⁶ No hay ignorante que no sepa una infinidad de cosas, y es sobre este saber, sobre esta capacidad en acto que toda enseñanza debe fundarse. Instruir puede, por tanto, significar dos cosas absolutamente opuestas: confirmar una incapacidad por el propio acto que pretende reducirla o, inversamente, forzar

En vez de emancipar, estimulando una capacidad ignorada a ser reconocida, el profesor que atribuye a la palabra diagnóstica todo saber sobre el sujeto, se encuentra al contrario, embruteciendo al alumno, al confirmar una incapacidad esperada, precedida. De este modo, una enseñanza desinteresada por el sujeto, borra toda posibilidad del alumno mostrarse y estructurarse. Esta travesía por el diagnóstico y su lugar en el campo de la educación especial, dice sobre las palabras y sus efectos. Palabras que aproximan, alejan, abren o cierran sentidos y posibilidades. La profesora Mar, durante el primer módulo del curso de formación toca el tema sobre el diagnóstico, relacionándolo a la mirada:



CEP, Profesora Mar, Módulo I (2012/2).

Su posición frente al diagnóstico en esta fase de escritura en el curso de formación, muestra la dificultad del profesor de reflexionar sobre una palabra dicha, justificada, amparada y defendida por la ciencia, la escuela y sociedad. La ciencia positivista, así como manuales diagnósticos tales como el DSM V y el CIE 10, ofrecen palabras legítimas y por ello poco cuestionadas, como lo refiere la investigadora Fabiana Wanderly en su artículo sobre concepciones de normalidad y patología en la educación especial:

una capacidad que se ignora o se deniega a reconocerse y a desarrollar todas las consecuencias de ese reconocimiento. El primer acto se llama embrutecimiento y el segundo, emancipación (RANCIÈRE, 2011, p. 11).

“As marcas dos positivistas permanecem até hoje, e o grande problema das suas construções teóricas foi apresentar um conceito sobre determinado fenômeno humano (...) fazer calar paixões e preconceitos e afastar sistematicamente todas as prenoções” (WANDERLEY, 2003, pág. 26)³⁷.

El profesor se queda corto de palabras. Indudablemente es difícil significar un alumno cuya alteridad desborda sus expectativas, confrontándolo con un sujeto inesperado, distante de ese alumno ideal: de comportamiento ejemplar, aprendizaje satisfactorio, sonriente e impecable. Al no encontrar recursos capaces de significar su alteridad, el diagnóstico surge como un nombre posible. Un punto de partida en la difícil tarea de saber quién es ese sujeto y el porqué de su comportamiento. Ir atrás del diagnóstico ya es un paso importante, una tentativa del profesor por significar ese sujeto ominoso. En su tradición médica, la palabra diagnóstica se ha constituido como verdad. El profesor busca en ella una orientación, una salida de aquella ambigüedad y malestar generado por un alumno innombrable. Búsqueda legítima y permeada por la hegemonía de la ciencia positivista:

En la fabricación del fracaso escolar participan cuestiones que hacen al posicionamiento de los “enseñantes maestros” pero también a los “enseñantes médicos” y al poder médico que exhibiendo a veces un conjunto de informaciones hegemónica y monopólicamente, supone al aprendiente como un “sistema nervioso central caminando”. Paradoja: a la escuela van a aprender cabezas sin cuerpo y cuando no aprenden se las manda al hospital donde son consideradas organismos sin inteligencia ni deseo (FERNÁNDEZ, 2007, pág. 22).

El peligro de reducir un sujeto a un organismo está presente en todas las esferas sociales vehiculado en un discurso enunciado y transmitido de forma intensa, agresiva y sutil. Se ha naturalizado el hecho de mirar al alumno en su condición de organismo. Como lo refiere la autora, es visto como “un sistema central caminando” que al fallar, al no dar cuenta de los aprendizajes esperados son mandados al hospital, dejando de lado al sujeto, su deseo y sus impases emocionales.

Ir atrás del diagnóstico implica un interés en saber sobre ese alumno y ofrecerle un trato apropiado. La humanidad, tiene una necesidad ancestral de nombrar y con ello realizar un movimiento posterior de clasificar, ordenar, conocer. Informaciones agrupadas en listas, categorías, tablas y otros recursos ofrecen a los

³⁷ “Las marcas de los positivistas permanecen hasta hoy, y el gran problema de sus construcciones teóricas fue presentar un concepto sobre determinado fenómeno humano (...) hacer callar pasiones y prejuicios y alejar sistemáticamente todas las prenoções” (WANDERLEY, 2003, pág. 26).

seres humanos la facilidad de estudiar un fenómeno, criatura u objeto. Esto a través de registrar, comparar, analizar y discutir sobre sus diferencias, similitudes, propiedades y demás características. Nombrar nos permite conocer y dar una estructura lógica al mundo y sus componentes. En el campo de la educación especial, la palabra diagnóstica también es usada por el profesor con dichos fines, sin embargo, ¿qué sucede cuando el diagnóstico ocupa un lugar totalizante?

El diagnóstico es de entrada, presentado al profesor como certeza, camino confiable, lugar de verdades, directrices y determinante de futuras intervenciones orientadas al alumno de la educación especial. ¿Cómo podemos mirar y no ver algo? No es casual el hecho de que la profesora destaque el acto de mirar sin conseguir ver, ante un escenario escolar que direcciona la mirada del profesor a los resultados, aprendizajes y acumulo de informaciones por parte del alumno. El tema de la alteridad se hace invisible para la ciencia, así como para el profesor, dada las demandas de enseñar y lograr que su alumno aprenda independientemente de sus características subjetivas. Una lectura de estas características atribuye un sentido tal vez acelerado, tal vez reduccionista sobre el otro y sus manifestaciones. Las significaciones construidas sobre un sujeto lo afectan, lo definen, lo constituyen.

Jorge Larrosa en un texto sobre cine y educación de la mirada, problematiza el tema de la ceguera, no aconteciendo esta ante la ausencia de imágenes, sino, por el contrario, siendo subyacente de una marea, saturación y bombardeo de las mismas. Se pregunta si: ¿Una estrategia de combate frente a esta ceguera, no podría ser producir otra relación con lo observado, inventar, practicar y construir otras formas de vida?:

Hasta qué punto y en qué medida lo que vemos no tiene que ver con lo que somos, con lo que pensamos, con lo que hacemos, con nuestra forma de vida. Hasta qué punto y en qué medida oír otras cosas y escuchar de otro modo, inventar nuevas formas de escuchar, leer otras cosas y leer de otro modo, practicar nuevas formas de leer, mirar otras cosas y mirar de otro modo, construir otras formas de mirar, no supone esencialmente inventar, practicar o construir otras formas de vida, otras formas de relación, con el mundo, con los otros y con nosotros mismos (LARROSA, 2007, pág. 10).

Relacionamos dicha reflexión con la palabra diagnóstica tomada como absoluta, ocasionando el riesgo de engeguercer. Con la lectura literal, el sujeto-alumno está en peligro de desdibujarse, incluso desaparecer al no tener lugar para las nuevas palabras capaces de significarlo. Oportunamente, el poeta español Antonio Gamoneda

se pregunta: “¿Quién habla al corazón abrazado cuando la cobardía a puesto nombre a todas las cosas?” (2004, pág. 293). El diagnóstico es una tentativa de leer al alumno, de construir un alumno, sabiendo del enigma que representa para el profesor y el malestar generado al no poder definirlo, narrarlo, comprenderlo, darle una palabra. El tropiezo está en quedarse anclado a la palabra diagnóstica tomada como un todo; dejando de lado e incluso extinguiendo al sujeto, su historia, su deseo, su lugar en la escuela y las particularidades que lo hacen ser único en medio de inmensas categorías, en este caso de los Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD).

No campo da educação é necessário problematizar a instância diagnóstica, não no sentido de oferecer uma ou outra teoria como salvação dos impasses educacionais que o encontro com tais crianças engendra, mas porque, sobretudo, o diagnóstico circula sem maiores questionamentos, sob a ótica imprecisa de um rótulo assumido como transparente. Esvaziado de seu valor de conceito, ele é naturalizado. E o aluno, geralmente simplificado, é reduzido ao seu comportamento (VASQUES, 2009, p. 16)³⁸.

El diagnóstico dentro del campo de la educación especial, se emplea como un nombre. Lejos de dar pistas sobre el sujeto lo reduce a una única posibilidad de existencia. Su identidad se limita a esa palabra. La invitación hecha por la ciencia positivista apunta al acúmulo de informaciones, al conocer en detalle las características diagnósticas para así construir una práctica acorde a las posibilidades de ese sujeto. A dicha ciencia, difícilmente le importa la pérdida de ideas, juicios y zonas de confort. Su vía de conocimiento e intervención está de lado de las certezas y el pedido de estudiar más, saber más, actualizarse sobre tal diagnóstico contemporáneo. La tradición de la educación especial se insiere en esta lógica, orientando al profesor a tomar el diagnóstico como camino de conocimiento, enseñanza y vínculo con el alumno, por esto resulta difícil para el profesor perderse de este camino, escuchar, mirar y leer más allá de un discurso oficial:

O diagnóstico aponta as falhas e déficits decorrentes de alterações, desequilíbrios e mutações genéticas, do Sistema Nervoso Central ou ainda falhas do/no psiquismo. No contexto atual das pesquisas brasileiras, o autismo

³⁸ En el campo de la educación es necesario problematizar la instancia diagnóstica, no en el sentido de ofrecer una u otra teoría como salvación de los impases educativos que el encuentro con tales niños engendra, pero sobretudo porque, el diagnóstico circula sin mayores cuestionamientos, sobre la óptica imprecisa de un rótulo asumido como transparente. Desprovisto de su valor de concepto, siendo naturalizado; y el alumno, generalmente simplificado, es reducido a su comportamiento (VASQUES, 2009, p. 16).

e as psicoses infantis remetem, freqüentemente, às significações de doença e incapacidade (VASQUES, 2009, pág. 8)³⁹

Así como Chihiro se pierde en la enunciación de la bruja Yubaba, se olvida de sus orígenes e inicia un camino de inercia y desorientación; el alumno de la educación especial también pierde sus contornos en la palabra diagnóstica si esta es leída de forma literal por el profesor. Un alumno cuyo potencial es inexplorado, poco estimulado y con ello no desarrollado, dada la certeza del profesor de encontrarse frente a un sujeto con TGD. Como lo describen los manuales es una perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo tales como: habilidades para la interacción social, habilidades para la comunicación o la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipadas (OMS, 2000). Si el profesor no consigue ver más allá de estos criterios el alumno corre el riesgo de reducirse a ellos. Frente a lo ominoso, desatado en el encuentro con la alteridad del aluno, el profesor busca un camino que calme esa sensación de extrañeza.

Cabe resaltar que para el psicoanálisis, autismo y psicosis infantil dicen de posiciones subjetivas y no de un campo de anormalidad. Posiciones que no se encuentran definidas, una vez que el niño e el adolescente se encuentran en proceso de constitución subjetiva. Tales aspectos redimensionan la importancia de la escuela, del profesor y del diálogo entre la clínica y la educación⁴⁰.

5.2 EMPLEADOS ENTREGAN OFRENDAS DESMEDIDAS A SIN CARA: LA PALABRA DE LA INDUSTRIA FARMACÉUTICA

Sin Cara gana visibilidad al otorgar lo que parece ser oro a los empleados de la casa de baños. A su vez, estos se muestran complacientes, atentos e interesados en el que parece ser un nuevo huésped poseedor de grandes riquezas. Sin Cara en cambio, come en exceso, generando un descontrol y apetito desbordante. Sus ansias de devorar el mundo

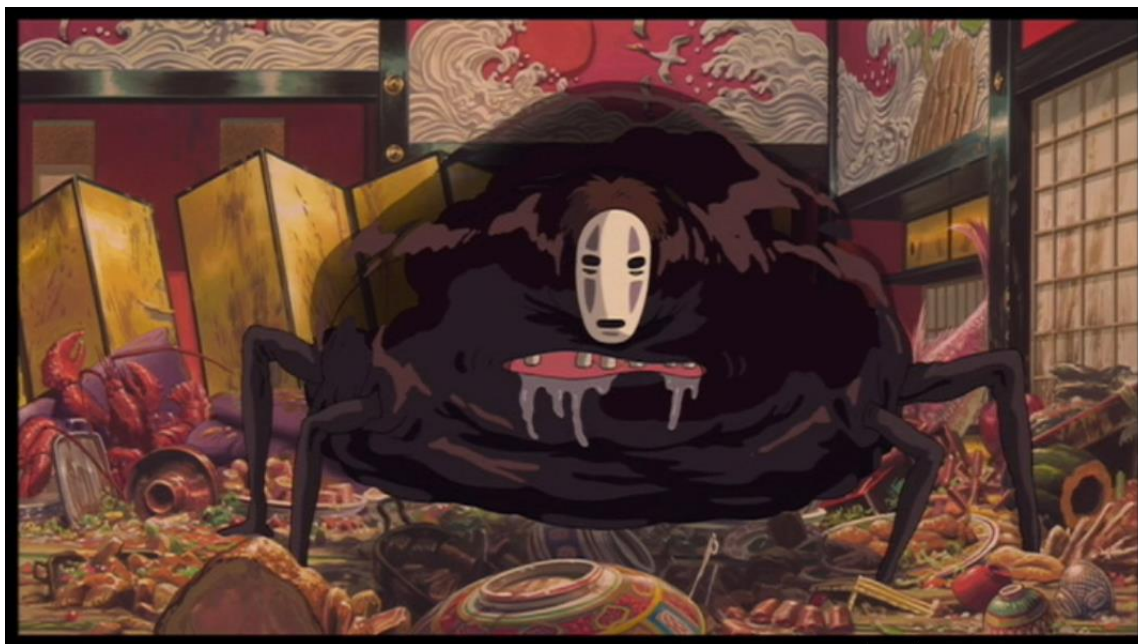
³⁹ El diagnóstico apunta las fallas y déficits derivados de alteraciones, desequilibrios y mutaciones genéticas, del Sistema Nervioso Central o aún fallas de/en el psiquismo. En el contexto actual de las pesquisas brasileras, el autismo y las psicosis infantiles remeten, frecuentemente, a las significaciones de enfermedad e incapacidad (VASQUES, 2009, pág. 8).

⁴⁰ Para mayor información ver: Kupfer (2000) – Educación para el futuro.

se hacen cada vez más fuertes generando pánico en la mayoría de los presentes. En el intento inmediato de calmarlo y evitar ser devorados, los trabajadores de la casa de baños, le ofrecen inúmeros platos. La angustia crece y la falta de opciones desestabiliza a los transeúntes del lugar.

Sólo una ruptura producida por la presencia de Chihiro genera efectos favorables. El hacer una pausa, instaurar un límite y enunciar palabras oportunas luego de tomarse el tiempo de leer la situación, le permiten lograr estabilizarlo. No siempre, lo que el otro demanda explícitamente, es lo más oportuno para él. Es necesario un esfuerzo para leer, escuchar, descubrir cuál es la demanda del otro. LA oferta de frutos, carnes, postres y bebidas hace las veces de paliativo para u conflicto cuyas dimensiones se salen de control...

Figura 8: Empleados entregan ofrendas desmedidas a sin cara:



Fuente: (MIYAZAKI, 2001)

Otros discursos tales como el enunciado por la industria farmacéutica también ofrecen palabras sobre estos sujetos. La esperanza de encontrar un alivio, de callar los gritos y detener la agitación encuentra una solución posible en la medicalización, cuyo uso en nuestro contexto y temporalidad, también es desbordado. La psicoanalista francesa Maud Mannoni, fue una de las líderes del movimiento antipsiquiátrico, el cual

en la década de 1960 a 1970, cuestionó profundamente el trato dado a los sujetos con disturbios mentales. Toda una lucha en contra de los prolongados encierros en hospitales mentales y clínicas de reposo, del exceso de la medicación, del rechazo social y el consenso aprobatorio de prácticas segregadoras:

Maud Mannoni (1923-1998) critica contundentemente os excessos de “banhos terapêuticos”, advindos destas propostas clinicamente direcionadas. Recusando-se a repetir tal postura e lutando contra o discurso oficial – medicamentoso – dos centros médico-pedagógicos, Mannoni e um pequeno grupo de psicanalistas, educadores e estudantes fundam aquele que seria um dos mais importantes espaços para atendimento de crianças e adolescentes excluídos da sociedade francesa (VASQUES, 2008, pág. 35)⁴¹.

Dicho movimiento hace un llamado a la sociedad, así como todo un esfuerzo por mirar a estos sujetos de otra forma, creando condiciones para su retorno a la vida de ciudadanos. El apostar en la escuela como espacio de enseñanza, aprendizaje y al mismo tiempo cuna de efectos terapéuticos, ya destaca una lectura, en la que se cree y se invierte en alumnos pensantes, sensibles, capaces de aprender, crear y transformar su entorno y su propia existencia. Los intentos orientados a lograr que dichos sujetos ganen un lugar en el espacio educativo siguen hasta hoy, demandando además del ingreso, las condiciones necesarias para garantizar su permanencia (BRASIL, 2008). Del mismo modo, el buscar en la farmacología una posibilidad de cura, de alivio, de apaciguamiento es un pedido tan actual como generalizado, la sociedad contemporánea demanda inmediatismo. Una solución, cura o salida rápida:

Com o consentimento da sociedade, que delega à medicina a tarefa de normatizar, legislar e vigiar a vida, estão colocadas as condições históricas para a medicalização da sociedade, aí incluídos comportamento e aprendizagem (MOYSÉS & COLLARES, 2008, p. 1)⁴².

Estando advertidos de casos en los que la medicación es suministrada como un recurso pertinente dentro de un plan terapéutico integral, también sabemos de su furor y descontrol en la actualidad. Surgiendo un impulso a transformar en

⁴¹ Maud Mannoni (1923-1998) critica contundentemente los excesos de “baños terapéuticos”, derivados de estas propuestas clínicamente direccionadas. Negándose a repetir tal postura y luchando contra el discurso oficial – medicamentoso – de los centros médico-pedagógicos, Mannoni y un pequeño grupo de psicoanalistas, educadores y estudiantes fundan aquel que sería uno de los más importantes espacios para la atención de niños y adolescentes excluidos de la sociedad francesa (VASQUES, 2008, pág. 35).

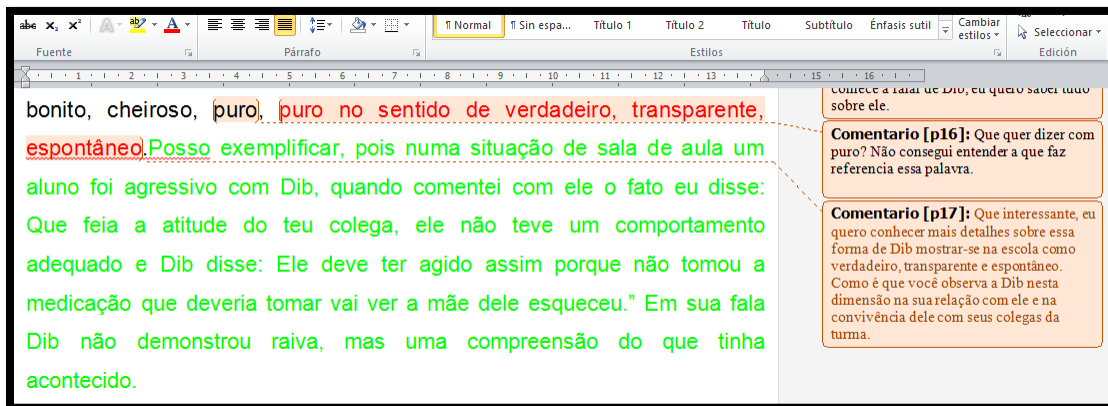
⁴² Con el consentimiento de la sociedad, que delega a la medicina la tarea de normalizar, legislar y vigilar la vida, están colocadas las condiciones históricas para la medicalización de la sociedad, ahí incluidos comportamiento y aprendizaje (MOYSÉS & COLLARES, 2008, p. 1).

patológicos los fenómenos humanos. El contexto escolar no está exento de dicha situación, favoreciéndose una lectura simplificada de los modos de aprender, en posibles fracasos, enfermedades y/o discapacidades. La medicalización, trasciende el acto de suministrar un fármaco o consumirlo. Ante todo, es un discurso que afecta al profesor así como al alumno, engranándolos en una lógica capaz de transformar un sujeto en objeto en la pretensión de silenciar sus síntomas:

O recurso à técnica, seja ela a dos manuais de psicologia seja a do discurso médico hegemônico, tem tido efeitos não pouco nefastos sobre o discurso pedagógico nos tempos contemporâneos. A medicalização em larga escala das crianças nos tempos atuais pode ser lida também como apelo ao silêncio dos conflitos, negando-os como inerentes à subjetividade e ao encontro humano. Que o discurso pedagógico contribua para a manutenção desse tipo de recurso deve ser objeto constante de crítica em direção à possibilidade de que o lugar do ato educativo seja redefinido (GUARIDO, 2007, p. 10)⁴³.

La profesora Iris, narra una escena en la que su alumno Dib explica un comportamiento agresivo de uno de sus compañeros de clase sustentado en el olvidado de tomar su medicación. La creencia de los efectos curativos no está solo del lado del profesor. Dib también atribuye al fármaco, el poder de transformar conductas, sentimientos y moralidad de las personas. El discurso de la medicalización está permeado en la cultura, siendo introyectado y reproducido, no solo por el profesor sino por la sociedad en su conjunto:

⁴³ El recurso a la técnica, sea ella la de los manuales de psicología sea la del discurso médico hegemónico, ha tenido efectos no poco nefastos sobre el discurso pedagógico en los tiempos contemporáneos. La medicalización en grande escala de los niños en los tiempos actuales puede ser leída también como apelo al silencio de los conflictos, negándolos como inherentes a la subjetividad y al encuentro humano. Que lo discurso pedagógico contribuya para la manutención de ese tipo de recurso debe ser objeto constante de crítica en dirección a la posibilidad de que el lugar del acto educativo sea redefinido (GUARIDO, 2007, p. 10).



CEP, Profesora Iris, Módulo I (2012/2).

Particularidades en la forma, el tiempo y las posibilidades de aprender suelen ser rápidamente catalogadas como disfuncionales. La medicalización opera como palabra y acto posible en el abanico de opciones del profesor, interviniendo en el comportamiento, así como en el proceso de subjetivación del alumno. Lejos de orientar al profesor a reconocer la alteridad de su alumno, dicho discurso se encamina a silenciar su extrañeza, intentando normalizarlo, exterminar lo enigmático y tornar al alumno predecible, sosegado y controlable.

A medicalização é o processo de cuidado e de controle que opera na delegação de saberes e soluções. Não é apenas o ato em si de prescrever medicação, mas podemos pensa-la também como engrenagem, como máquina da medicina que transforma a vida em objeto (FREITAS, 2011, pág. 31)⁴⁴.

Son estos algunos de los elementos de la gama de opciones posibles para el profesor significar el diagnóstico. Dichas palabras, resultan ser la fuente de sus propias construcciones respecto al diagnóstico. Para que el acogimiento de la alteridad del alumno sea posible; creencias, sentidos y certezas deben caer, (de)construirse con el fin de que el sujeto gane espacio y ofrezca su propia palabra. De este modo, el profesor tendrá como posibilidad, leer y escuchar aquello que el alumno dice en sus manifestaciones desbordantes, incomprensibles y ominosas. Al contrario de las demandas hechas al profesor de acumular informaciones, conocer el

⁴⁴ La medicalización es el proceso de cuidado y de control que opera en la delegación de saberes y soluciones. No es apenas el acto en sí de prescribir medicación, sin embargo, podemos también pensarla como engranaje, como máquina de la medicina que transforma la vida en objeto (FREITAS, 2011, pág. 31).

diagnóstico e invertir tiempo en instruirse, este gesto de lectura se direcciona a la pérdida, a vaciarse de sentidos para dar lugar al alumno en su condición de sujeto deseante.

En su texto sobre *“Das Unheimliche”*, Freud, nos permite abordar una de las formas de alteridad, la extrema, innombrable, sin posibilidad de ser compartida, al tener una ruptura con el lazo social, con el ideal de alumno e ideal de profesor. En medio de la primera guerra, se pregunta por *“lo ominoso”*, en un momento de terror, angustia y desolación producido en el seno de la barbarie. Los alumnos de la educación especial causan cierta desorientación, extrañamiento y angustia relacionados con este contexto de guerra en el que fue pensado y escrito el ensayo sobre lo ominoso. Orientados por este trabajo freudiano, creemos que una de las posibilidades de acercarnos al tema de la alteridad en el campo de la educación especial, es por la vía de la literatura, las artes y la ficción. Estas vías permiten una aproximación de lo ominoso a través del desvío, sin una tentativa de borrarlo, negarlo o normalizarlo.

Freud genera un nudo. Lo que es extraño y viene de fuera es lo que tenemos de intimidad. Dentro y fuera, interno y externo no pueden ser comprendidos de la misma forma. En lo denominado como intimidad, se esconde y aparece algo de una extraña exterioridad. El sujeto es atravesado por la alteridad. El texto de lo ominoso, nos ayuda a pensar que algo siempre quedará, siempre restará como enigma, como no posibilidad de nominación total. Dicho extrañamiento es la condición de una invención posible. Sin él, todo es repetición. A continuación nos adentramos al tercer gesto de lectura, el cual dice de un dislocamiento en la posición enunciativa del profesor. Dicho gesto, se inscribe en un trayecto único, marcado por los rastros de la invención puestos en juego en la experiencia de narrar e escribir. Lo ominoso sigue estando del lado del otro, la novedad reside en la ficción creada por el profesor para bordearla y con ello dar un paso más en el intento de reconocer a su alumno con TGD.

CAPÍTULO 6:

UN VIAJE EN TREN SOBRE AGUA: ACOGIMIENTO FLOTANTE

Aceptar el trabajo más pesado y humillante no fue suficiente. Chihiro sorprendió a la bruja Yubaba así como a los demás personajes de la casa de baños tras su coraje al momento de lidiar con la grandeza, repugnancia y monstruosidad del dios del río. Una criatura inmensa quien al pasar dejaba un rastro de lodo, un olor fétido y un aura de putrefacción. La niña contiene el asco así como la impresión y prepara todo el escenario para ofrecerle un baño con las mejores aguas y perfumes. Chihiro se sumerge en aquella mezcla de remolinos aromatizados y podredumbre en el intento de lograr que el dios del río alcance limpiarse.

Del mismo modo, el caos en la casa de baños se desata tras la voracidad de Sin Cara, quien destruye todo lo que está a su paso y engulle comida, objetos y criaturas descontroladamente. El gran número de empleados, tolera tal situación, al ver como al tiempo que se atragantaba, de él brotaban lo que parecía ser trozos de oro. Enceguecidos por la ambición complacían a dicha criatura otorgándole diversos platos. La situación resultó ser desbordante en el momento en que sujeta a una de las empleadas y la traga de un solo bocado. Al sentirse en riesgo de muerte todos huyen gritando y confundidos. Yubaba intenta tomar el control, pero fracasa, siendo Chihiro quien consigue tranquilizar dicha criatura y hacerle expulsar todo aquello que había comido, incluidos la rana y dos empleados.

Luego de estos dos episodios, puede percibirse la valentía de la niña, así como sus agallas y deseo orientado a recuperar a sus padres y regresar a casa. Una nueva travesía debe ser realizada. Un viaje en tren sobre agua, le espera, una visita a la bruja Zeniba, hermana gemela de la bruja Yubaba a quien acudirá con el objetivo de pedirle perdón y ayuda para curar a su amigo Haku. Contando con pasajes para un solo trayecto la niña se aventura a continuar su travesía sin tener garantía de un retorno:

-Chihiro: Kamajii, le regresaré el sello a la hermana de Yubaba, le pediré disculpas y le suplicaré que ayude a Haku, debes decirme donde vive.

-Kamajii: ¿Iras a ver a Zeniba? ¡Ella es una bruja aterradora!

-Chihiro: ¡Por favor! Haku me ayudó antes, es mi turno de ayudarlo.

-Kamajii: mmm puedes llegar allí fácilmente, el problema es el regreso (MIYAZAKI, 2001).

Chihiro embarca en compañía de sus amigos: Sin Cara, el hijo de Yubaba quien por un hechizo de Zeniba se convirtió en rata y la mascota de la bruja, quien por la palabra de la misma, ahora tiene forma de mosca. La imagen de un tren sobre las aguas nos evoca la idea de un trayecto en dirección a lo imposible. Un viaje impulsado por el deseo y la promesa de la palabra restauradora...

Figura 9: Un viaje en tren sobre agua



FUENTE: (MIYAZAKI, 2001)

El tejido de una ficción emerge como un tercer gesto de lectura en el que el profesor, así como Chihiro realiza un nuevo desvío, orientado a ofrecer sus palabras reconstituyentes y recibir de la bruja un retorno de apoyo y perdón. Tras la pérdida de la palabra absoluta, queda una historia, una práctica, un alumno y un profesor a ser inventados. El viaje de los personajes sucede en un tren flotante, del mismo modo, el intento de acogimiento de ese alumno demanda un espacio entre, una creación ficcional y el coraje de un profesor dispuesto a ir más allá, a perderse y recorrer distancias prolongadas sin certeza de un punto de llegada:

Na infância, tais condições psíquicas caracterizam-se por não estarem definidas, uma vez que o sujeito está se constituindo. Ao pensarmos que se trata não de um quadro definido, mas de um impasse na constituição subjetiva, acentua-se o caráter mutável dessa maneira, não de ser, mas de estar na infância. Tal posicionamento abre espaço para a construção de alternativas existenciais para esses sujeitos. A posição defendida por muitos psicanalistas é que a escolarização pode influenciar nesta construção,

permitindo, inclusive, uma virada estrutural. Por isso, sustenta-se a educação como constitutiva para tais crianças (VASQUES, 2007)⁴⁵.

Los alumnos con TGD, son pensados por el psicoanálisis como aquellos que atraviesan por un impase en su estructuración subjetiva. Como lo indica la autora, la forma como se está en la infancia es mutable, puede transformarse, sobre todo en un escenario educativo; espacio el que el profesor no sabe, sin embargo puede crear estrategias de intervención. El acogimiento no es un punto de llegada final, fijo y estable, hace parte de los efectos del tiempo, de la experiencia y del seguir adelante: “(...) a psicanálise aposta no fato de que é num tempo sódepois – nachträglich – que as coisas podem ganhar significação” (RIOS & MOSCHEN, 2008, pág. 100)⁴⁶.

Chihiro viaja hasta el Lago del Pantano para llevar su palabra de disculpas a la bruja Zeniba. Escena que nos recuerda a la profesora Sole en una situación, en la que decididamente, se dirige a su alumno Dan, le ofrece sus palabras y lo convida a entrar al salón de clases tras su resistencia a despedirse de su madre. Siendo el primer día de clases del año, Sole hizo todo un ejercicio de dejar la puerta abierta hasta Dan cambiar de opinión, organizó a los demás alumnos, se presentó para los nuevos, mientras la madre y la profesora de la SIR se esforzaban en hacerlo entrar. Después de darle este tiempo toma coraje y le habla al niño con propiedad, dirigiendo a él su palabra y *“mirando bien en sus ojos hizo la invitación definitiva”*:

⁴⁵ En la infancia, tales condiciones psíquicas se caracterizan por no estar definidas, una vez que el sujeto se está constituyendo. Al pensar que se trata, en vez de un cuadro definido, de un impase en la constitución subjetiva, se acentúa el carácter mutable, no de *ser* y sí de *estar* en la infancia. Tal posicionamiento abre espacio para la construcción de alternativas existenciales para estos sujetos. La posición defendida por muchos psicoanalistas es que la escolarización puede influir en esa construcción, permitiendo inclusive, un cambio estructural. Por eso se sustenta la educación como constitutiva para estos niños. (VASQUES, 2007, p. 31).

⁴⁶ “(...) el psicoanálisis apuesta en el hecho de que es en un tiempo sólo después (a posteriori) – nachträglich – que las cosas pueden ganar significación” (RIOS & MOSCHEN, 2008, pág. 100).

Nesse momento "não tive dúvida", sai da sala, me aproximei bem dele, olhando bem nos seus olhos e fiz o convite "definitivo":

- Vamos lá Dani, sabia que hoje é o Dia da Mulher? É! E hoje nós vamos fazer um trabalho bem legal pra levar pras mães, pra fazer uma surpresa! Vamos, que eu vou te ajudar!

Ele entrou junto comigo, o acompanhei até a mesa, enquanto dizia pra professora da SIR que ele ia ficar na sala.

Dei uma folha para ele e pedi que fizesse o seu desenho para a mãe, os colegas estavam todos envolvidos, cada um com o seu desenho. Fiquei o tempo todo circulando pela sala, perguntando sobre os desenhos. Ao ser

Comentado [Leitora 0]: Que legal! Sole ! O olhar da culpabilidade é uma atraente "gambiarra".

Comentado [Leitora 1]: Definitivo? Pq? O que te passa qdo fala em definitivo?

Comentado [a12R11]: Acho que é bem assim, quando conseguimos esse "segundo" de culpabilidade, não podemos desperdiçar a oportunidade!

Comentado [Leitora 3]: Que interessante o teu chamamento. Revela da tua aposta. Da tua vontade em acolher Dan! Prossiga desejante!!!

Comentado [a14R13]: Ele sempre me desafia e desperta meu desejo de conhecer mais, descobrir mais, entender mais!

Comentado [Leitora 5]: Fiquei curiosa em saber mais das outras pessoas que compunham a cena. A mãe e a professora da Sir... A partir do teu chamamento, elas "saem de cena"...

Comentado [a16R15]: Realmente não acompanhei os movimentos delas. Elas saíram do Bloco.

CEP, Profesora Sole, Módulo I (2013/1).

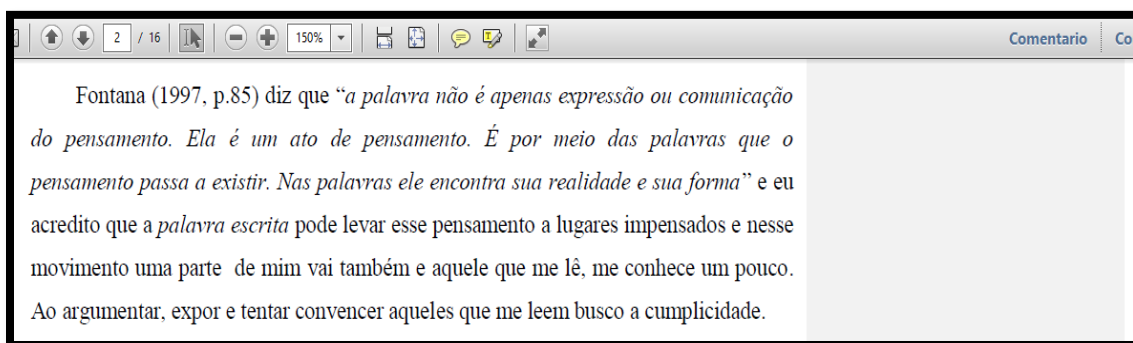
El gesto de dirigirse a su alumno, ofrecerle una invitación a unirse a la clase sin esperar que intermediarios tales como la profesora de la SIR y la madre del niño resuelvan la situación produce un efecto. El niño se siente convocado por su profesora y a pesar de las dificultades iniciales se despide de la madre y se junta a sus compañeros de clase. Una escena de inclusión a través del discurso acontece, la palabra lo hace sentir parte. Una decisión cuyos efectos fueron favorables en el contexto de una travesía singular de la profesora Sole con su alumno Dan:

La extraordinaria diversidad de las constelaciones psíquicas intervinientes, la plasticidad de todos los procesos anímicos y la riqueza de los factores determinantes se oponen, por cierto, a una mecanización de la técnica, y hacen posible que un proceder de un ordinario legítimo no produzca efecto algunas veces, mientras que otro habitualmente considerado erróneo lleve en algún caso a la meta (FREUD, 1969, pág. 164).

El tercer gesto de lectura, se articula a esta perspectiva freudiana en la que no existen recetas, listas y planeaciones herméticas construidas con anterioridad sobre qué y cómo hacer para garantizar una enseñanza, intervención y aprendizaje exitoso. El profesor construye, en medio del encuentro con su alumno un modo de aproximarse. El tiempo de espera, la iniciativa de dejar la puerta abierta y el dirigirse decisivamente hasta Dan para invitarlo a entrar funcionó en este momento y para esta profesora. Diferente a la palabra de las otras dos mujeres, cuyo efecto fue de postergación. No es posible garantizar que algo resulte como se planea, ahí entra la

disposición del profesor de orientar su mirada al alumno y darse el tiempo de construir junto, saber junto y educar junto a ese sujeto.

La profesora Mar, encuentra inspiración para dar continuidad a su escritura, en las palabras del escritor Fontana, destacando la condición movilizadora de la palabra escrita como aquella que puede llevar el pensamiento a lugares impensados. Hace énfasis en la relación creada con el lector de su texto, como un cómplice que la conoce un poco mientras la lee:



CEP, Profesora Mar, Módulo I (2012/2).

La presencia de un testimonio, un otro que escuche, que ayude a leer, que esté presente en momentos difíciles y aliente al profesor a continuar el camino que está en todas las condiciones de transitar. En esta disertación de maestría valoramos un proceso educativo construido en compañía, lecturas, acciones, aprendizajes y enseñanzas hechos junto con el otro: A escrita precisa abrir um espaço, uma brecha para ser lida; necessita criar esse lugar para o leitor ausente e desconhecido. Então, escrever é uma abertura ao Outro, quando o autor constrói, com seu gesto de escrever, esse espaço para a leitura (CAVALCANTE, 2006, p. 113).⁴⁷ La presencia de otro que acompañe en esta travesía rumbo a lo desconocido permite al profesor pensar y construir en diálogo, un intercambio de sentidos así como un sustento en la escritura son parte de las ventajas de esta experiencia de escritura que como es sabido representa una gran dificultad.

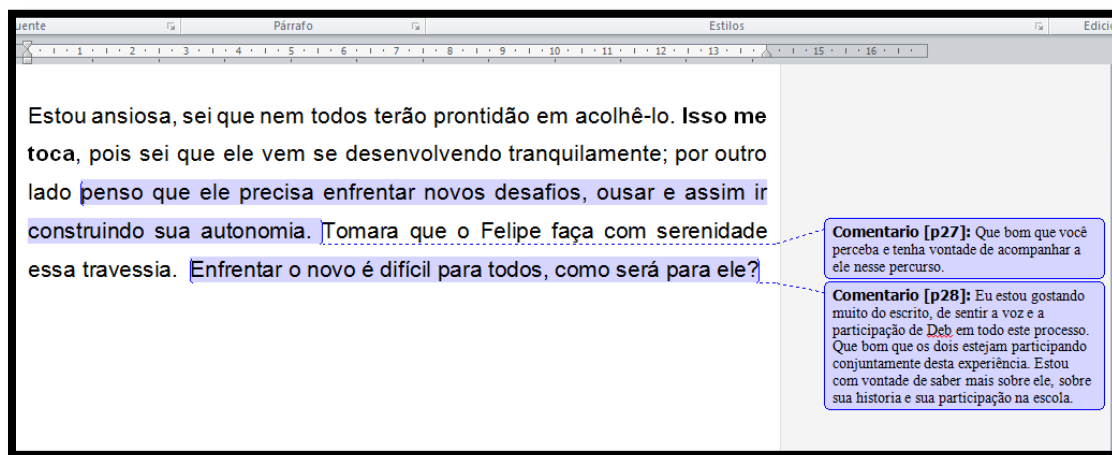
⁴⁷ La escritura precisa abrir un espacio, un agujero para ser leída; necesita crear ese lugar para el lector ausente y desconocido. Así que escribir es una apertura al Otro, cuando el autor construye con su gesto de escribir, ese espacio para la lectura (Cavalcante, 2006 p.113).

La demanda lanzada a las profesoras durante el curso de formación era a escribir. Sin embargo, no todas consiguen encontrar ese tono de autoría y dislocarse a través de la ficción de antiguas posiciones de lectura ofrecidas a su alumno con TGD. A este respecto, posterior a la tarea de transitar por las lenguas, diccionarios y significaciones, Freud elige como segundo camino de estudio y comprensión sobre "*Das Unheimliche*", explorar en las personas, cosas, procesos, situaciones e impresiones capaces de despertar con particular claridad el sentimiento de lo ominoso. Para tal fin, acude a la literatura, creando un abordaje en el que ésta no es usada como referencia secundaria o meramente ilustrativa de su teoría, sino costurada, entramada con el saber psicoanalítico, siendo método, forma y argumento del mismo. Freud elige el cuento: "El Hombre de Arena", cuyo autor, además de ser un gran escritor del género fastasmático y horror, fue pintor, dibujante, caricaturista y cantante: Theodor Amadeus Hoffmann, Un artista en todo el sentido de la palabra, experto en provocar en sus escritos dicha sensación de extrañeza al encuentro con el lector.

El cuento: "El Hombre de Arena" de cierta forma apunta, que las condiciones de mirar, leer, acoger, no son independientes del otro. Lo que está en juego frente al extrañamiento extremo es la posición de mirar, o particularmente, la posición de lectura. ¿Cómo reconocer eso que escapa a la nominación?, ¿Cómo dar lugar a una lectura de lo ominoso que permita cierto acogimiento de la alteridad? Bordeando la radicalidad que lo estructura, optamos por la travesía de caminos (des)conocidos, con posibilidades de perderse y triplicar las distancia. Así como la ocasión de crear una ficción del alumno inscrita en las narrativas del profesor.

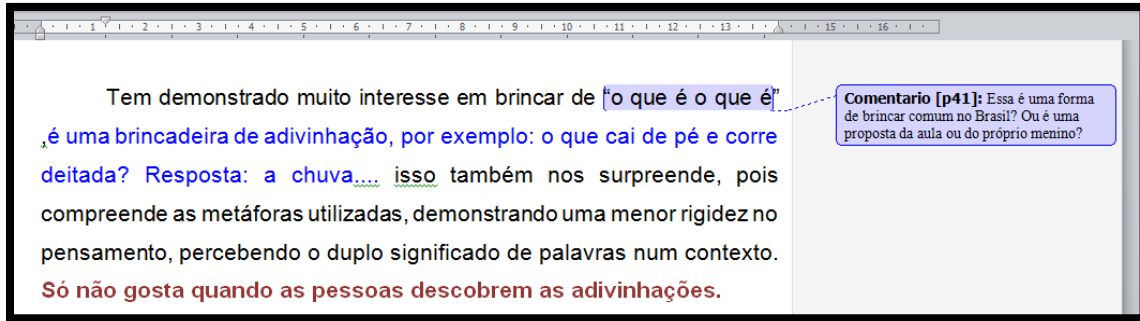
La profesora Iris escribe mucho y escribe mucho sobre su alumno. Sorprende la riqueza de las narrativas de Iris sobre su alumno Dib. Las palabras sobre él siempre con ese toque de novedad, de sorpresa y de duda. Se apropió de lo dicho por la profesora regular, por la mamá de Dib, por sus colegas y por el equipo de salud que lo atendía, para construir su propia versión de este alumno. Un alumno incompleto por su imposibilidad de definirlo, describirlo y clasificarlo de un modo definitivo. Cada perla que arrojaba orientada a responder la pregunta: ¿Quién es Dib? Rebotaba en medio de un malestar transmisible al no dar cuenta de un saber absoluto sobre este

sujeto. Cada pista sobre Dib, traía consigo una preocupación por el futuro, las nuevas etapas y los caminos posteriores en los que ella probablemente no estará presente, no sería su testimonio:



CEP, Profesora Iris, Módulo I (2012/2).

Destaco aquí como esta profesora consigue escapar al constante hábito de describir a un alumno genérico y consigue cuestionarse sobre ese alumno en particular, como él y no otro enfrentará la novedad. Al mismo tiempo lanza una esperanza, confía en que Dib tenga coraje para hacer este recorrido, que se arriesgue a enfrentar nuevos desafíos y que la serenidad sea una de sus compañías. A pesar de la angustia ser un elemento presente e intermitente en todo el proceso, ella tiene la capacidad de hacer una apuesta y de este modo no quedar petrificada en la desesperación de no saber, no controlar, no tener respuestas absolutas. La autonomía de Dib es un objetivo que se logra en la medida que el texto avanza, que el vínculo con él se estrecha y ella tiene los ojos atentos, dispuestos a leer eso que a Dib en ocasiones se le dificulta:



CEP, Profesora Iris, Módulo I (2012/2).

El lugar de lo enigmático también es valorado por Dib. Hay un encanto en lo no sabido, lo inesperado, lo no todo. Llama la atención este interés en tener el control del enigma, de lanzar un acertijo y disfrutar del no saber del otro. Interés reflejado en el juego y compartido con la profesora. Llama más la atención su disgusto ante el descubrimiento del otro, disgusto ante la cristalización de sentidos y finitud de las posibilidades de las palabras. A Dib le gusta jugar con el lenguaje, ponerlo a su servicio, dominarlo, mostrar al mundo que tiene algo que es solo suyo y sobre lo que puede ejercer un poder.

En marzo de 2005, Dib con 6 años y 8 meses de edad inicia su proceso de escolarización ingresando a la educación infantil en una escuela de la red estadual de enseñanza. En el año 2006 Dib ingresa a la primera serie, siendo al final del año lectivo reprobado, puesto que ya estaba leyendo, pero no consiguió abordar todos los contenidos de la serie. En el año 2007 cursa de nuevo la primera serie, siendo aprobado. En 2008, cursa la segunda serie vuelve a ser reprobado al dominar la lectura pero no conseguir comprender los *textos leídos*. En 2009, como la escuela no ofrecía la segunda serie debido a la implementación de la enseñanza fundamental para niños de 9 años de edad, Dib fue reclasificada para el tercer año, siendo reprobado al final del año, puesto que continuaba presentando las mismas dificultades en el área del lenguaje. En los años de reprobación permanece con la misma profesora titular. En el año 2010 repite el tercer año y comienza a ser atendido en la sala de recursos de la escuela. En ese mismo año surgieron cambios significativos en el proceso de aprendizaje de Dib:

A mudança maior aconteceu na forma de avaliar a aprendizagem de Dib. A professora começou a fazer anotações diárias sobre o desempenho de Dib; organizou uma pasta para as atividades feitas, pois ele não gosta de copiar do quadro e era uma forma dele acompanhar a turma. Nessas folhas a professora anotava quais as atividades ele conseguia fazer sozinho e quais ele realizava com a ajuda dos colegas ou da professora. A professora era muito organizada e comprometida com o trabalho, acreditava no potencial de Dib, fazia com que ele cumprisse os combinados da turma como todos os outros alunos.

Comentário [p52]: Como as dificuldades podem ser superadas com uma mudança que acontece no contexto escolar e as pessoas que participam dele.

Comentário [p53]: A professora olhou para ele e isso fez diferença.

CEP, Profesora Iris, Módulo I (2012/2).

En este periodo, antes del encuentro de la profesora con Dib, es posible percibir el gran número de repeticiones y fracasos sucesivos, todos orientados a dificultades en el lenguaje, particularmente en la comprensión de la lectura. Un alumno que conseguía pasar los ojos por el texto y verbalizar las palabras allí enunciadas, sin captar sentidos, sin hacer conexiones, sin escucharse a sí mismo. Un alumno que precisaba de un otro en quien reconocerse, leerse y escucharse. Tras la llegada de otro que direcciona la mirada para Dib, surgen los cambios, un otro que lo percibe y lo acoge como semejante. En el año 2011, ya en el cuarto año, Dib presenta progreso en las interacciones sociales y en sus aprendizajes. En el año 2012 cambia de profesora titular aumentando su autonomía y se prepara para el inicio de las series finales de la enseñanza fundamental; periodo al que la profesora Iris le genera temores y expectativas. En este tiempo, el asunto de la lectura y la escritura continua apareciendo, siendo ahora mediado y resignificado por la profesora:

(entre 07 e 09 anos) onde apresenta linhas geométricas; exageração de partes importantes e omissão de partes sem importância. Conversamos bastante sobre o seu desenho ele nomeia os personagens, conta a história, nela o bem sempre vence. Mas Dib não gosta muito de escrever, faz pequenas frases, ou dita a história para que eu copie. Atualmente ele fala bastante sobre os Deuses Gregos(Hércules, Ícaro, etc.)Gosta muito de um seriado que acessa via internet que são : “Os cavaleiros do Zodíaco- Omega”.Estive pensando que se Felipe usasse um tablet para registro das aulas talvez ele tivesse um melhor desempenho pois não tem uma letra muito legível, as vezes ele não consegue ler o que escreve.

Comentário [p34]: Você já falou com Dib sobre seus desenhos, que tem ele a dizer ao respeito?

CEP, Profesora Iris, Módulo I (2012/2).

Este fragmento es realmente bello, da cuenta del paso del tiempo y los efectos del otro en el proceso de aprendizaje de Dib. Como sus dificultades con la lectura continúan, pero se presentan de otras formas, encontrando en el otro una vía alternativa, un callejón en el que halla las salidas que hasta entonces no le fueron permitidas. Dib toma prestado el cuerpo de su profesora, toma su mano como instrumento mediador de deseo, la toma como herramienta de conexión de dos escenarios hasta entonces imposibles de relacionar: La palabra enunciada y la palabra escrita. Esta profesora se presta como traductora de su deseo; otra como él que juega con las palabras, las escucha, las inmortaliza y las hace legibles para él y los otros.

Durante nossos atendimentos procuro partir de assuntos de interesse de Dib, ofereço, geralmente, 03 propostas de atividades e a partir da que ele demonstra interesse passamos a trabalhar. Muitas vezes ficamos dramatizando num jogo de faz de conta, procuro observar e entender o que Dib me diz através do brincar. No último atendimento durante uma brincadeira, ele falou do de novo do Godzilla, um dinossauro gigante que tinha saído da ilha. Então eu falei:- Vai ver ele foi encontrar uma borboleta gigante. Dib parou de brincar me olhou nos olhos e sorriu. Imagino que tenha ficado feliz de eu lembrar fatos que ele narra nos atendimentos e percebe que presto atenção as suas falas.

Comentário [p43]: Quando você compartilha com Dib suas lembranças, você mostra para ele o importante que ele é para você, e ao mesmo tempo oferece um espaço onde ele pode ter voz e fazer uso dela, porque tem alguém que escuta.

CEP, Profesora Iris, Módulo I (2012/2).

Iris oferece un retorno, da significación a las textualidades manifiestas por su alumno: Sus actos, gestos, historias, dibujos. Las escucha, las recuerda y las devuelve en el momento apropiado. Dib se autoriza a hablar más de sí porque encuentra alguien en quien su voz hace resonancia, un receptor que rescata su lenguaje del escenario de la nada y lo pone al servicio del otro, lo hace accesible al mundo. Ya al final del texto parece que se habla de otro alumno, parece o mejor aparece un narrador marcado por los golpes de la trayectoria. El nombre real del alumno emerge, tal vez como lapsus, tal vez como acto consciente de quien se autoriza a nombrarlo a hacerlo existente:

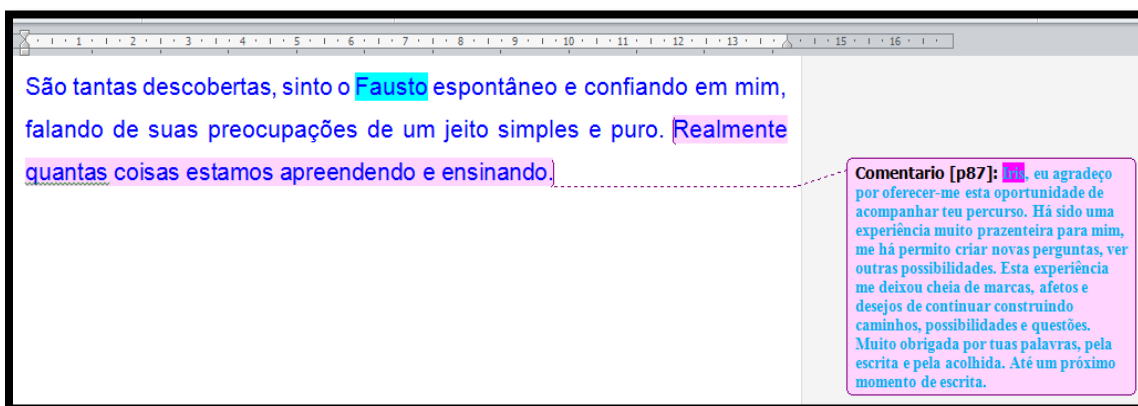
Começou a abrir seu pacote de bolacha com autonomia sem pedir a ajuda da professora; limpava seu nariz sem me pedir que lhe ajudasse a tirar o lenço do bolso; resolvia pequenos conflitos na escola sem que fosse necessária a presença de sua mãe.

CEP, Profesora Iris, Módulo I (2012/2).

Dib es un nombre ficticio, elegido por la profesora escritora para proteger la identidad e intimidad de su alumno real en esta experiencia formativa. El nombre

surge como identificación a un personaje literario, después de la docente realizar la lectura de una obra llamada: “Dib em busca de si mesmo”, en la que uno de los personajes tiene autismo. El asunto del nombre aparece como un trazo que marca este caso, al ser evidencia de una transformación en la narrativa, en la forma como la profesora lee su práctica, y lee la relación establecida con el alumno. El paso inconsciente o no, del nombre ficticio al nombre real del alumno da cuenta de una invención: Ya al final del texto no es más el Did simulado, el substituto protector que dio paso al nacimiento de Fausto y su profesora. Ya logra percibirse una ruptura, necesaria para leer a ese alumno desde su humanidad, mostrando a una profesora menos angustiada, pero a la vez con preguntas y apuestas cada vez más ambiciosas respecto a las posibilidades de Fausto en el futuro.

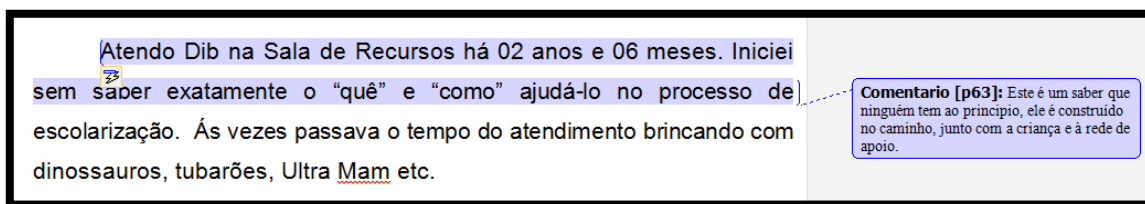
Una profesora preparada para la separación, para dejar a su alumno seguir su recorrido, llevándose consigo cada aprendizaje, cada historia, cada experiencia. Una profesora que consigue terminar como empezó pero siendo otra: Preguntándose por su alumno en relación al futuro, ahora confiada en la potencia de Dib y su coraje para seguir más independiente, con más palabras sobre sí mismo:



CEP, Profesora Iris, Módulo I (2012/2).

Este cambio radical atravesado por el nombre, me recuerda además de la escena en la que la bruja le roba el nombre, escena es la del carro lleno de hojas que da cuenta del paso del tiempo, de una experiencia que solo Chihiro ha vivido y de la que sus padres no tienen ni un leve recuerdo. Así percibo a esta profesora, ella se ha

reinventado y ha encontrado un alumno perdido que no es más el mismo. Lo ha transformado con su lectura, sus palabras escritas a mano y el paso del tiempo. Una historia que precisaba ser escrita para ser pensada y resignificada.



Atendo Dib na Sala de Recursos há 02 anos e 06 meses. Inicie sem saber exatamente o “quê” e “como” ajudá-lo no processo de escolarização. Às vezes passava o tempo do atendimento brincando com dinossauros, tubarões, Ultra Mam etc.

Comentario [p63]: Este é um saber que ninguém tem ao princípio, ele é construído no caminho, junto com a criança e à rede de apoio.

CEP, Profesora Iris, Módulo I (2012/2).

No hay caminos fijos esperando a ser descubiertos, hay apuesta, riesgos, construcciones hechas en el encuentro con el otro, sus intereses, demandas y fragilidades. El encuentro es como un calderón al que se le incorporan pociones, a veces simples otras veces exóticas. La mezcla, la interacción de estas sustancias acompañadas de palabras mágicas, de soplos y conjuros es lo que crea el encanto, la magia, el hechizo posible...

Uno de los aspectos que más me llamó la atención es su forma de escritura. El hecho de permitirse escribir con libertad sobre sus afectos, por más intensos, inconfortables o extraños que fuesen. Al leer su cuaderno, da la impresión de leer a alguien que escribe para sí, en diálogo con otro. Impresión sustentada en la riqueza narrativa, en el cuidado con los detalles y en el ejercicio reflexivo que lleva a cabo cuando construye el argumento. Mientras que cuenta una historia, narra un acontecimiento del pasado o comparte alguna de sus vivencias en la escuela, se hace preguntas a sí misma. La escritura en esta profesora es más que una herramienta catártica. Es un medio de elaboración, en el que produce. El hecho de que su escritura involucre un alto nivel de introspección, no implica que realice un texto hermético; por el contrario, esta escritura permite la entrada y participación del lector, no como figura para la cual se escribe, sino como interlocutor.

El lector es recibido y posteriormente acogido en la experiencia de escritura siendo interrogado y convidado a interrogar. Sus aportes, intervenciones y comentarios al margen son leídos y transformados en la narrativa. Éste no es percibido como un oráculo poseedor de todas las respuestas; tampoco como un dios

que dictamina un destino y tiene certeza de cuál es el camino a seguir o la decisión a tomar. El lector es recibido como un testimonio. Un otro semejante que da un soporte en momentos de angustia y comparte esa sensación de felicidad en las pequeñas o grandes victorias. Una compañía que alienta a esta profesora a continuar, que lee y reconoce un gran logro donde la mirada inicial de la profesora no logró percibir nada más que eventos cotidianos y naturalizados. Ofrece su lectura, sus palabras y su presencia a lo largo de la ardua experiencia de escritura:

[Tenho percebido que Dib tem falado mais de si. No último atendimento falou que gostava de dormir. **Sim, me interessa ouvir as histórias de Dib, acompanhar sua trajetória. Mas em 2013 não estarei atendendo o Dib, pois vou me transferir para outra escola para acompanhar o meu marido juntamente com o meu filho. Esse fato novo tem gerado ansiedade, tem me derrubado... como dizer a Dib isso? Devo dizer a ele e sua família? Hoje mesmo ele disse que queria reprovar para ficar com sua atual professora, como ele vai reagir sabendo que eu também não estarei aqui?**

Comentario [p37]: Pois é, Dib deve acreditar que tem ali alguém que gosta de ouvi-lo, de sua fala, alguém que se interessa por sua vida.

Comentario [p38]: Iris, a vida está cheia de encontros e desencontros, as pessoas vão e vem todo o tempo e isso também acontece para Dib. É importante falar com ele, explicar as causas por as quais você vai embora e motivar a ele a continuar com a nova professora. É de muita importância fazer um processo de encerramento com ele, senão ele pode achar que você o abandonou. Estou segura que Dib está preparado para esta nova experiência, esta mudança pode ser de muito aprendizado e desenvolvimento para ele. Também será de muita utilidade se você pode ter um encontro com a nova professora, para contextualizar ela e falar sobre seu percurso com Dib.

CEP, Profesora Iris, Módulo I (2012/2).

Las márgenes dan cuenta de la importancia de bordes, de límites que nos contengas, nos indiquen el orden a seguir así como las fronteras de las que debemos cuidarnos, abstenernos de atravesar. Las márgenes nos protegen, nos aíslan, nos mantienen suspendidos en un espacio de confort. En este caso la margen se convierte en un lugar alternativo de interlocución, una profanación a las tentativas controladoras y empoderadas del escritor de tener la última palabra sobre el texto. Dejan pasar e instalarse a lectores cuidadosos: Espías, verdugos, observadores impertinentes que a cada frase dan un toquecito en la espalda imponiendo una pausa. Pausa para recordar que hay uno y muchos otros involucrados en la historia. Pausa

para dejar llegar la calma, sentir la angustia, retomar lo ya dicho, desatar los cavos y enredar las certezas. Margen que se ofrece como agujero, un hueco del que nunca se sabe que es lo que va a salir ni lo que entra.

La profesora Iris y la profesora Mar, en su condición de sujeto deseante y en falta, crean su estilo de lectura, escritura y enseñanza a partir del encuentro y (des)encuentro con su alumno con TGD. Logran construir en medio del conflicto una ficción de alumno camino al acogimiento, a su respeto y a su inclusión educativa. El conflicto y el vacío emergentes de un encuentro con la alteridad de ese alumno que retorna a ser desconocido, abren una brecha a la creación y con ello un espacio para su acogimiento. Siempre faltarán palabras para significar, saber e inscribir el extrañamiento del profesor en relación al alumno con TGD. Sin embargo, es a través del ejercicio de ofrecer palabras, de inventar significaciones que el acogimiento de alguien no totalmente sabido, conocido, reconocido se torna posible.

CAPÍTULO 7:

UNA TRAVESÍA SIN FIN: CONSIDERACIONES FINALES

Parece increíble que una niña frágil, inexperta y (des)preparada haya conseguido sobrevivir en un lugar donde no era bienvenida, aceptada ni tolerada. El desafío de calmar a Sin Cara quien luego de un colapso afectivo engulló, destrozó y generó el caos a su paso sorprendió a todos en la casa de baños. Su persistencia y valentía ante el horror, la podredumbre y la inmensidad del dios del río quien llega a la casa de baño mal herido en búsqueda de un baño purificador también asombró hasta a la bruja Yubaba. El aprender a cargar rocas pesadas, limpiar excrementos, refregar pisos y sobre todo expresar su deseo y mantenerse firme hasta alcanzarlo dan cuenta de una Chihiro que se transformó en aquel paso y encuentro con lugares, criaturas y experiencias ominosas.

Ayudar a un dragón moribundo, pedir empleo a una bruja malvada, ofrecer una palabra de perdón a una bruja resentida y arriesgarse a viajar sin garantía de retorno son experiencias únicas, vivenciadas en un camino donde el respeto y el aporte del otro siempre estuvieron presentes. El ver a sus padres en forma de cerdos, el sentir que desaparecía y observar como una bruja, solo con una palabra o un leve movimiento, hacía de un bebé gigante un simple ratón desataron su angustia. No obstante, con el corazón lleno de afectos y el cuerpo agotado un día más era vivido. Hasta el momento en que merecidamente recibe lo anhelado: regresar a casa con sus padres en su figura humana. Luego de viajes, pérdidas y desvíos la niña realiza un retorno, transita la casa de baños, el puente y el túnel recorridos antes con tanta dificultad.

El encuentro con los padres evidencia un cambio, no es la misma niña que en el pasado miró con los mismos ojos aquel puente, aquel túnel y aquel camino de plantas silvestres... El paso del tiempo dejó sus rastros inscritos en el cuerpo, en la memoria y en la experiencia de Chihiro.

Figura 10: Una travesía sin fin



FUENTE: (MIYAZAKI, 2001)

Tanto las profesoras del curso de formación, así como sus alumnos y yo en mi condición de formadora, lectora e investigadora, nos transformamos en esta experiencia. Algunos de los efectos son visibles, otros requieren de tiempo, de otras vivencias y de un mirar al pasado para ser significados. Dentro de todos los cambios, destaco el expresado por la profesora Mar, durante uno de los encuentros presenciales del curso de extensión:

8 / 16 160%

Comentario Compa

Dia 22/11 My, na hora do trabalho dirigido, **escreveu as letras M e E do seu nome,** desenhou o papai Noel, que segundo ela, foi comprar um vídeo game, desenhou também um helicóptero, grandes avanços nesse final de ano.

Nesta última semana eu e a Lu estamos muito felizes com os progressos de My, ela esta representando vários elementos do cotidiano e começa a desenhar muitas letras que ela reconhece do seu nome. É encantador ver essa criança “se construindo”.

Houve uma reunião na escola sobre Inclusão, na ocasião a mãe e a avó foram e elas disseram que essa escola “salvou My”.

[CF25] Comentário: Maravilha!!! O produto é resultado de cada laço construído. Cada gesto reconhecido e aproveitado.

[CF26] Comentário:

CEP, Mar, Módulo I (2012/2).

Según los escritos de la profesora Mar, My logró avances significativos en su aprendizaje, socialización y vinculación afectiva. Estos movimientos por parte de la alumna, percibidos y transmitidos por Mar a través de la escritura, nos apoyan al afirmar que ocurrió un desplazamiento importante respecto a las lecturas ofrecidas por la maestra. Una travesía cuyo proceso permitió enfrentar los miedos a encontrarse con laberintos, caminos sin salidas donde alumna y profesora quedaran presas. Lo terrorífico del laberinto, puede estar relacionado con la certeza de tener una única vía posible para encontrar la salida. Desafiando las demandas institucionales, Mar construye su propio trayecto. No encontró coordenadas certeras y absolutas en manuales diagnósticos, aportes científicos o panfletos sobre qué hacer o no hacer con un alumno con TGD. Construyó su propio mapa en la experiencia educativa, en el encuentro con My, en ese proceso de reconocerla y darle lugar de sujeto deseante en la escuela. Orientada por la brújula de la reflexión, la autocrítica, la lectura y escritura Mar inventa un modo de aproximarse, de ser profesora y de dar un estatuto de alumna para aquella niña hasta hoy indescifrable.

Encontrándonos en un momento posterior del curso, un año después del acompañamiento y escritos realizados sobre My, la profesora Mar toma la palabra en uno de los encuentros presenciales del curso de formación. Ya My había sido promovida al siguiente año y por ello no se encontraba más dentro de su salón de clases. Siendo profesora de otros alumnos de la educación especial, My no es dejada en el olvido, reaparece en su discurso, compartiendo para los formadores y profesoras presentes la siguiente anécdota:

Esta semana sucedió algo increíble en la escuela. La actual profesora de My siempre fue distante. A lo largo del año escolar no creamos una relación confortable, nuestro contacto se limitaba a saludarnos. Yo transitaba por los pasillos, ya de camino al salón de profesores cuando me encuentro con ella de frente. Me ofrece una sonrisa y las siguientes palabras: "Muchas gracias profesora, usted me entregó una alumna, es mi oportunidad de seguir la construcción de su historia". Mientras pronunciaba estas palabras, me devolvía el cuaderno con los escritos sobre mis experiencias con My, construido aquí en el módulo pasado. Este material había circulado por toda la escuela, llegando hasta las manos de la actual profesora de My, sin yo darme cuenta. Conversando con otras colegas, supe de lo difícil que estaba siendo para la profesora tener a My en sus clases, la actual docente de My estaba aterrorizada, nunca había tenido una estudiante de inclusión a su cuidado. Quedé impresionada al ver que mis escritos habían llegado hasta ella, con quien nunca había ni habría tenido un posible diálogo (DPA, Módulo II 2013/1).

Nuestra lectura es siempre limitada. Todos los movimientos subjetivos del profesor no están presentes en el texto y posiblemente seguirán resinificándose a lo largo de sus vidas, así lo deseamos. Por ello, los efectos de esta experiencia de escritura y lectura trascienden en el tiempo y en el espacio siendo imposible acceder a ellos, enunciarlos y con ustedes compartirlos en su totalidad. Fue una gran sorpresa y satisfacción escuchar a Mar contando esta historia. Un texto vivo, viajero, que convoca a otros a construir sus propias experiencias de lectura sobre un alumno inagotable en significaciones.

En mi posición de lectora, de formadora y de investigadora, pasé por diversos momentos de incerteza, de temor ante las historias leídas. Tenía miedo de no comprender, de escribir algo y de no lograr ser una lectora oportuna para esas profesoras que generosamente enviaban sus escritos para mí. En ocasiones, la frustración apareció, sobre todo en situaciones en las que leyendo los cuadernos, daba para percibir la situación de tensión ante el desafío de enseñar a su alumno con TGD. Si ellas no sabían que hacer yo tampoco tenía las respuestas. El participar de cerca de la invención de intervenciones fue una gran satisfacción. Todo el acompañamiento realizado fue lento y trabajoso, sin embargo hubo un desplazamiento: Sole logró reservar sus preguntas, sus certezas y responsabilidades respecto a su alumno Dan para otro momento, siendo al final del curso otro lector quien de manos dadas, le invitó a profanar sus reliquias.

A partir del encuentro con las profesoras Mar, Sole e Iris, con sus alumnos Dib, Dan, My e Sami, es posible pensar la potencia de la alteridad como temática a ser contemplada en la formación de profesores, en las políticas y en la implementación de los procesos inclusivos. Del texto y de las directrices al cotidiano de las escuelas hay un largo trabajo a ser realizado y sustentado por diferentes sujetos e instituciones implicados con la educación especial/inclusión escolar. Un trabajo en red que contemple el acogimiento del alumno y también del profesor, en sus celos e incertezas. El ocuparse de la alteridad es una demanda pertinente tanto en el escenario brasilero como colombiano. Los alumnos con TGD están presentes en las

escuelas de todo el mundo, siendo preciso pensar dicho escenario siendo inclusivo para ellos.

Saber de la favorable adaptación de Dib y de los cambios sustanciales de My y Sami nos hace considerar la relevancia de propuestas como estas. En las que se ofrece un espacio al profesor para pensarse, escucharse, leerse y reflexionar respecto a su práctica, sus relaciones y afectos respecto a ese alumno y el encuentro con su alteridad. Rescatamos el lugar de la travesía, las ventajas y aprendizajes del perderse y confrontarse con una realidad que precisa de un profesor que desafíe sus temores a inventar, a no saber, a equivocarse y a depararse con lo desconocido, con un alumno enigmático.

A partir de nuestra inmersión en la propuesta de pesquisa y extensión: “Escolarización de Alumnos con Trastornos Generalizados del Desarrollo: (Re)Lecturas del cotidiano”, sabemos de la dificultad de algunos profesores para direccionar su mirada hacia el estudiante y sentirse afectado por su presencia en la escuela y sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Orientar la mirada al alumno, ofrecerle gestos de lectura y emprender la laboriosa tarea de construir un acogimiento demanda voluntad, soporte, recursos materiales, psíquicos y sobre todo tiempo. Factor crucial en este proceso y también en el día a día del profesor, donde la rutina educativa y las demandas académicas dejan un espacio casi nulo para la reflexión, la atención al caso por caso y mucho menos para ocuparse de los afectos del docente en relación a sus alumnos.

Así como Chihiro requirió de la ayuda de Kamaji y muchos otros personajes para continuar su travesía, es importante involucrar, además del profesor, a otros agentes en el proceso de inclusión. Ésta no se construye de manera solitaria y si la responsabilidad es delegada exclusivamente al profesor sin un soporte social, familiar, e institucional se torna una carga pesada imposible de llevar a costas. Se hace necesaria la creación de una red de apoyo entre los diferentes agentes escolares, poner a disposición, además de funciones y responsabilidades por cumplir, espacios de discusión, de soporte e invención de prácticas educativas transversales. La inclusión es más viable en compañía.

La legitimidad y atención exclusiva concedida a los conocimientos académicos, hace que el profesor espere encontrar en este tipo de saber, los caminos, las respuestas y las soluciones respecto a cómo educar alumnos con TGD. Si en las escuelas no hay espacio para la duda, la fisura, el no saber, la presencia de un alumno enigmático produce el caos. Hacer que el otro gane visibilidad no siempre obedece a un proceso racional de nombrar, organizar, dar forma. Es necesaria una formación, así como una transformación en las políticas, las didácticas y la estructuración curricular a convocar la creación de autoría. Se espera de un atajo llegar más rápido. Por su parte, perderse, es de otra naturaleza; implica invertir tiempo, disponerse a preguntar, leer mapas y confiar en el otro. Al perderse ocurre un movimiento, así como la opción de encontrar lugares, sujetos y experiencias hasta entonces desconocida. Uno de los principales desafíos del profesor en esta travesía fue soportar perder: Perder su saber, su control del grupo, de las situaciones y disciplina. Perder la comodidad otorgada por la palabra diagnóstica, vaciar antes sus bolsillos para tener condiciones de crear, confrontarse con sus miedos y angustias y seguir adelante en un escenario saturado de obstáculos.

REFERENCIAS

- ADORNO, T. (2003). El ensayo como forma. En T. ADORNO, *Notas sobre literatura* (A. Brotons, Trad.). Madrid: Akal.
- ALVES, R. (2009). *Revista Psique. Ciência & vida*(28).
- AMARAL, L. A. (1998). Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. En J. G. Aquino, *Diferenças e preconceito na escola* (Oitava edição ed., págs. 11-28). São Paulo: Summus Editoria.
- AMORIM, M. (2004). *O Pesquisador e seu outro*. São Paulo: MUSA Editora.
- ANDRADE, M. L., & SOLÉRA, M. O. (2006). A deficiência como um “espelho perturbador”: uma contribuição psicanalítica à questão da inclusão de pessoas com deficiência. *Mudanças – Psicologia da Saúde*, 85-93.
- AULLÓN DE HARO, P. (1997). El ensayo y Adorno. En P. AULLÓN DE HARO, & V. Jarque (Ed.), *Modelos de crítica, la escuela de Frankfurt* (págs. 169-180). Madrid: Verbum.
- BARTHES, R. (2004). Escribir la lectura. En R. BARTHES, *El susurro del lenguaje* (págs. 39-43). Buenos Aires: Paidós.
- BARTHES, R. (2010). *O prazer do texto* (Quinta edição ed.). (J. Guinsburg, Trad.) São Paulo: Perspectiva.
- BRASIL. (1996). *Caderno Pedagógico 9: Ciclos de formação e Proposta político pedagógica da escola cidadã* (Tercera ed.). Porto Alegre: Gráfica do DMAE.
- BRASIL. (2008). *Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília.
- BRUSA, L. G. (s/d). Una Mirada Clínica al Docente Especial. En F. MON, & N. PASTORINO, *Discapacidad Visual Aporte interdisciplinario para el trabajo con la ceguera y la baja visión* (págs. 55-71). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- CAVALCANTE, G. d. (2006). *Da tecitura do texto à construção do leitor: Reflexões sobre o trabalho com as letras*. Porto Alegre.
- CHAGAS, Á. (15 de Agosto de 2013). Escolas especiais tentam manter alunos e criticam 'inclusão radical'. *Noticias Terra*.
- CORELLA, M. (2011). La política de las imágenes en Jacques Rancière. *Res publica*(26), 95-113.

- DICIONARIO ONLINE DE PORTUGUÊS. (2014). Recuperado el 19 de 05 de 2014, de <http://www.dicio.com.br/rasurar/>
- ECO, U. (2009). Quarto dia. En U. Eco, *O nome da rosa* (A. F. Bernardini, & H. Freitas de Andrade, Trads., págs. 317-398). Rio de Janeiro: Record.
- FERNÁNDEZ, A. (2007). *Los idiomas del aprendiente: análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FISCHER, R. M. (2005). Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. En M. V. COSTA, & M. I. BUJES, *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras* (págs. 117-140). Rio de Janeiro: DP&A.
- FREITAS, C. R. (2011). *Corpos que não param: criança, "TDAH" e escola*. Tese de Doutorado em Educação. . *Programa de Pós-Graduação em Educação/UFRGS*.
- FREUD, S. (1919). O Estranho. En S. Freud, *História de uma neurose infantil* (Vol. XVII, págs. 235-269). Rio de Janeiro: Imago.
- FREUD, S. (1969). Sobre la iniciación al tratamiento. En S. FREUD, *Obras completas* (Vol. 12). Buenos Aires: Amorrortu.
- FURST, R. (2003). *Á Ética na educação: Uma perspectiva psicanalítica*. Porto Alegre.
- GAMONEDA, A. (2004). *"Lápidas" en Esta Luz (poesía reunida)*. Barcelona: Cículo de Lectores.
- GÓMEZ, J. C. (Abril de 2010). *Discapacidad en Colombia: Reto para la Inclusión en Capital Humano*. Bogotá, Colombia.
- GUARIDO, R. (jan./abr de 2007). A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na educação. *Educação e Pesquisa*, 33(1), 151-161.
- LACAN, J. (1987). *Seminario 7: La ética del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- LACAN, J. (24 de Noviembre de 2008). Entrevista a Jacques Lacan en la Universidad de Yale. (A. d. Yale, Entrevistador, & O. M. MÁTER, Traductor)
- LARROSA, J. (2007). Las imágenes de la vida y la vida de las imágenes: Tres notas sobre el cine y la educación de la mirada. (R. M. Fischer, Ed.) *Educação e realidade*, 32(2), 07-22.
- LARROSA, J. (2011). Apresentação da coleção. En J. RANCIÈRE, *O mestre ignorante* (Terceira ed., pág. 5). Belo Horizonte: Autêntica.
- LARROSA, J. (s/d). Una invitación a la escritura. *Revista Propuesta Educativa* 12.

- MANASSERO, M. A., & VÁZQUEZ, Á. (Abril de 2000). Creencias del profesorado sobre la naturaleza de la ciencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(37), 187-208.
- MARCHESI, Á. (2004). Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. En C. COLL, Á. MARCHESI, & J. PALÁCIOS, *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais* (Segunda ed., Vol. III, págs. 15-30). Porto Alegre: Artmed. *MINISTERIO DE EDUCACIÓN*. (24 de Octubre de 2003). Recuperado el 30 de 04 de 2013, de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL DE COLOMBIA*. (Noviembre de 2012). Recuperado el 19 de Marzo de 2014, de Orientaciones Generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320765_Pdf_2.pdf
- MIYAZAKI, H. (Escritor), & Miyazaki, H. (Dirección). (2001). *El Viaje de Chihiro* [Película]. Japón.
- MORENO, M. (2012). Concepción de discapacidad y políticas para la población infantil con discapacidad. En M. MORENO, *Infancia, políticas y discapacidad* (págs. 95-125). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- MOYSÉS, M. A., & COLLARES, C. A. (2008). A medicalização na educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente. *A medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal*. UNICAMP.
- OMS. (2000). *CIE-10: trastornos mentales y del comportamiento. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico*. Madrid: Panamericana.
- OMS. (2013). *Organización Mundial de la Salud*. Recuperado el 28 de Marzo de 2013, de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/es/>
- PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA*. (27 de Febrero de 2013). Recuperado el 26 de 04 de 2013, de <http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/2013/LEY%201618%20DEL%2027%20DE%20FEBRERO%20DE%202013.pdf>
- RAE. (2013). *Diccionario de la Lengua Española - Vigésima segunda edición*. Recuperado el 19 de maio de 2013, de <http://lema.rae.es/drae/?val=leer>
- RAE. (2014). *Diccionario de la Lengua Española - Vigésima segunda edición*. Recuperado el 18 de junio de 2014, de <http://lema.rae.es/drae/?val=paráfrasis>

- RAMÍREZ, E. (26 de Marzo de 2009). *Investigación Bibliotecológica*, XXIII(47), 161-188.
- RANCIÈRE, J. (2011). *O mestre ignorante* (3 ed.). (L. DO VALLE, Trad.) Belo Horizonte: Autêntica.
- RIOS, A. C., & MOSCHEN, S. (Jul/Dez de 2008). Do (des)encontro como método. *Currículo sem Fronteiras*, 8(2), 97-113.
- SAINT-EXUPÉRY, A. d. (2001). *El principito*. Bogotá: Graficas modernas.
- SENADO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. (18 de Abril de 2013). Recuperado el 20 de 04 de 2013, de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2007/ley_1145_2007.html
- SERRANO, L. (2004). *Um narrador incerto entre o estranho e o familia*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud Editora.
- SKLIAR, C. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A.
- TEITELROIT, J. (2011). Estudos do estranho: o fator da repetição. *Anuário de Literatura*, 16(1), 207-218.
- TELEDUC. (2006). *TelEduc*. Recuperado el 03 de 05 de 2013, de www.teleduc.org.br
- UNESCO. (7-10 de Junio de 1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado el 6 de Febrero de 2014, de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- VASQUES, C. (2007). Um estrangeiro entre nós, Psicanálise e Educação Especial: diálogos em torno da inclusão de crianças que vivem impasses em sua constituição psíquica. *Ponto de Vista*(9), 25-36.
- VASQUES, C. (2008). *Alice na biblioteca mágica: uma leitura sobre o diagnóstico e a escolarização de crianças com autismo e psicose infantil (Doctoral dissertation, Universidade Federal do Rio Grande do Sul)*. Porto Alegre.
- VASQUES, C. (2009). A babel diagnóstica e a escolarização de sujeitos com autismo e psicose infantil: atos de uma leitura. *Reflexão e Ação*, 17(1).
- VASQUES, C. K. (2003). *Um coelho branco sobre a neve: estudo sobre a escolarização de crianças com psicose infantil*. Porto Alegre: UFRGS.
- VASQUES, C., MOSCHEN, S., & GURSKI, R. (2013). Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as poéticas de educação especial. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 81-94.

VENÍCIO, M. (Dezembro de 2005). Leitor, imagem, fragmento: O pensamento de Roland Barthes na relação leitor-texto-autor. *Em Tese*, IX, 199-208.

WANDERLEY, F. (2003). Concepções de normalidade e patologia em educação especial. (N. M. Postigo, Ed.) *Espaço aberto*(18 e 19), 21-27.

ANEXOS

Termo de Consentimento Informado (modelo)

Esta pesquisa, realizada por Gloria Esneida Castrillón Galvis (Mestranda pelo PPGEDU- UFRGS) e orientada pela Prof. Dra. Carla K. Vasques tem como título: *“(Des)Encuentros del profesor con la alteridad del alumno de la educación especial y la construcción de un acogimiento: Transitando entre textualidades, gestos y contornos.”*. Seu objetivo é investigar a operabilidade da noção psicanalítica de “construção do caso” importada ao campo da educação especial.

Será assegurado ao participante desta pesquisa:

1. Que os dados individuais estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

2. Que a participação nesta pesquisa pode ser interrompida a qualquer momento, se o participante assim o decidir, sem que isto implique em nenhum prejuízo para si ou para seu atendimento no SMED-POA ou na REDE ESTAFUAL DE ENSINO

Após ter sido devidamente informado dos objetivos desta pesquisa e ter esclarecido minhas dúvidas, eu _____ concordo em participar deste estudo. Declaro que recebi cópia deste Termo, bem como recebi a informação de que se houver qualquer dúvida poderei contatar com a _____ pelo telefone _____ ou com o _____ (bolsista de Iniciação Científica / Mestrando / Doutorando) pelo fone _____.

Porto Alegre, ____ de _____ de 20__.

Assinatura

Testemunha

Responsável