

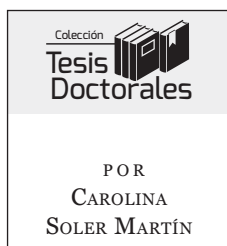
Sujetos de la educación: reconocidos, protegidos y peligrosos

Carolina Soler Martín



SUJETOS DE LA EDUCACIÓN: RECONOCIDOS,
PROTEGIDOS Y PELIGROSOS

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN: RECONOCIDOS,
PROTEGIDOS Y PELIGROSOS



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Educadora de educadores

Soler Martín, Carolina
Sujetos de la educación: reconocidos, protegidos y peligrosos.
Carolina Soler Martín. – 1a. Ed. – Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2019
198 páginas. (colección tesis doctorales)

Incluye: Referencias bibliográficas
Incluye: Índice Temático

ISBN impreso: 978-958-5503-14-4
ISBN epub: 978-958-5503-16-8
ISBN pdf: 978-958-5503-15-1

1. Educación – Investigaciones. 2. Filosofía de la Educación
3. Sociología de la Educación. 4. Integración Escolar. 5. Inclusión Social – Educación 6. Educación Inclusiva. I. Tit

370.71 cd. 21 ed.

SUJETOS DE LA EDUCACIÓN: RECONOCIDOS, PROTEGIDOS Y PELIGROSOS

Universidad Pedagógica Nacional - UPN
Carrera 16A n.º 79 - 08
editorial.pedagogica.edu.co
Teléfono: (57 1)347 1190 - (57 1)594 1894
Bogotá, Colombia

Leonardo Fabio Martínez Pérez
RECTOR

John Harold Córdoba Aldana
VICERRECTOR DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

Lyda Constanza Mora Mendieta
VICERRECTORA ACADÉMICA

Fernando Méndez Díaz
VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO

Gina Paola Zambrano Ramírez
SECRETARIA GENERAL

© Universidad Pedagógica Nacional

© Carolina Soler Martín

ISBN impreso: 978-958-5503-14-4
ISBN epub: 978-958-5503-16-8
ISBN pdf: 978-958-5503-15-1
doi: <http://dx.doi.org/10.17227/td.2019.3151>
Primera edición, 2019

PREPARACIÓN EDITORIAL
Universidad Pedagógica Nacional

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera
COORDINACIÓN

Juan Felipe Forero Bocanegra
EDICIÓN

Martha Méndez Peña
CORRECCIÓN DE ESTILO

Claudia Rodríguez
DIAGRAMACIÓN

Johny Adrián Díaz Espitia
DISEÑO DE CUBIERTA

Mauricio Esteban Suárez
FINALIZACIÓN DE ARTES

Impreso en Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.S.
Bogotá, D. C., 2019

Hecho el depósito legal que ordena la Ley 44 de
1993 y decreto reglamentario 460 de 1995.

Fecha de evaluación: 16 de febrero de 2018
Fecha de aprobación: 29 de junio de 2018

Prohibida la reproducción total o parcial sin
permiso escrito.

AGRADECIMIENTOS

Varias personas me acompañaron durante el desarrollo de la presente investigación y colaboraron de múltiples formas para la finalización de la misma. Agradezco inicialmente a mi amiga y directora de tesis, Lady Meléndez Rodríguez, por su paciencia, afectuosidad, disponibilidad incondicional, sensibilidad ante mis incertidumbres y siempre oportunas sugerencias.

Doy gracias a directivos, maestros, estudiantes y padres de familia de instituciones escolares de Argentina, principalmente de las provincias de Buenos Aires y de Neuquén, con quienes desarrollé la investigación. Gracias por su tiempo, disposición y por permitirme entrar a sus espacios y comprender algunas de sus realidades.

Agradezco a personas como Carlos Skliar, Valeria Llovet, Beatriz Celada, Soledad Roldán, Luciana Machado, Iván Castiblanco, Carlos Conte, cuyos comentarios y aportes fueron una valiosa interlocución. A Mauricio Martínez y a los demás profesionales de la Asociación Argentina de Padres de Autistas (A.PA.deA). A Florencia Parker y Silvina Lofeudo, sus posturas y críticas al mundo de la educación y su escucha en los breves encuentros, ayudaron a mis reflexiones.

A mi familia, padres y hermanos, quienes con paciencia me esperaron varios años para volver a reunirnos. A Carlos, mi esposo, amigo y cómplice incondicional. Su alegría, comprensión y apoyo son un soporte fundamental en mi vida.

A amigos como Diana, Max, Constanza, Clemencia, Libia, Yeimy y Libardo, cuyos mensajes y visitas durante mi estancia doctoral en la Argentina fueron una grata compañía.

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, ya que sus políticas de apoyo para estudios doctorales me permitieron la dedicación exclusiva a mis estudios.

CONTENIDO

Agradecimientos	7
Lista de abreviaturas	11
Prólogo	13
Introducción	17
El problema del sujeto en la educación	19
El problema del sujeto “diferente” en la educación	20
Camino metodológico para la indagación sobre el sujeto de la educación	22
Capítulo 1. Nociones sobre la categoría Sujeto	31
Discusiones sobre el sujeto desde críticas a la modernidad	32
Sujeto: entre realismo y construccionismo	36
Capítulo 2. Construcciones históricas de los sujetos con TEA	41
Mitos, animismo y sacralización, sospechas sobre la humanidad	43
Cientificismo, anormalidad y enfermedad, el subhumano	46
Patologización	49
Psicologización e intervencionismo	52
Asociacionismo y comunidad autista	60
Autobiografías y miradas subjetivas desde las personas con TEA	64

Capítulo 3. Construcciones históricas de los sujetos de la educación con TEA	71
Fundamentos de los derechos humanos	72
Discusiones sobre los derechos humanos y sobre los sujetos de derechos	75
La educación como un derecho humano y un derecho social	77
El derecho a la educación para personas con TEA	81
La educación que requieren las personas con TEA	96
Capítulo 4. Relaciones intersubjetivas: proximidades y lejanías entre los sujetos y su incidencia en la construcción del sujeto de la educación	101
Procesos de proximidad afectiva mutua	104
Contexto de apertura incondicional	107
Sujeto de la educación reconocido	115
Procesos de proximidad afectiva unidireccional	128
Contexto de protección	131
Sujeto de la educación protegido	134
Procesos de alejamiento debido al miedo	142
Contexto de inseguridad	147
Sujeto de la educación peligroso	150
Reflexiones finales	166
Epílogo	171
Importancia para las ciencias sociales y la educación del problema abordado	171
Supuestos teóricos e implicaciones metodológicas	172
Condición de simultaneidad de los sujetos de la educación	173
Algunas tensiones entre los sujetos	174
Posibilidades y alternativas para seguir indagando a los sujetos en la escuela	176
Sujetos en riesgo	177
Referencias bibliográficas	179
Índice temático	193

LISTA DE ABREVIATURAS

DE	Derecho a la educación
EE	Educación especial
EPT	Educación para todos
NEE	Necesidades educativas especiales
ONU	Organización de las Naciones Unidas
TEA	Trastornos del espectro autista
Unesco	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

PRÓLOGO

El título sugestivo de esta obra, *Sujetos de la educación: reconocidos, protegidos y peligrosos*, alude no solo a un proceso profundo y riguroso de investigación sino a un modelo teórico que se funda en tres categorías complejas que pretenden deconstruir al sujeto de la educación —en este caso dos niños considerados dentro del espectro autista—, pero cuyas subjetividades no son las únicas en juego sino también las de todos aquellos que se relacionan con ellos de alguna manera, incluyendo la subjetividad misma de la investigadora.

Con base en una revisión exhaustiva de publicaciones científicas en el campo, la autora afirma que el sujeto surge de las relaciones intersubjetivas en las que confluyen ideologías, contingencias así como procesos históricos y sociales, que además varían según el contexto de relación. Para satisfacer su inquietud investigadora, se basó en una pregunta constante por las relaciones personales de dos escolares con los otros sujetos de su entorno, constituidos, como tales, en sujetos de la educación. Esto dio paso a un cúmulo de datos hallados en forma de interpretación de las manifestaciones y expresiones de relación en contextos educativos, donde la *educación* no necesariamente se entiende como un instrumento de transmisión de cultura sino como una forma particular de relacionarse con el Otro.

Precisamente, repasando este trabajo de la doctora Soler, me viene a la mente la demanda reiterada de los centros educativos regulares por aprender de la discapacidad o sobre cómo relacionarse con un chico con tal o cual condición que llegará pronto a ser parte del estudiantado, pero pocos se cuestionan acerca de qué estará pensando el chico o cuáles son sus dudas cuando imagina a sus docentes, compañeros o requerimientos escolares. A veces siento que es como si estuviesen esperando un equipo tecnológico de alta complejidad y preguntaran por un

curso de inducción o el manual de instrucciones para que no explote, para echarlo a andar, para no dañarlo o simplemente para dejarlo en manos del experto y no correr así ningún riesgo. Yo solo oriento sobre que lo traten con la misma bondad pedagógica con la que se acercaría a cualquier otro alumno y que la respuesta del chico dictará la pauta. Esta es solo una pista para indicar que en las formas de relación está la clave y no en lo que sepamos acerca de una discapacidad y menos en encerrar al sujeto en un comportamiento específico y que acabará por determinarse si es ese nuestro empeño.

Creo entonces que esto amerita que también entendamos la escuela no como un espacio de autoridad y sujeción sino como un campo de fuerzas intersubjetivas, que junto a otros contextos complementa la constitución del sujeto y su realización a partir de los significados y sentidos que las experiencias de estar juntos le permiten; para la formación académica sí, pero sobre todo para la formación humana. Para eso y para nada más es que el sujeto debe ir a la escuela, para encontrarse, gracias a los otros, con una parte de sí que no está en otro sitio y que le permitirá desempeñarse en procura de su propio bienestar y el de los otros. Con ello podríamos estar hablando de una escuela en la que, como señala la investigadora, los discursos educativos deberían apropiarse de la complejidad que significa ser seres humanos en lugar de que los diversos seres humanos que acuden a la escuela se acojan, muchas veces sin éxito, a discursos normados y ajenos.

La escuela que nace a finales del siglo XIX y principios del XX, iluminada por la psicometría, se funda tanto para enseñar la norma como para normalizar a los sujetos de la educación, excluyendo así a quienes no lograban sujetarse a la norma. Y ese es el propósito pedagógico que ha buscado la formación de formadores. Así fue la escuela de entonces pero es también la de hoy, por eso es tan difícil que un sujeto que se resiste a la norma pueda subsistir en ella; es por eso que se han creado apoyos específicos como docentes especializados y adaptaciones curriculares por la validación de la resistencia. Poco se ha hecho por validar más bien al sujeto que se reconoce desde la diferencia, o por validar las diferencias que constituyen sujetos que ostentan igual valor y que demandan escuelas más bien coherentes con la complejidad y la diversidad humanas.

En ese sentido, una investigación como la que sirve de base a la presente obra desnuda desde la entraña misma de las relaciones personales una escuela en tensión; la cual, sin apartarse de los principios normalizadores, hace ingentes esfuerzos por reconocer y proteger a un sujeto diferente de quien teme lo inesperado, por el que siente afecto, pero al que se dirige algunas veces para decirle no sé y no quiero saber cómo relacionarme educativamente con usted.

Para entrar en esa búsqueda, la autora afirma que se propuso entender a las personas dentro de su propio marco de referencia y capturar así las complejidades de su realidad. Por lo que optó, muy atinadamente, por un estudio de perspectiva

cualitativa, con un enfoque fenomenológico y desde el interaccionismo simbólico, pasando por un análisis categorial profundo en procura de construir una teoría fundamentada en relación con la constitución de sujetos de la educación catalogados dentro del espectro autista. En esta misma línea y dada la naturaleza social de la escuela, la doctora Soler se decanta por un enfoque socio-constructivista de la constitución del sujeto, cuya génesis puede estar entonces en muchas partes y heterogeneidades, o, como diría Nietzsche, en ese devenir de pluralidades inseparable de las pluralidades del Otro y del mundo.

Al respecto, solo me parece necesario advertir que algunos autores que justifican el estudio de la construcción social de la subjetividad a fin de liberarla de determinismos exaltan que no es el estudio de la subjetividad el que amenaza con ser determinista sino la construcción misma de la condición de sujeto cuando no se le permite a este desarrollarse con las mejores oportunidades. Es decir, el determinismo en la construcción del sujeto existe y lo explican bien los preceptos del efecto Pigmalión y la resiliencia, precisamente esta última como la superación del determinismo posible. Resiliencia capaz de surgir del descentramiento del sujeto y de su capacidad de comprender las múltiples posiciones, relaciones y dinámicas que podría llegar a asumir.

Para el estudio de campo, más allá de la pesquisa documental y el análisis de contenido, la investigadora se acercó con entrevistas abiertas, entrevistas semiestructuradas en profundidad y grupos focales a 28 personas en un caso y 22 en otro, con la intención de analizar cómo eran esas formas de relación en la escuela que permitían la constitución del sujeto de la educación para un niño autista y para otro con el síndrome de Asperger, uno en la ciudad de Buenos Aires y otro en Neuquén, uno en una escuela pública y otro en un preescolar privado.

La investigación profunda y exhaustiva de tantas y tantas formas de relación, en tal número de personas participantes y permitiendo decir algo sobre el resto de las categorías, significó verdaderamente un reto monumental para la autora, quien no pertenecía a un grupo de investigadores sino que asumió la tarea como su propósito de tesis doctoral. Por ello, sus logros solo han sido posibles gracias a la férrea disciplina, la alta capacidad y compromiso que la distinguieron durante todo el proceso de formación.

El modelo teórico construido por la investigadora para comprender cómo se construye el sujeto de la educación del estudiante dentro del espectro autista y las categorías Reconocidos, Protegidos y Peligrosos, así como sus derivaciones analíticas, permiten posibilidades inimaginables de conocimiento que los futuros investigadores y estudiosos deben saber aprovechar.

Según mis intereses, por ejemplo, el modelo teórico de la doctora Soler me lleva a reflexionar acerca de lo siguiente: si hay que estar en la escuela, la mejor escuela para estar es aquella que se aleja de la norma y la normatividad y se

fundamenta en el respeto por la diversidad como es el caso de la escuela inclusiva. Esta, dado que incluye a Todos, y a todas sus diferencias, no incluye ni excluye a nadie en particular, por cuanto esto rompería con su propia naturaleza y propósito, que pasa por liberar de la exclusión personal y social a todos sus estudiantes, independientemente de sus características; lo que obliga a responder con ética, calidad y equidad a la forma en que cada sujeto interpreta y vive la escolaridad.

Pero también, a mí y a otros investigadores, este modelo teórico les advertirá sin duda sobre cómo establecer mejores relaciones, más posicionadas en el reconocimiento y menos en la sobreprotección y el temor, para permitir la constitución de sujetos de la educación más autónomos y definitivamente más felices. A decir de la autora, hablamos de una resignificación de las diferencias desde las voces mismas de los sujetos; se trataría de la habilitación de espacios desde los cuales el sujeto puede ser reconocido a partir de aquello que le interesa, de lo que logra interpretar del mundo, de sus deseos, alegrías o tristezas, es decir de lo que ha construido y de cómo ha sido construido a partir de las relaciones con los otros y con el mundo.

Por esa razón, como educadora, como investigadora, como cientista social y como defensora de los derechos de las personas con discapacidad, no me queda más que felicitar y agradecer a la doctora Soler por su invaluable aporte, que auguro gozará de afectos y premio al reconocimiento.

Con afecto,

Lady Meléndez Rodríguez
Catedrática Universidad Estatal a Distancia
y Universidad de Costa Rica
Profesora investigadora del Programa
Latinoamericano de Doctorado en Educación
de la Universidad de Costa Rica
Directora de tesis doctoral de
la doctora Carolina Soler Martín

INTRODUCCIÓN

La noción de *sujeto* remite a una abstracción o categoría que toma diferentes formas según las explicaciones y comprensiones sobre los seres humanos. Los múltiples acercamientos a las ideas históricas sobre el ser humano han adoptado el problema del sujeto, lo han teorizado y han influido en las acciones sobre y de este. Es de entenderse, con lo anterior, que es inicialmente en la filosofía donde se encuentran las herramientas teóricas esenciales para indagar las nociones de sujeto; y a partir de estas, se recorren lugares sociológicos, políticos, éticos y pedagógicos dado el interés de la presente investigación en la constitución de sujetos en la educación.

La categoría Sujeto se considera organizadora central del periodo moderno de la filosofía; la ruptura con el pensamiento de la modernidad a partir del surgimiento de planteamientos denominados, en términos generales, posmodernos¹, abrió posibilidades para pensar no solo en los sujetos como construcciones sino para considerar estas últimas desde lógicas complejas, dinámicas, relacionales y multidimensionales. Estas lógicas hacen evidentes fisuras con los pensamientos basados en la certeza, la razón, el esencialismo o en modelos universales e ideales

1 En la presente investigación se optó por el término *posmodernidad*, aunque no se desconocen otras denominaciones tales como *segunda modernidad* o *modernidad tardía* y sus respectivas connotaciones. Se entiende que la posmodernidad, de acuerdo con Figueras y Botella: “[...] no constituye un período histórico concreto, ni una tendencia con características bien definidas (Heller y Fehér, 1989); se trata más bien de una “condición” (Lyotard, 1993) una conciencia cada vez más extendida y generalizada de desencanto ante nociones como razón, historia, progreso y emancipación que durante la ilustración habían dirigido firmemente a la humanidad hacia un fin” (1999, p. 3).

de ser humano; pensamientos que permearon a los sujetos así como a todas las instituciones surgidas en la modernidad, tal como es la escuela actual.

Acercarse al sujeto en la educación implica analizar diferentes líneas de fuerza interrelacionadas, externas e internas al individuo, que lo constituyen y que permean la vida en las instituciones educativas. Líneas que en las últimas tres décadas acrecientan su tensión ante la transversalidad de diferentes comprensiones de las diferencias humanas y su interlocución con la gramática escolar.

Al indagar los fundamentos de la noción de sujeto, ser sujeto de la educación se puede entender desde multiplicidad de posibilidades una vez se critica, en palabras de Fernández (2005), la amalgama moderna, lo cual obliga a pensar de modos plurales dicha constitución, modos de ninguna manera naturalizados, apriorísticos, duales o universales. Algunos aspectos claves para pensar esta constitución, de acuerdo con la autora, se refieren, por una parte, al componente socio-histórico desde el cual desesencializar la cuestión del sujeto y la subjetividad; por otra, a considerar a todas las instituciones como productoras de sujetos y, por tanto, el necesario desenmascaramiento de familiarismos fundantes. Uno más, resalta el desdisciplinamiento o la apertura a disciplinas, campos y teorías que aportan no verdades absolutas sino problemas y herramientas para pensar. Y como último aspecto encontramos el trabajo de la deconstrucción de oposiciones binarias clásicas tales como interioridad/exterioridad, individuo/sociedad, o bien, normalidad/anormalidad, entre otras.

Con este telón de fondo, la presente obra expone apuestas analíticas derivadas de una investigación doctoral, estructuradas en un modelo teórico alrededor de la constitución de sujetos en ámbitos escolares, es decir, sujetos en la educación. Como se argumenta en los siguientes párrafos dedicados a la problematización, dicha constitución es atravesada por las nociones de sujeto, por la historicidad e institucionalidad de la escuela y por la multiplicidad de relaciones y experiencias que allí se tejen, en parte, ante las construcciones sobre las diferencias humanas que aún requerimos denominar desde etiquetas como las de trastorno del espectro autista (TEA).

Como parte de la introducción a continuación se presenta la problematización que dio origen a la investigación. Se presenta también la metodología investigativa seguida cuyos escenarios de implementación fueron una escuela y un jardín infantil de la Argentina en el periodo 2008-2010.

Luego, en aras de la contextualización teórica, histórica, social y política del problema de la constitución de sujeto en la educación en el primer capítulo se aborda la noción de sujeto desde fundamentos filosóficos y sociológicos. En el segundo capítulo se presentan las construcciones socioculturales sobre los sujetos con TEA, articulando sus voces con aquellas expresadas desde lugares científicos.

Por su parte, en el tercer capítulo se presentan relaciones entre la educación como derecho y la incursión de las personas con TEA a los ámbitos educativos.

En el cuarto capítulo se desarrolla el modelo teórico sobre la constitución de sujetos de la educación para estudiantes con TEA. Este modelo, fundamentado en los datos empíricos, expone procesos y contextos que constituyen al sujeto reconocido, al sujeto protegido y al sujeto peligroso. Se culmina con el epílogo, que pretende dejar abierta la discusión sobre la simultaneidad, las tensiones, las posibilidades y los riesgos en la construcción de cada uno de los sujetos.

EL PROBLEMA DEL SUJETO EN LA EDUCACIÓN

Las instituciones educativas han sido objeto privilegiado de análisis, críticas y propuestas en cuanto a sus concepciones e ideales de sujetos y a su papel preponderante en la constitución de estos. Las miradas a estas concepciones cambian de eje preguntas que han fortalecido la centralidad de cuestiones técnicas e instrumentales en educación ante intereses generalmente externos a las instituciones.

El interés de la presente investigación en la constitución de sujetos en la educación refleja, por una parte, un posicionamiento político. De acuerdo con Hernández (2005), a partir de allí se retoman análisis sobre la función social de las instituciones educativas y se guían indagaciones como, por ejemplo, las realizadas por Dubet y Martuccelli (1998) en la década de los noventa, en las cuales al preguntarse qué fabrica la escuela profundizaron en los tipos de actor social y de sujeto que se forman en las largas horas y los numerosos años pasados en las aulas.

Por otra parte, problematizar la constitución de sujetos en la educación implica también examinar planteamientos éticos. Como productos históricos y sociales que inciden en la realización humana, la educación y sus instituciones son escenarios propicios para la indagación de los sentidos y las responsabilidades en la construcción de experiencias.

Al focalizar en la constitución de sujetos en la educación como delimitación analítica, se comparten señalamientos que realizan autores basados en planteamientos foucaultianos como Gimeno (2003) o Jódar y Gómez (2007), para quienes no existe un único modo de ser estudiante o estudiante en la escuela, por el contrario, existen formas históricas de serlo, y esto conduce a formas distintas de constituirse como sujetos. Las experiencias que se viven al ser estudiante son diferentes, contradictorias y también desiguales según momentos históricos, las culturas y las sociedades en las que se produce la escolarización. Se comprende entonces que

[...] esas variables formas de ser estudiante, las exigencias que se le dirigen, lo que se considera su buena formación y las prácticas a través de

las cuales se constituye su subjetividad, son históricas y cambiantes, producto de regulaciones que varían a lo largo de la trama histórica [...] el sujeto no es una sustancia, sino forma móvil y plural que no siempre es idéntica a sí misma; la subjetividad es el resultado, en el interior de la trama sociohistórica, de una compleja gama de regulaciones sociopolíticas. Por tanto, comprender los distintos modos de ser estudiante requiere analizar las condiciones sociales, históricas e intelectuales que los hace posibles, así como las racionalidades en las que dichas modalidades son elaboradas y exigidas. (Jódar y Gómez, 2007, p. 27).

Referirse a la constitución de sujetos en la educación, siguiendo a Zemelman (1998), debe dejar de lado las ficciones y los roles; en cuanto a la necesidad de que los discursos educativos se apropien de la complejidad que significa ser seres humanos, “yo nunca termino de estar en la realidad, ya que ésta está siendo siempre diferente y, es en ese estar constante de lo histórico, donde el sujeto está siempre estando, está siempre siendo” (p. 128). Los sujetos de la educación, así, crean y recrean continua y cotidianamente multiplicidad de realidades, las comprenden, se comprenden y comprenden a los otros de diferentes formas. Por ende, los sujetos de la educación son heterogéneos, plurales y móviles, retomando palabras de Skliar y Téllez (2008).

EL PROBLEMA DEL SUJETO “DIFERENTE” EN LA EDUCACIÓN

Los fundamentos de la noción de sujeto iniciados en el orden filosófico son el inicio de un sendero que recorre en algunas instituciones educativas su red de construcciones sociales, culturales, políticas, pedagógicas en relación con sujetos que, contruidos como diferentes desde un marco de normalidad, se encuentran en procesos de inclusión en la escuela común. Particularmente, producto de los estudios en el Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Flacso (Argentina), la presente investigación analiza la constitución de sujetos de la educación en instituciones comunes para dos estudiantes con trastornos del espectro autista (TEA) en las ciudades argentinas de Buenos Aires y Neuquén.

Si bien todos los seres humanos nos diferenciamos entre sí y las diferencias “no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etc. Son, simplemente, diferencias” (Skliar, 2005, p. 16), al seguir remarcando en la escuela la focalización en “los diferentes” y en las variadas ideas de sujeto diferente en cuanto diagnosticado, clasificado, o bien, integrado, incluido, entre otros términos y eufemismos, los sentidos y significados alrededor de las diferencias y los sujetos considerados diferentes son inherentes al interés por la constitución de sujetos.

Acorde con lo expresado, la investigación se centró en la siguiente pregunta: ¿qué sujetos de la educación pueden inferirse desde el análisis de los sentidos y significados que subyacen a las experiencias educativas de estudiantes con TEA en instituciones de educación común?

A partir de lo anterior, interesó para los análisis de la investigación la historicidad de la escuela como institución de la modernidad guiada por ideales de normalidad, homogeneidad e igualdad, y que la sitúan, en las últimas décadas y principalmente ante transformaciones de las políticas, en el centro de debates sobre las diferencias, la diversidad y la heterogeneidad humanas, entre otras perspectivas que se entrecruzan teóricamente y, por supuesto, en las prácticas, con las nociones y constituciones de sujetos.

Otro de los intereses que dio paso a la indagación que aquí se presenta, aunque también desde una mirada histórica, se refiere a los análisis de las instituciones educativas como construcciones permanentes y no predeterminadas, en diálogo con la sociedad y la cultura en las que se sitúan, productoras de discursos sobre lo que acontece en su interior y que con gran fuerza se encarnan en los sujetos y en las relaciones entre estos. De acuerdo con lo anterior, las instituciones crean y recrean multiplicidad de situaciones y experiencias, y los niños y niñas reales que llegan a sus espacios, algunos, en palabras de Skliar (2005), leídos desde la obsesión por el diferente o por el otro, tensionan, problematizan y tienen diversos efectos sobre las cotidianidades y la construcción de las instituciones. Es decir, la escuela no queda inmutable ante ellos, ni ellos ante las dinámicas de la escuela, y en esos intercambios se constituyen múltiples sujetos de la educación.

Las personas con TEA comenzaron a ser pensadas desde las instituciones educativas comunes solo en algunos países hace aproximadamente cuatro décadas atrás, pero con mayor insistencia para el caso de algunos países de Latinoamérica a partir de las políticas de integración e inclusión de los años noventa y comienzo del siglo XXI. Con esto, se abre la discusión sobre su ingreso al conglomerado de discursos acerca de los sujetos de la educación. En otras palabras, es reciente, atendiendo a la historia de la escuela masiva, que las personas con TEA sean interpeladas como estudiantes dentro de las relaciones con los discursos y estructuras escolares.

En ese conglomerado se encuentra todo un complejo mundo de sentidos y significados sobre estos estudiantes. Además, desde una mirada no homogeneizadora sino respetuosa de las personas y de las connaturales diferencias humanas, se asume que constituirse y ser constituido en sujeto de la educación adquiere formas particularizadas. De tal manera que el sujeto se comprende y es comprendido de formas dinámicas y singulares, sus maneras de ser y de apropiarse del mundo se construyen en conjunción con aquello y aquellos con quienes se relaciona en los contextos en los que vive. Así, ser sujeto no es algo dado *a priori* ni algo inmutable.

Por lo tanto, una forma de comprender al sujeto de la educación y a los estudiantes con TEA como sujetos de la educación es indagando los sentidos y significados sobre sus experiencias en el contexto escolar, en el entrecruzamiento de significados construidos por los otros sujetos en los diferentes entornos y, necesariamente, por la interpelación que el sujeto pueda hacer a los significados y a las posiciones que logre construir.

CAMINO METODOLÓGICO PARA LA INDAGACIÓN SOBRE EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN

La indagación sobre los significados y sentidos de la experiencia educativa de estudiantes con TEA y las formas como se han constituido como sujetos de la educación se inscribe como una perspectiva comprensiva-interpretativa en razón del interés por acceder al conocimiento de particularidades y detalles desde la mirada de los sujetos, desde sus interacciones y rasgos históricos influyentes. El propósito de la investigación no fue generalizar ni prescribir sino acceder a particularidades que den variabilidad y profundidad o que amplíen el horizonte de conocimiento de la categoría sujeto de la educación.

La comprensión, a diferencia de la explicación, tiene cierta resonancia psicológica. De acuerdo con Simmel citado por Von Wright (1979) la comprensión es una forma de empatía o recreación de los pensamientos, sentimientos y motivos. Von Wright retoma de Husserl la dimensión intencional de la comprensión², es decir, el acercamiento a los objetivos y propósitos de los agentes, a los significados de los signos y símbolos así como a los sentidos que circulan socialmente.

La dimensión interpretativa, por su parte, es un referente epistemológico que se aleja del modelo de explicación causal y se concentra en comprender los significados construidos por los grupos humanos a través de sus prácticas sociales como las que tienen lugar en la escuela. Desde este punto de vista, la experiencia de ser estudiante, de ser atravesado y parte de discursos educativos, no existe como hecho objetivo desprendido del conjunto de interpretaciones que hacen sus actores. Esta experiencia se asume como construcción de sentido sobre la acción, pero no sobre el relato consciente y ordenado de uno de sus actores, sino que es una construcción colectiva donde cada uno aporta sus propias versiones. Es decir, existen diversas interpretaciones de los participantes que dan múltiples significados y sentidos a las experiencias; unas y otras, entonces, son siempre plurales y dinámicas.

2 De acuerdo con Mélich (1994), Husserl desde la concepción de la conciencia como realidad intencional recoge el legado de Franz Brentano sobre el carácter intencional de los fenómenos psíquicos, es decir, la referencia a un contenido, la dirección hacia un objeto.

Desde la perspectiva comprensiva-interpretativa, la fenomenología es el método que brinda el acercamiento con mayor énfasis a la experiencia subjetiva, y por cuanto constituirse como sujeto sucede en el entramado de las relaciones con los otros y lo otro, y de maneras particulares para cada uno, se consideró como un método útil y pertinente. Van Manen citado por Mélich (1994) propone la investigación fenomenológica como aquella que estudia la experiencia vital de lo cotidiano y que procura la descripción de los significados vividos y de la interpretación que los individuos dan al mundo. Para Taylor y Bodgan “el fenomenólogo lucha por lo que Max Weber (1968) denomina *Verstehen*, esto es, comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente” (1987, p. 23).

Desde la fenomenología, y entre los marcos teóricos y escuelas de pensamiento desarrollados, el enfoque teórico más pertinente para la presente investigación fue el interaccionismo simbólico. En este lo más importante son los significados que las personas le asignan al mundo que los rodea, y para indagarlos, se acude directamente al mundo empírico social. Blumer (1981) plantea tres premisas en las cuales se basa el interaccionismo simbólico y que fueron guías en el proceso investigativo:

La primera es que el ser humano orienta sus actos hacia las cosas en función de lo que éstas significan para él. [...] La segunda premisa es que el significado [...] surge como consecuencia de la interacción social que cada cual mantiene con el prójimo. La tercera es que los significados se manipulan y modifican mediante un proceso interpretativo desarrollado por la persona al enfrentarse con las cosas que va hallando a su paso. (p. 2).

En las lógicas del interaccionismo simbólico, Forni, Gallart y Vasilachis (1993) citan tres propuestas metodológicas diferentes: una desarrollada por Erving Goffman, otra por Howard Becker y una más por Glaser y Strauss. De estas propuestas la más duradera y reproducible ha sido la de Barney Glaser y Anselm Strauss, denominada *teoría basada en los datos o teoría fundamentada*. Esta última es un procedimiento no matemático de producción e interpretación de los datos; así, si bien en la presente investigación se realizó la entrada a la producción de datos desde precategorias derivadas de la literatura, se tuvo en cuenta la emergencia de categorías desde los procedimientos y estrategias analíticas para la interpretación de los datos con el objetivo de producir teoría sobre la configuración de sujetos de la educación para estudiantes con TEA. Con esto, el modelo teórico se constituye en la producción final.

Por su carácter, la investigación sobre los sujetos de la educación fue cualitativa ya que el modo de encarar el mundo empírico fue principalmente inductivo y se intentó comprender a las personas dentro de sus propios marcos de referencia.

Según su amplitud, la indagación sobre sentidos y significados y la construcción de teoría sobre el sujeto de la educación se corresponde con las investigaciones microsociológicas, esto porque

[...] tiene en cuenta la experiencia individual y la interacción social que son las fuentes de creación de significados y de bases para la acción concertada y creación y recreación del orden social [...]. El recorte de la realidad que realizan las teorías microsociales se centra en el análisis de las relaciones sociales, de los vínculos de las personas con su entorno físico y social, sus acciones y desempeños en sus posiciones o inserciones sociales, sus orientaciones, valores y creencias hacia el medio y sí mismos, así como sus interpretaciones de sus experiencias cotidianas. Aunque este enfoque privilegia el estudio de la agencia humana, estas perspectivas teóricas también establecen la relación con la estructura social y el nivel macro. (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005, pp. 52-59).

La investigación siguió un diseño de estudio de caso múltiple. Este diseño permite que cada caso sea independiente del otro, que se puedan estudiar simultáneamente y de manera intensiva pero con el objetivo de interpretar el mismo fenómeno (Yin, 1984). El estudio de casos aporta al refinamiento de la teoría y sugiere complejidades que se podrán retomar en investigaciones futuras; además colabora en la definición de límites de la generalización (Stake, 1998). Lo anterior es coherente con la perspectiva epistemológica, el enfoque teórico y el método elegido en la presente investigación.

Asimismo, consistente con la pregunta y el objetivo de la presente investigación, y siguiendo a Yin (1984), las preguntas más apropiadas para los estudios de caso son, por una parte, el cómo, que se asociaría a la descripción de las interrelaciones, y el porqué, que se asocia a la existencia de las interrelaciones.

Fueron seleccionados dos casos para el desarrollo de la indagación. Al seguir la taxonomía propuesta por Stake (1998), la selección fue instrumental, es decir, los casos no venían dados y no se tuvo un interés intrínseco en estos; los sujetos participantes en la investigación contribuyeron a la comprensión del fenómeno, no lo representaron en sí mismo; se partió de la necesidad de comprensión general de sentidos y significados y se consideró que esta se podía abordar mediante el estudio de dos casos particulares.

Así, se estudiaron dos casos en profundidad, uno conformado por 28 sujetos y 9 documentos, y otro por 22 sujetos y 12 documentos. El primero se organizó a partir de la escolarización de un niño diagnosticado con síndrome de Asperger en una escuela común pública de la ciudad de Neuquén, al sur de la Argentina; el segundo, desde la escolarización de un niño con autismo en un jardín infantil privado de la ciudad de Buenos Aires. Los sujetos participantes en las entrevistas

y los grupos focales pertenecían al microcontexto escolar y familiar; por su parte, los documentos se correspondieron con normativas, proyectos educativos de las instituciones, informes educativos, clínicos y terapéuticos y planes de trabajo case-ros para los estudiantes.

Aunque aparentemente los escenarios marcarían considerables diferencias, tras el proceso de revisión de criterios para la selección de casos³ se comprendió, junto con Terigi (2002), que el jardín infantil anticipa contenidos y clasificaciones propias de las escuelas y vive muchos de los problemas e imperativos de la escolarización masiva. La distancia geográfica de las instituciones, el carácter público de una y privado de la otra y las normativas educativas, considerando la condi-ción federal de la Argentina, sugerían algunas diferencias; con esto, los contex-tos siguieron el criterio de heterogeneidad pero también dieron la posibilidad de similitudes y experiencias comunes.

Se diseñaron cuatro instrumentos para la producción de datos: entrevistas abiertas, entrevistas semiestructuradas en profundidad, grupos focales y fichas de contenido. Al tener en cuenta una de las características básicas de la teoría fundada desde la cual el investigador debe ir realizando el análisis de los datos simultá-neamente con la producción, esta última no correspondió a un único momento en el proceso investigativo sino que se realizaron varias idas y vueltas entre la pro-ducción y el análisis, como también un proceso constante entre la producción, el análisis y la lectura de literatura. Lo anterior se desarrolló entre el 2008 y el 2010.

Para las fases de producción y análisis de datos se siguieron los tres procedi-mientos básicos de la teoría fundamentada: la codificación abierta, en la cual los datos se descomponen, se examinan minuciosamente mediante la comparación constante y las preguntas analíticas, se comienzan a proponer conceptos y posibles categorías y se determina el muestreo teórico con el fin de profundizar en algunos de los hallazgos iniciales.⁴

3 Al carácter instrumental de los casos le siguió la consideración de tres criterios: 1) Ren-tabilidad, relacionado con estudiantes que estuvieran diagnosticados con algún ins-trumento estandarizado y que vivieran la experiencia educativa en educación común, no en instituciones de educación especial. 2) Heterogeneidad, expresada en el nivel educativo, la condición de institución pública y privada, las diferencias en políticas y tradiciones de las provincias. 3) Accesibilidad, contextos que permitieran el ingreso a la investigadora, así como la indagación en cuestiones subjetivas.

4 Durante esta primera apertura de los datos se formularon múltiples preguntas no solo para poder analizarlos sino también para estudiar las segundas entrevistas. Otras herramientas analíticas utilizadas fueron las comparaciones cercanas y distantes, o comparaciones con conceptos de naturaleza similar o diferente que permitieran pensar y reflexionar sobre propiedades y dimensiones de los conceptos emergentes; también se recurrió al análisis de palabras y frases buscando con esto acercarse a significados e interpretaciones posibles y precisar aquellas más cercanas a los datos.

Luego, la codificación axial. En esta, la disgregación de los datos comienza a articularse, vinculando estructuras con procesos; es un acercamiento a la captura de complejidades de las realidades desde su naturaleza dinámica y evolutiva. Se recurrió a la guía de relación condicional, que según Scott y Howell (2008) se presentó en 2004 a la comunidad académica como un instrumento de soporte para el análisis desde la teoría fundamentada.

Los anteriores autores afirman que comprender las relaciones entre las categorías emergentes no es un proceso intuitivo. Para ellos, al retomar en la guía de relación condicional las principales preguntas que direccionan la codificación axial —de acuerdo con Strauss y Corbin para cada categoría se debe preguntar: qué es, cuándo ocurre, dónde, por qué, cómo y qué consecuencias trae— se facilita la construcción de significados desde los conceptos y categorías derivados de la codificación abierta.

La guía de relación condicional (véase la tabla 1) es un apoyo para vincular la estructura con el proceso. Dicho vínculo, de acuerdo con Strauss y Corbin (2002), permite captar parte de la complejidad de las realidades desde su naturaleza dinámica y evolutiva. La estructura o las condiciones crean las circunstancias en las cuales se sitúan los problemas, asuntos o acontecimientos del fenómeno, conocer la estructura permite responder al porqué de ciertos sucesos. Por su parte, el proceso expresa la acción/interacción en el tiempo de las personas, comunidades y organizaciones, como respuesta a ciertas circunstancias. Analizar los procesos responde a la pregunta del cómo sucedieron los hechos.

Entender estos últimos implicó comenzar a especificar y detallar recurrencias en ellos, así como posibles variaciones. Con esto se dejó atrás la matriz precategorial propuesta desde los referentes conceptuales con el fin de diseñar los instrumentos y se comenzó a estructurar un nuevo esquema conceptual que diera cuenta de los hallazgos y su relación con el objeto de estudio. Este esquema inicial contó con algunas categorías, nominadas a partir de códigos *in vivo*, es decir, extraídas de los discursos de los entrevistados, o con códigos propuestos por la investigadora.

Con estas categorías iniciales se comenzaron las anotaciones o memorandos que incluían descripciones, preguntas o hipótesis sobre posibles propiedades y dimensiones de las categorías emergentes. Aunque estas tienen imprecisiones, comenzaron a dar cuenta de relaciones entre los datos y entre estos y las teorías.

Tabla 1. *Guía de relación condicional*

Segundo nivel de categorización				
Categoría: Representa un fenómeno, problema, asunto, acontecimiento, suceso significativo.				
Qué es: Definición, parafraseando a los participantes.				
Cuándo sucede (tiempos)	Dónde sucede (lugares)	Por qué sucede (causas)	Cómo sucede (acción/interacción)	Consecuencias
<ul style="list-style-type: none"> • Condiciones causales: influyen sobre el fenómeno. • Condiciones intervinientes: mitigan o alteran el impacto de las condiciones causales (contingencias). • Condiciones contextuales: patrones de condiciones que se entrecruzan en un tiempo y lugar para crear circunstancias a las cuales responden las personas. 			<ul style="list-style-type: none"> • Rutinas: formas habituales, estratégicas. • Respuestas a situaciones problemáticas, improvisadas, ordenadas, interrumpidas, • secuenciales, coordinadas, desordenadas, novedosas, creativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Singulares o múltiples, visibles o no, inmediatas o acumulativas, reversibles o impredecibles, con pequeño o amplio impacto.
Las condiciones llevan a que se dé un problema, asunto, suceso ⇒			Ante este problema las personas responden con algunas formas de acción/interacción ⇒	Lo cual produce alguna(s) consecuencia(s)
La acción/interacción puede producir cambios en el contexto y convertirse en parte de las condiciones, lo que genera una nueva secuencia de acción/interacción				

Fuente: elaboración propia a partir de Scott y Howell (2008).

Tras la saturación teórica, se desarrolló la codificación selectiva, con el objetivo de determinar una o varias categorías centrales que permitieran organizar los hallazgos en un modelo teórico denominado *sujetos de la educación: reconocidos, protegidos y peligrosos*. Para construir y determinar la o las categorías centrales se utilizó la matriz de codificación reflexiva propuesta por Scott y Howell (2008). En esta, luego de un largo proceso de análisis y reflexión, se fueron identificando los procesos, propiedades, dimensiones, contextos y consecuencias de una categoría central (véase la tabla 2).

Tabla 2. *Matriz de codificación reflexiva*

Tercer nivel de categorización
Categoría central
Procesos (acción/interacción)
Propiedades (características de la categoría)
Dimensiones (propiedades localizadas en un continuo)
Contextos
Modos de entender las consecuencias (procesos/ resultado)

Fuente: elaboración propia a partir de Scott y Howell (2008).

En la matriz de codificación reflexiva se integraron y articularon las partes en las cuales se habían dividido los datos. Scott y Howell (2008) describen este proceso como armar un rompecabezas, tratando de que entre todas las piezas se forme una imagen narrativa que se ajuste con veracidad a las percepciones de los participantes, del investigador y de la literatura existente. Puede comprenderse que la matriz de codificación reflexiva brinda en sí misma un esquema teórico sobre la investigación; además, posibilita revisar la consistencia lógica de la categoría central y, en palabras de Strauss y Corbin (2002), expurgar la teoría o eliminar excesos.

Durante el proceso de codificación selectiva se insistió, continuamente, en la lectura de los registros y memorandos, en el microanálisis, en la complementación de las categorías realizadas en la codificación axial y en la lectura de la literatura sobre el tema. También se elaboraron mapas conceptuales y diferentes gráficos, se recurrió a la consulta con la directora de tesis, se conversó con compañeros y docentes del doctorado, se presentaron los resultados preliminares a varios de los sujetos entrevistados para recibir retroalimentación de estos y se organizaron dos ponencias de los avances iniciales en este punto del análisis. Todo lo anterior con el ánimo de profundizar e integrar las categorías e ir armando una historia que contar.

Como resultado de la puesta en marcha de las anteriores estrategias y tras múltiples reorganizaciones, en palabras de Strauss y Corbin (2002), se “descubrió” una categoría central que da cuenta de la esencia de la investigación: “Relaciones intersubjetivas como constitutivas del sujeto de la educación”. Arribar a esta categoría es un proceso de análisis de mayor abstracción, objetivo último de la codificación selectiva.

Esta categoría comenzó a dar cuenta del objetivo general de la investigación, es decir, los significados que constituían a los alumnos como sujetos de la educación. Ahora bien, bajo los criterios de densidad y de variabilidad de la teoría, la

determinación de propiedades, dimensiones, procesos, contextos y consecuencias de esta categoría central permitió hallar, fundamentado desde los datos, diferentes formas de constitución del sujeto de la educación.

En la codificación selectiva el proceso de establecer relaciones categóricas integra todo el trabajo interpretativo de análisis; de esta se deriva el argumento de la historia. Strauss y Corbin (2002) plantean que si el objetivo es construir una teoría fundamentada en los datos, los hallazgos deben presentarse como un conjunto de conceptos interrelacionados y es en esta etapa de codificación selectiva en donde se obliga a la interrelación.

*SUJETOS DE LA EDUCACIÓN: RECONOCIDOS,
PROTEGIDOS Y PELIGROSOS,*
EDITADO POR LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL,
FUE COMPUESTO EN CARACTERES GEORGIAN FAMILY
E IMPRESO EN XPRESS ESTUDIO GRÁFICO Y DIGITAL S.A.S.

BOGOTÁ, COLOMBIA, 2019

El texto presenta los resultados de la tesis doctoral interesada en la constitución de sujetos de la educación en ámbitos escolares de la Argentina, con niños considerados dentro del espectro autista. Sujetos de la educación es la categoría que se construye y pluraliza a partir de las relaciones entre múltiples sentidos y significados que acompañan las diferentes formas de vivir, ser parte y tensionar la complejidad escolar. Las entrevistas y documentos interpretados permitieron profundizar en las relaciones intersubjetivas como eje central. A partir de allí, se propone un modelo teórico de la plausibilidad y simultaneidad de tres sujetos de la educación: mediante procesos de proximidad afectiva mutua, se construye un contexto de apertura incondicional en el cual se constituye un sujeto reconocido; en contextos de proximidad afectiva unidireccional se construye un contexto de protección y a un sujeto protegido y, en contextos de lejanía debido al miedo, se construye un contexto de inseguridad y a un sujeto peligroso.

ISBN: 978-958-5503-14-4



9 789585 503144