

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS**



**Ciclo de Licenciatura en Educación Especial TRABAJO FINAL para optar al
grado de Licenciada**

**“Concepciones en torno a la relación entre pobreza, discapacidad e
inclusión, en docentes de Escuela de Nivel de Educación Primaria y de
la Modalidad de Educación Especial de la ciudad de San Luis”**

**Prof. Nora Alicia Moronta Martino
DU: 22700881 Registro N°40007503
Directora: Lic. Ana María Masi**

JUNIO 2022

TÍTULO: Concepciones en torno a la relación entre pobreza, discapacidad e inclusión, en docentes de Escuela de Nivel de Educación Primaria y de la Modalidad de Educación Especial de la ciudad de San Luis.

Tesista: Prof. Nora Alicia Moronta Martino

Directora: Lic. Ana María Masi

ÍNDICE

Resumen	4
Summary	5
CAPÍTULO I: Planteamiento del Problema	6
Objetivos:	9
CAPÍTULO II: Consideraciones Teóricas	10
Mirada retrospectiva de la discapacidad	10
La formación de los sistemas educativos y su relación con la discapacidad	14
Surgimiento de las instituciones de educación especial	15
La inclusión como respuesta	19
Acerca de los modelos de discapacidad	23
Ni médico, ni social: diversidad funcional	27
La construcción social de la normalidad	28
Sectores empobrecidos y escuelas	30
Devenir de la educación especial en San Luis	35
La construcción de las concepciones docentes	45
CAPÍTULO III: Consideraciones Metodológicas	49
Enfoque y diseño metodológico	49
Rol de la investigadora	50
Escenario y sujetos	50
Instrumento de generación de información	51
Estrategia de análisis de la información	52
Entrevista	53
CAPÍTULO IV: Análisis de la Información	54
Categoría pobreza en la escuela de Nivel Primario	54
Categoría pobreza en la Modalidad de Educación Especial	57
Categoría discapacidad en docentes de la escuela de Nivel Primario	58
Categoría discapacidad en docentes de la Modalidad de Educación Especial	60

Categoría inclusión docentes de escuela de Nivel Primario	63
Categoría inclusión en docentes de la Modalidad de Educación Especial	65
CAPÍTULO V: Conclusiones	68
La Pobreza como característica individual	70
La discapacidad como característica individual	72
La inclusión destinada a personas diversas	76
La pobreza para las docentes de la Modalidad de Educación Especial	79
La discapacidad en docentes de la Modalidad de Educación Especial	81
La inclusión en docentes de la Modalidad de Educación Especial	82
Las diferentes miradas docentes. Algunos supuestos sobre sus causas	83
Notas finales	86
BIBLIOGRAFÍA	88
ANEXO 1	92
ANEXO 2	93
ANEXO 3	121

Resumen

Con el nuevo milenio, muchas luchas que venían llevando adelante los movimientos de personas con discapacidad, lograron su reconocimiento internacional, plasmándose en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual fue adoptada por la Asamblea General de las Organización de las Naciones Unidas (ONU), en 2006. Este hito propició que muchos países de occidente tomaran sus postulados como marco teórico de diversas normativas referidas a ese colectivo. En Argentina, el Modelo Social de la Discapacidad, proclamado en dicha Convención, sirvió de fundamento para la nueva Modalidad de Educación Especial del sistema educativo, y para las sucesivas reglamentaciones de la Ley Nacional 26206. En este contexto de cambio en la mirada sobre la discapacidad, comienzan a generalizarse muchos conceptos que, en apariencia, intentan revertir años de segregación de las personas con discapacidad pero que al confrontarlos con las prácticas concretas que desempeñamos, nos remite a una retórica que oculta la exclusión y el abandono del Estado de gran cantidad de niños/as pertenecientes a los sectores empobrecidos.

En este trabajo, nos proponemos indagar cuales son las concepciones que, en los docentes de nivel primario y de la modalidad de educación especial, imperan con relación a los conceptos de discapacidad, inclusión y pobreza, ya que los mismos mantienen estrechos lazos con las prácticas y la naturalización de discursos que no permiten visibilizar a la discapacidad como una categoría política y social.

Palabras clave:

Discapacidad - Pobreza - Inclusión - Docentes de escuela Nivel Primario- Docentes de la modalidad de Educación Especial.

Summary

With the new millennium, many struggles that had been carried out by the movements of people with disabilities, achieved their international recognition, being reflected in the Convention on the Rights of Persons with Disabilities, which was adopted by the General Assembly of the United Nations (UN) in 2006. This milestone led many western countries to take their postulates as a theoretical framework of various regulations referring to this group. In Argentina, the Social Model of Disability, proclaimed in that Convention, served as the basis for the new Special Modality of the educational system, and for the successive regulations of the National Law 26206. In this context of apparent change in the view on disability, many concepts begin to generalize that, apparently, try to reverse years of segregation of disabled people but when it is confronted with the concrete practices we perform, we see rather empty propaganda, which hides the exclusion and abandonment of the state of many children belonging to the impoverished sectors.

In this work, we propose to investigate which are the conceptions that in the Elementary School Teachers and Special Needs Teachers prevail in relation to the concepts of disability, inclusion and poverty, since they maintain close ties with the practices and speeches that avoid the allowance of disability as a political and social category.

Keywords: Disability - Poverty - Inclusion - Elementary School Teachers - Special Needs Teachers.

CAPÍTULO I: Planteamiento del Problema

El interés por la problemática que investigaremos en el marco de este trabajo surge de inquietudes personales que emergen de mis trayectorias laborales y de formación de más de 20 años de experiencia en la escuela especial y en la escuela Nivel Primario.

En este sentido, muchos de los aspectos de la historia de la educación se fueron reflejando en dos décadas de trabajo docente, que con múltiples y diversas vivencias, fueron dejando marcas en mi modo de “hacer” educación especial y en las formas que con compañeros y compañeras fuimos desarrollando cambios, que propiciaron innovaciones y algunas transformaciones.

Con la sanción de la Ley Nacional de Educación 26206, se crea un marco legal que propone modificaciones tanto en la escuela Nivel Primario como especial, con respecto a las miradas y prácticas que se venían desarrollando en los procesos educativos de las personas con discapacidad. El nuevo marco legal fue un hecho, que poco a poco fue influyendo en las conceptualizaciones y en las estrategias modificando prácticas. Los enunciados relativos a la inclusión se fueron generalizando en los ámbitos educativos, haciendo visible, en algunos casos, prácticas de discriminación que, hasta hacía poco tiempo, no eran fuente de controversia, en las instituciones.

Es así como en la actualidad, existe un fuerte cuestionamiento a las escuelas especiales, ya que se considera que la escuela Nivel Primario, debe ser lo suficientemente inclusiva para recibir a todos los/as alumnos/as sin distinciones de ningún tipo, y lo contrario es considerado segregación, discriminación. Esto, que a nivel discursivo es incuestionable, trae aparejado muchas grietas que se representan como contradictorias al sentido del discurso en las prácticas cotidianas, en el ámbito de gran parte de las escuelas públicas de educación común de San Luis.

En este marco, las escuelas públicas por Ley no pueden negarse a recibir alumnos/as que presenten alguna discapacidad, pero para evidenciar dicha “condición” cada sujeto debe contar con algo que lo acredite, y con ello comienza a configurarse con un rasgo distintivo, ante el resto de los sujetos escolares. Para que un alumno/a sea considerado/a con discapacidad debe presentar un certificado que describa su condición. Dicho certificado es otorgado por una Junta Evaluadora de Discapacidad ante el Servicio Nacional de Discapacidad en San Luis, que se encuentra en el Centro Provincial de Rehabilitación.

Una vez que se ha accedido a la constancia, las obras sociales están obligadas a asignar un docente de educación especial, que acompañe al niño/a, joven, en todo el trayecto escolar. Por lo cual, las escuelas reciben a los alumnos/as con discapacidad, pero con condicionantes: deben asistir con la /el acompañante. En la práctica, ese alumno/a por lo general, pasa a ser incumbencia casi exclusiva de quien lo acompaña, por lo que la escuela que lo recibe, prácticamente, no realiza ninguna adecuación, ya que erróneamente considera que “no es su responsabilidad”.

Por otro lado, y en el mismo contexto, muchos alumnos/as fracasan en la escuela, sin tener certificados de discapacidad, ni maestras/os especiales que los acompañen. En su mayoría, carecen de obra social y pertenecen a los sectores más empobrecidos de la sociedad. Son el emergente de la implementación del proyecto neoliberal para los países de Latinoamérica, que por años ha producido y produce con sus políticas, numerosos excluidos.

Estos sujetos asisten generalmente, a las escuelas públicas de educación común tanto como a las de la Modalidad de educación especial, ubicadas en la periferia de la ciudad y de alguna manera, son invisibles para el sistema. No se los considera con discapacidad porque no entran en una clasificación médica que así lo defina, pero transitan la escuela Nivel Primario o especial, arrastrando diversos fracasos y frustraciones.

Gentili expresa que:

“la anormalidad vuelve los acontecimientos visibles, al mismo tiempo en que la normalidad suele tener la facultad de ocultarlos. Lo normal se vuelve cotidiano. Y la visibilidad de lo cotidiano se desvanece (insensible o indiferente) como producto de su tendencial naturalización” (2001, p.2)

Lo cotidiano y lo “normal”, en nuestro caso, son la frecuencia con que los niños y niñas de los sectores empobrecidos, engrosan las matrículas de las escuelas especiales, son tratados como “casos”, en las comunes y destinatarios de las prácticas de especialistas de distintas ramas.

En este escenario, se utilizan palabras como: inclusión, diversidad, atención a la diversidad, necesidades educativas especiales, adaptaciones curriculares, ajustes razonables, escuela inclusiva, barreras de acceso, integración, currículum adaptado, trayecto adaptado, normalización de espacios, oportunidades para todos, etc. Algunas de estas palabras tienen su origen en el Modelo social de la discapacidad, y en las mismas subyace una determinada mirada sobre la discapacidad, la inclusión y la diversidad, que problematiza la forma en que se enseña y la forma en que se dan los

aprendizajes en los alumnos/as. Sin embargo, no necesariamente la utilización de ellas, remiten a las concepciones teóricas que las originaron, ni se destinan de la misma manera cuando el que necesita ser incluido es un niño/a pobre.

En mi acercamiento a la realidad escolar en dos escuelas de la ciudad de San Luis (una de modalidad de educación especial y una de nivel primario), he podido observar, circuitos diferenciados para sectores sociales diferentes, que evidencian contradicciones significativas con respecto tanto al marco legal como a los postulados de la “escuela inclusiva”.

Ligado a esto, las maneras de concebir por parte de los actores sociales escolares, esta compleja trama, va configurando la problemática del trabajo para la inclusión, en los procesos educativos y es de gran importancia para su comprensión a fondo.

De ahí, la necesidad de indagar sobre cuáles son las relaciones que subyacen en las concepciones de los docentes de educación común¹ y especial, referidas a las relaciones entre los conceptos de pobreza, inclusión y discapacidad, ya que forman parte cotidiana en los ámbitos escolares actuales y la manera en que son significados, permiten comprender las prácticas destinadas a los alumnos/as. En palabras de Mareño Sempertegui:

“la concepción que tengamos acerca del fenómeno de la discapacidad condicionará las maneras de entenderlo y las estrategias que diseñemos para abordarlo. En otros términos, la definición que le asignemos implica una manera de comprenderlo, explicarlo y principalmente una toma de posición con respecto a éste.” (2012, p.136)

En función de lo expuesto nos preguntamos: ¿Cómo conciben los docentes de Nivel Primario y de la Modalidad de Educación Especial, las relaciones entre pobreza, discapacidad, e inclusión?

¹ Nos referimos a la educación común como aquella que se brinda en las Escuelas de Nivel: inicial, primario, secundario, superior. Resulta pertinente aclarar, que la Ley Nacional de Educación 26206, denomina educación común a los niveles para diferenciarlo de las modalidades.

Objetivos:

Objetivo general

- Comprender las concepciones de docentes de nivel primario y de docentes de Modalidad de Educación Especial en torno a las relaciones entre pobreza, inclusión y discapacidad.

Objetivos específicos

- Indagar las concepciones de docentes de Nivel Primario sobre pobreza, inclusión y discapacidad.
- Indagar las concepciones de docentes de Modalidad de Educación Especial, sobre pobreza, inclusión y discapacidad.
- Realizar una interpretación comparativa entre las concepciones de docentes de Nivel Primario y Modalidad de Educación Especial, en torno a las problemáticas de pobreza, inclusión y discapacidad.

CAPÍTULO II: Consideraciones Teóricas

Mirada retrospectiva de la discapacidad

A lo largo de la historia, la respuesta social hacia las personas con algún tipo de discapacidad o alteración fue cambiando muy lentamente. Si bien las categorías de normal-anormal, son relativamente nuevas, aparecen con la modernidad, no así la percepción de lo diferente.

En la Antigüedad Clásica y en la Edad Media, se les atribuía una naturaleza demoníaca o divina y se aceptaba la eliminación física de los recién nacidos con discapacidades, en algunas culturas. Existía una clara política de exclusión y/o exterminio.

Desde el Renacimiento hasta el siglo XVIII, se producen las primeras experiencias educativas con personas con déficit sensorial. Tal como lo realizaba, Fray Ponce de León, quien nació en Sahagún (León) España. No había realizado estudios superiores pero su profesión dentro del monasterio era la herboristería. Durante los años 1548 o 1549, Ponce de León se hizo cargo, en el propio monasterio de Oña, de dos muchachos sordos llamados Francisco y Pedro de Tovar, hijos de los Marqueses de Berlanga, con la intención de hacerlos “hablar”. Hecho que, al parecer, consiguió, aunque con muchos matices. La historia aparece en el denominado “Tratado legal sobre los mudos”, obra del Licenciado Lasso, concluida en Oña en 1550 y que actualmente se conserva en la Biblioteca Nacional de Madrid. Ponce de León había conseguido, según el Licenciado Lasso, “curar” a los muchachos primero, de una vieja “enfermedad” que ambos tenían en la garganta, se supone que, mediante un tratamiento basado en el uso de determinadas hierbas, y luego enseñarles a hablar “en cierta forma”, a leer y a escribir. Se esperaba de Pedro Ponce de León en aquellos días, que consiguiera curarles igualmente el oído, curación que, según todos los indicios, no logró. Tras lo cual, prohibió a sus discípulos el uso de la lengua de señas, el lenguaje propio de los sordos, motivo por el que se le considera como el inventor del método oral puro en la enseñanza del sordo.

Para García García (1988), el período comprendido entre el siglo XVII Y XVIII, conocido por la humanidad de la razón y las luces, no demostró ser muy diferente en el trato de las personas con discapacidades. El autor denomina a este período como el gran encierro, porque todo aquel que no seguía los juicios impuestos por la razón, no era considerado digno de vivir junto a los que poseían los cánones propios de la Ilustración.

Por lo cual, locos, deficientes mentales, delincuentes, pobres, prostitutas, asesinos, estaban hacinados en asilos y manicomios, dado que para la sociedad estaban perdidos por no poseer la luz, propia del período histórico.

Un largo proceso se inicia con el Renacimiento y servirá de contexto social, político y económico, de esta etapa: la formación del estado moderno. Una nueva organización política, que se despliega en la búsqueda de independencia, tanto del poder de la iglesia como de cualquier otra forma de poder político. En este extenso transcurso, se produce la transformación del feudalismo en un aparato permanente y público al servicio de esta nueva organización política. Con el triunfo de la burguesía, sus ideas económicas, y la consolidación de un nuevo sistema de estratificación social clasista, se suplantará finalmente al sistema de estratificación estamental, propio de la Edad Media. Se establece una burocracia permanente, jerarquizada y calificada, que articula la dominación de la sociedad a través de un conjunto interdependiente de instituciones, que permiten su ejercicio. Sin duda como parte importante de este proceso, se encuentra la aparición de la economía capitalista a partir de la Revolución Industrial y el desarrollo de la maquinaria. Con el tiempo, este sistema económico irá delimitando las bases de lo que es productivo y lo que no, tanto para los productos materiales, como para las personas, afectando principalmente al mundo occidental. La valoración de los sujetos va transformándose, impactando negativamente en aquellos grupos sociales, como los discapacitados, por carecer de cualidades y aptitudes que los hagan rentables para el mercado. Las instituciones así destinarán sus esfuerzos en regenerar, rehabilitar y educar, a los individuos “inadaptados” para este nuevo escenario, intentando volverlos individuos funcionales.

Otro hito importante con respecto al tratamiento de las personas con discapacidad se produce en el siglo XIX, y se le atribuye al médico Gaspard Itard (1774-1836), quien trabajó con un niño en estado semisalvaje, encontrado en un bosque de Francia. El muchacho fue llevado a París por orden del ministerio del interior, donde lo examinó una comisión de la Sociedad de Observadores del Hombre (Société des observateurs de l’homme), la primera sociedad antropológica del mundo. En ella, un médico psiquiatra llamado Philippe Pinel argumentó que el muchacho sufría de un idiotismo incurable. Pero Itard, quien estaba entre los estudiosos que discutían sobre el tema se opusieron a la idea, argumentando que la situación de abandono a que había sido sometido lo había llevado a tal estado, y que con un proceso educativo podría tal vez reinsertarse en el mundo de los hombres. Se decidió entonces enviarlo al Instituto para Jóvenes Sordos de

París, con la idea de que fuera tratado allí, a cargo de Itard. A partir de allí, comenzó un programa educativo intensivo, con el fin de adiestrarlo para que lograra el lenguaje y las habilidades sociales que le permitieran vivir en sociedad. El niño, al que llamó Víctor, al cabo de algunos años, logró significativos cambios en su conducta, desarrolló afectos hacia sus instructores, llegó a reconocer el nombre de muchos objetos y a producir algunos sonidos sobre el modelo de palabras del francés, con correcta intención comunicativa, pero no llegó a aprender a hablar. A pesar del fracaso en su proyecto, Itard insistió en la validez de su hipótesis ambientalista². La importancia de su trabajo no radica en el éxito de la educación de Víctor, sino en el hecho mismo de haber intentado educarlo. Se lo considera el primer médico en haber propuesto el método de compensar el retraso producido por la deprivación social, a través de un tratamiento pedagógico. Este es el origen de la idea de que las personas con retardo mental son educables.

Como la experiencia de Itard, hubo otras importantes destinadas a personas ciegas y a débiles mentales, todas ellas llevadas adelante por médicos quienes, a través de sus saberes científicos e instrucciones educativas, intentaban la curación o rehabilitación de los discapacitados.

Treinta años después de la experiencia de Itard, comienzan a aparecer en Europa las primeras instituciones asilares para menores anormales. De la Vega (2008), refiere que fue en Francia donde fueron creadas estas primeras escuelas. En 1841, Guggenbuhl creó en Suiza el primer Asilo de anormales, el cual sirvió de modelo para otros similares que muy pronto proliferaron en Alemania e Inglaterra. El autor, coloca allí el surgimiento del primer dispositivo médico-educativo destinado a la infancia anormal. Es así como a la par de los asilos para sordomudos, también se crean instituciones para niños imbeciles o idiotas, aplicando la pedagogía correctiva en ámbitos cerrados y con una fuerte intención moralizante.

En Argentina, la unión de medicina y pedagogía permitió la fundación en 1908 del instituto para retardados en el asilo de Torres, creado por Domingo Cabred.

Uno de los dispositivos de la sociedad disciplinaria del poder, que emerge a mediados del siglo XIX, formando parte de las instituciones de los nuevos estados constituidos, es la escuela. Esta Institución surge como respuesta a cambios que se dan en distintos ámbitos: sociales, políticos, culturales, económicos, conocimientos

² <https://revistas.unlp.edu.ar/Estrategias/article/download/8003/6935/>

científicos, relaciones de poder, conocimientos estadísticos que permiten controlar y disciplinar, etc.

El orden político social y económico, necesita de instituciones que puedan transmitir y controlar los principios y valores hegemónicos. La escuela de Nivel Primario como Institución tiene una clara función, o como lo denominan las autoras Cortese y Ferrari (2003), poseen un "Primer Contrato o Contrato Fundacional". Este contrato impone explícitamente, deberes, obligaciones, leyes, normas, que ambas partes deberán cumplir, el estado y la escuela.

Baquero (2001) afirma que en el origen de la escuela y en la actualidad, es probable encontrar una matriz comeniana instalada, al igual que en la delimitación habitual que hacemos del problema de la educabilidad. Esta matriz comeniana supone un atributo de partida esencial a lo humano, que justificará el ideal pansófico - aquél de "enseñar todo a todos". Es propio de la naturaleza humana, la capacidad de aprender. Es decir, todas las personas nacen dotadas de esa capacidad. Existe en la teoría de Comenius (1592-1670), la influencia lógica del evolucionismo moderno, expresado en una armonía entre el hombre y el orden natural, en este caso lo natural como creación divina.

El autor expone que los elementos que se desprenden del dispositivo comeniano son:

- La inclusión "universal"
- La creación de un colectivo de educandos
- La presencia de un régimen de trabajo, de regulación de espacios y tiempos relativamente homogéneo
- La generación de un método único de enseñanza
- La estructuración en forma graduada y simultánea de la enseñanza
- La detección, como consecuencia de la ineficacia del método, de los no educables.

Baquero (2001), siguiendo los aportes de la teoría de Comenius, expresa que la naturaleza es armónica, pero pueden aparecer excesos o deficiencias de ingenios y es tarea de la educación restablecerla para volver a la armonía inicial. Para el autor respecto a la perspectiva comeniana, se ha atenuado su optimismo sobre la capacidad universal de aprender, y parecen haber quedado aquellos elementos duros del formato escolar que constituyeron a los propios dispositivos normalizadores, y también la persistencia de una grilla de sospechas, sobre la variación de los ingenios y la posibilidad y necesidad de establecer modos, pero fundamentalmente grados, de enseñanza posible o deseable.

La escuela se instaura para transmitir valores, contenidos disciplinares, tradiciones, a la vez que, para igualar, perpetuar el orden y asegurar la mano de obra necesaria, de la naciente sociedad industrial y capitalista. En Argentina específicamente, fue la manera de borrar lo heterogéneo producto de las desigualdades culturales, sociales, económicas, territoriales, de un extenso país en formación con un altísimo caudal de inmigrantes. La escuela estaba llamada a homogeneizar a la población.

Desde una mirada antropológica, Neufeld (2005), sostiene que este período está marcado por el evolucionismo, donde existía un único modelo de civilización o progreso representado por la sociedad victoriana. La riqueza era considerada el resultado del trabajo, del esfuerzo y la inteligencia, mientras que la pobreza, en cambio, era el fruto de la pereza o incapacidad. Las diversidades culturales existentes, eran vistas como rezagos de etapas anteriores, cuanto más atrasadas o primitivas, más lejanas del modelo de civilización propuesto. La educación, entonces, permitiría equiparar uniformando los sectores más retrasados, hasta que alcancen la cultura válida, para los flamantes estados capitalistas. De estos principios evolucionistas, remarca la autora, proviene el sistema educativo argentino: “Educar al ciudadano para liberarlo de la barbarie y llevarlo al progreso”.

La formación de los sistemas educativos y su relación con la discapacidad

Es importante aclarar que en la actualidad el Sistema Educativo Argentino, se encuentra dividido en Niveles y Modalidades. Sin embargo, dentro de la comunidad educativa, es habitual hablar de escuela común para referirse a la escuela de Nivel Primario; mientras que, a la Institución perteneciente a la Modalidad de Educación Especial, la llamamos escuela especial. Si bien lo correcto es referirse a escuela de nivel o de Modalidad de educación especial, encontraremos en este trabajo referencias a las anteriores acepciones ya sea porque son utilizadas por los autores, los participantes o porque consideramos que expresan mejor la confrontación entre las ideas que queremos destacar.

La Institución escolar, en América Latina, toma mucho de la iglesia al configurar un tipo de organización educativa y disciplinaria que reproduce las estrategias utilizadas, principalmente por los jesuitas en las misiones. Establecimiento de horarios, divisiones de clases, recreos, premios, castigos, etc., y la figura del docente, como poseedor de un saber indiscutible. El mismo sistema luego fue llevado a los colegios dirigidos por

sacerdotes y en ellos se educaron la mayoría de la aristocracia criolla. Esta élite criolla, fue la que luego impulsó la creación del dispositivo escolar.

De la Vega, lo explica así:

“El normalismo latinoamericano –más allá del positivismo o espiritualismo de sus orígenes– encontrará muchos de sus rasgos en esos antiguos moldes, que definirán sus coordenadas históricas para una renovada misión. Una nueva pastoral escolar se recortó sobre el telón de fondo de las anteriores prácticas educativas. Los maestros normalistas se sentían apóstoles del saber y concebían a la educación como un auténtico misionado. En el seno del normalismo se reactualizó una tecnología educativa que fundaba sus cimientos en la profunda autoridad moral del maestro, en la rígida disciplina escolar, en el saber natural y positivo que se introducía, y en los rituales que van a asegurar la eficacia de la nueva educación”. (2008, p.49)

Surgimiento de las instituciones de educación especial

Puesto en funcionamiento el engranaje de la escuela, comienzan también a visualizarse las “fallas” del sistema, lo que no responde como se esperaba, lo que no se adapta a la norma prevista. Con la masividad de la enseñanza institucionalizada, se obtiene el estudio y clasificación de la población escolar y también la creación de la carrera de “Maestro Especialista en la Educación de Niños Anormales y Menores Infractores”. La voluntad regeneradora de la época parece no distinguir discapacidades de delincuencia, encerrando a esa población dentro del conjunto de la anormalidad.

La escuela especial, viene así a constituirse en el espacio donde tendrá cabida, lo que la escuela de educación común “descarta” por alejarse de la norma, por desviarse de lo esperado, de lo normal, de lo estadísticamente esperable para una edad, etc. El problema ya no solo es del niño que lo sufre, es un problema social y hay discursos científicos que lo avalan e instituciones que legitiman dichos discursos, construyendo un saber que justifica su proceder.

Desde la psicología, se considera a la inteligencia como una capacidad mensurable y se instrumentan distintas pruebas que establecen un coeficiente intelectual. Esta medición permite establecer promedios y a partir de allí, se clasifica según resultados, se agrupa según categorías, y en simultáneo nuevas clases de personas se construyen. Surge la especificación en la formación y en las Instituciones de Educación Especial: escuelas para sordos, para ciegos, para retrasados mentales, irregulares sociales,

problemas motores, etc. Estructuras, éstas que perduran en la actualidad, en San Luis, con excepción del Centro Educativo N°21, recientemente reorganizado por decreto: N°3934-ME-2020.

En la escuela como rehén, De la Vega (2018) sostiene que la creación de la escuela diferencial desactivó las tensiones que surgían debido a la rápida masificación de la enseñanza y la aparición de nuevos personajes:

“en tanto que destinó un lugar apropiado para un conjunto cada vez mayor, de niños, en su mayoría pobres, que no se adaptaban a la disciplina. El niño pobre se irá a encontrar allí con el otro niño, el de la deficiencia verdadera. Juntos recorrerán aquellos laberintos donde se mezclan y confunden, mientras la deficiencia ocultará la pobreza y la miseria, las cuales seguirán, como siempre, caminando por los márgenes de la escuela. (2018, p.62)

En un primer momento eran denominadas escuelas diferenciales. De la Vega (2008), considera que el inicio de la transformación de la escuela diferencial se inició a partir de los cambios que surgieron, hacia la década del sesenta, en los sistemas educativos de los países nórdicos, retomados más tarde por los Estados Unidos, luego del gran impulso de las acciones de las asociaciones de discapacitados. Estas asociaciones, agrupadas primero en sectores locales, regionales y hasta internacionales, lograron influir en organismos mundiales con el poder de transformar, a través de Declaraciones, Conferencias, Convenciones, la mirada que, hasta entonces, se tenía de la discapacidad. El mismo autor sitúa como primer cambio significativo, el producido en la designación de los niños diferenciales, que pasan a ser nombrados discapacitados, impugnando el tinte segregador de la palabra diferencial.

Luego, sobre todo a partir del informe Warnock³ (1978), se los denomina sujetos con necesidades educativas especiales y las escuelas diferenciales, pasan a llamarse también especiales. En el informe, se adopta una visión más amplia de la educación especial y se descarta la separación entre normales y anormales. El trabajo de ese comité sirvió asimismo de base para la reforma del sistema educativo de España y este último a su

³ Informe Warnock. Este informe fue encargado por el secretario de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos, presididos por Mary Warnock, en 1974 y publicado en 1978, Convulsionó los esquemas vigentes y popularizó una concepción distinta de la educación especial. El comité comenzó sus trabajos poco después de la entrada en vigor de la Ley de Educación (para niños y niñas deficientes) de 1970. Según dicha ley toda persona deficiente, al margen de la gravedad de su dificultad, queda incluido en el marco de la educación especial, por lo que ningún niño o niña debe ser considerado ineducable. La educación es un bien al que todos tienen derecho y por tanto los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de cada uno.

vez, marco para las producidas posteriormente en Argentina y varios países Latinoamericanos.

Años más tarde, con la Declaración de Salamanca⁴, llevada a cabo en Madrid en 1994, se aprueban los principios, políticas y prácticas para las necesidades educativas especiales y un Marco de Acción, con el objetivo de alcanzar una Educación para Todos.

Estos documentos reflejan un consenso mundial sobre las orientaciones de las prestaciones educativas especiales. Se podría decir que la mayoría de los sistemas educativos occidentales, tomaron a la integración como una política educativa de Estado.

En Argentina, la sanción de la nueva Ley Federal de Educación en 1993 incorpora la noción de diversidad, como uno de los pilares en donde debe respaldarse la educación, para lograr su transformación. Este concepto proviene de la pedagogía crítica norteamericana y del multiculturalismo. Son los primeros intentos por modificar la educación especial, de tal manera que se conviertan en espacios abiertos y no segregados. Esto implica, según Boggino, De la Vega (2006), poder definir un nuevo sujeto y una nueva Institución. Un sujeto cuya identidad se moldea en los procesos culturales, sociales e históricos, atravesados ellos mismos por el conflicto y las relaciones de poder. La escuela, entonces, será concebida como una Institución abierta, democrática, flexible, capaz de promover estrategias institucionales que permitan el aprendizaje de acuerdo con las características, ritmos y necesidades de los distintos grupos sociales, asegurando su plena inclusión social.

Plantear la reformulación de prácticas y políticas destinadas a las instituciones comunes como especiales, significó analizar situaciones que de larga data venían teniendo cabida, en estos ámbitos. Por un lado, la escuela de educación común descartaba sistemáticamente, a todos aquellos estudiantes que no alcanzaban los contenidos previstos para cada nivel o que por alguna razón no se adaptaban a la propuesta educativa. Por otra parte, pero como parte del mismo mecanismo, la población escolar de las escuelas especiales estaba constituida mayoritariamente, por

⁴ Declaración de Salamanca: conferencia organizada por el gobierno español en cooperación con la UNESCO en la que participaron un total de 92 gobiernos representados por 300 personalidades del ámbito educativo: especialistas, altos funcionarios de educación, administradores, etc. En esta importante cumbre se firmaron los principios, valores, líneas políticas y principales prácticas en relación con la educación de las personas con necesidades educativas especiales (NEE), diseñando además un Marco de acción específico. La reunión tuvo lugar en Salamanca (España) durante los días del 7 al 10 de junio de 1994.

niños/as y adolescentes que habían sido producto de la marginación social y escolar en el ámbito de las escuelas comunes y que eran recibidos en los espacios de la educación especial con diagnósticos difusos, como es; problemas de aprendizaje, debilidad mental leve, trastorno generalizado del aprendizaje.

Siguiendo las nuevas miradas de la educación especial, en 1998 en este país, se firma el Acuerdo Marco para la Educación Especial, ⁵firmado por los Ministerios de Educación provinciales y el Ministerio de Educación Nacional. En este acuerdo se insta a la prevención y detección de las necesidades educativas especiales, a garantizar la permanencia de los niños en los ámbitos de la escuela de educación común y al trabajo interdisciplinario entre los profesionales de las escuelas de nivel y especial.

El paradigma de la integración se instala con la premisa de impugnar a la escuela tradicional normalizadora, homogeneizadora. Por lo cual, se debería provocar un cambio en la escuela para que puedan enseñar, atendiendo a la diversidad de los chicos y chicas que asisten.

En la práctica generalizada, significó un desplazamiento de las intervenciones de la educación especial a las instituciones comunes, y las características de las necesidades educativas de los alumnos/as, abrieron un abanico mucho más grande donde desplegar sus saberes especializados. La escuela Nivel Primario, lejos de flexibilizar sus estrategias, de estar abierta a la heterogeneidad y de ser contenedora de su población escolar, produjo pocos cambios en su cultura escolar homogeneizante, disciplinadora, y continuó con su tendencia a la selección social. Como consecuencia, cada vez más alumnos/as presentaban necesidades educativas especiales, y el concepto sirvió para ocultar el fracaso escolar de las poblaciones pertenecientes a los sectores sociales más desamparados. De esta manera, los sujetos que antes estaban segregados en instituciones de educación especial, ahora se encuentran de la misma manera, pero en el espacio de las escuelas de educación común.

Se tiende a eliminar los grados especiales dentro de las escuelas comunes, pero, por otro lado, se crean grados de sobreedad, destinados a aquellos que no pueden seguir el ritmo “normal” de la educación. Se equipara déficit con diferencia y diversidad, y la

⁵ ACUERDO MARCO PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL Diciembre, 1998. Ministerio de Cultura y Educación Consejo Federal de Cultura y Educación. Documentos para la concertación. Serie A, N° 19. Define a la educación especial como un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados.

integración por parte de las escuelas especiales, está prácticamente reducida al sostenimiento de niños/as en los ámbitos de la escuela Nivel Primario o Secundario, de aquellos que antes engrosaban su matrícula, mientras que los que presentan un déficit, orgánico, neurológico, genético, etc., continúan en las sedes de las escuelas especiales. Por estas razones, los autores Boggino, De la Vega (2006), consideran que la utilización del concepto necesidades educativas especiales, no fue más que un eufemismo que permitió invisibilizar las causas del fracaso escolar de una amplia población escolar, pertenecientes a los sectores más castigados por las políticas neoliberales, imperantes en la época.

“La repetición, la sobreedad y el abandono, en tanto indicadores de fracaso escolar, confluyen también en el trazado de los circuitos escolares de la segregación en la escuela común. La escuela especial ha participado, y participa aún, en dicho ordenamiento, desplegando y reactualizando los mecanismos que aseguren su intervención”. (Boggino, De la Vega 2006, p.43)

Para Kaplan, (2005), al neutralizar la cuestión de fondo, la de la desigualdad en la distribución del poder en el acceso a los bienes materiales y simbólicos, en ciertos discursos y perspectivas se hace pasar por diverso aquello que es desigual. Por lo cual a la cualidad de “pobre” se la connota como atributo de “diversidad” y las características de la “cultura de la pobreza”, se las trasmuta en cualidades intrínsecas de la persona o grupo. Esto remite al modelo individual/médico de la discapacidad, desplazando una problemática social al plano individual y responsabilizando al niño/a o al entorno más cercano del destino de su trayectoria educativa.

La inclusión como respuesta

Con el siglo XXI, se instala fuertemente el término inclusión, no solo en los ámbitos educativos, sino que, además los trasciende. El término, tiene su origen en una publicación realizada en 1972, por Rene Lenoir quien escribe el libro “Los excluidos”, para llamar la atención sobre la existencia en Francia de un millón de discapacitados físicos, un millón de deficientes mentales, un millón trescientos de ancianos discapacitados y de tres a cuatro millones de inadaptados sociales (drogadictos, enfermos mentales, fugitivos, delincuentes, discapacitados, alcohólicos, desempleados, marginales, etc.). Esto interpela al gobierno socialista francés y alienta las políticas sociales inclusivas.

De la Vega (2018), analiza cómo a partir de esa publicación, la palabra exclusión ocupa la agenda de los diversos organismos internacionales de occidente. Primero la Unión Europea y luego la UNESCO, se dedicaron a diseñar políticas inclusivas en el escenario del neoliberalismo.

“Finalmente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en el año 2006 en Naciones Unidas, consagró la inclusión, junto a otras categorías como las de desarrollo humano y libertad, en tanto fundamentos y referencias centrales en el ámbito de las políticas sobre discapacidad”. (2018, p. 41)

En educación, al término inclusión, se lo caracteriza como una evolución conceptual de lo que se entiende por integración; se tiende a abandonar este término y sustituirlo por el de inclusión. Se justifica, señalando que el concepto de inclusión comunica más claramente y con mayor exactitud, que todos los niños y niñas necesitan estar insertos en la vida educativa y social de las escuelas, del barrio, y en la sociedad en general, no únicamente dentro de la escuela Nivel Primario.

A diferencia del concepto de integración, que tiene sus orígenes en las luchas de sectores oprimidos o segregados de la vida social, entre ellos los discapacitados, el de inclusión surge como una respuesta política a las consecuencias derivadas de la imposición de un nuevo orden económico mundial. Mientras la primera, quedó vinculada casi exclusivamente a la educación de los discapacitados/as, la inclusión, permitió abarcar a la alteridad, al otro diferente. sea o no discapacitado.

“Tanto en Argentina, como en Latinoamérica, el creciente empobrecimiento de la población, la marginación, exclusión social y económica, hacían imperioso preparar la escuela para que atendiera la “diversidad”. Surge así, como nueva categoría, La escuela inclusiva.” (Boggino, De la Vega 2006 p. 39)

Es así como el paradigma de la inclusión se instala en la Argentina, al mismo tiempo que se consolida en el mundo, el modelo neoliberal. Mientras que se pedía a la escuela que incluya a los niños de rasgos e identidades y contextos diversos, que transforme sus prácticas expulsivas y segregadoras; desde las políticas económicas y sociales se acentuaban los efectos de la más terrible exclusión.

Es interesante analizar cómo, conceptos surgidos en otros países, al ser transportados a las realidades sociales y económicas de Sudamérica, adquieren ribetes totalmente alejados de sus orígenes, conservando, solo la fachada discursiva. De la Vega (2008), así lo expresa:

“En aquel contexto, la diversidad constituye una nueva forma de nombrar la pobreza y el dolor. Inclusión, en cambio, es el eufemismo que fundamenta a los nuevos circuitos diferenciales, cuyos destinatarios –los niños de la miseria y el desecho social– podrán disimular el estigma entre los contornos ambiguos de una nueva identidad ‘multicultural’. Integración, por su parte, designa esa inmensa zona fronteriza, trazada en los bordes del sistema educativo y habitada por los rostros del olvido, la tragedia y la desesperación. Una gran mentira se formuló invocando el relato multicultural. La escuela latinoamericana promovió la inclusión de sus niños discapacitados, pero terminó estigmatizando y expulsando a los niños pobres, mientras renovaba el ámbito diferencial”. (2008, p.161)

Con la sanción de la Ley Nacional de Educación N° 26206, la Educación Especial, deja de ser un sistema paralelo, para transformarse en una Modalidad del Sistema Educativo. Está destinada a asegurar el derecho a la educación obligatoria de las personas con discapacidades, partiendo del Modelo Social de la discapacidad. Tiene como fin generar políticas educativas que fortalezcan la cultura inclusiva al interior del sistema educativo. Se parte de la premisa de que la discapacidad es una construcción social, no es la deficiencia que impide a las personas con discapacidad acceder o no a un determinado ámbito social, sino los obstáculos y barreras que crea la misma sociedad, que limitan e impiden que las personas con discapacidad se incluyan, decidan o diseñen con autonomía su propio plan de vida en igualdad de oportunidades.

El modelo social nació apuntalando la filosofía de “vida independiente”, pero acompañada de unos Principios Fundamentales que describen la discapacidad como una forma específica de opresión social. Estos principios hacen una distinción entre deficiencia —la condición del cuerpo y de la mente—y discapacidad —las restricciones sociales que se experimentan. La sociedad discapacita a las personas con discapacidad. Palacios (2008) sostiene que la discapacidad “es algo que se emplaza sobre las deficiencias, por el modo en que las personas con discapacidad son innecesariamente aisladas y excluidas de una participación plena en sociedad” (2008, p.122)

El término inclusión, se generaliza y se aplica a casi todos los sectores sociales, prácticas educativas, políticas públicas, campañas electorales, publicidades, contenidos de la formación docente, en tipos de escuela, lenguaje, etc., y se utiliza desde distintas posturas ideológicas. Al mismo tiempo, la exclusión se expande a diversos ámbitos de la sociedad. Mientras, hay excluidos por: ilegales, inmigrantes, sin techo, aborígenes,

discapacitados, desocupados, mujeres, viejos, etc., proliferan mayores políticas de inclusión. Gentili (2001), retoma al sociólogo francés Robert Castel, quién reconoce tres formas cualitativamente diferenciadas de exclusión:

“Por un lado, la supresión completa de una comunidad mediante prácticas de expulsión o exterminio. Es el caso de la colonización española y portuguesa en América, del Holocausto perpetrado por el Régimen Nazi y (...) Por otro, la exclusión como mecanismo de confinamiento o reclusión. Es el destino asignado antiguamente a los leprosos y, en nuestras sociedades modernas, a los niños delincuentes, a los indigentes y a los locos confinados en asilos, a los “deficientes” escondidos en instituciones “especiales” (...). Finalmente, la tercera modalidad de práctica excluyente consiste en segregar incluyendo, esto es, atribuir un estatus especial a determinada clase de individuos, los cuales no son ni exterminados físicamente ni reclusos en instituciones especiales (...) Esta forma de exclusión significa aceptar que determinados individuos están dotados de las condiciones necesarias como para convivir con los incluidos, sólo que en una condición inferiorizada, subalterna, desjerarquizada. Son los sub-ciudadanos, los que participan de la vida social sin los derechos de aquellos que sí poseen las cualidades necesarias para una vivencia” (2001, p.3)

Llevado el análisis al ámbito educativo que intentaremos investigar, podemos apreciar que los postulados de la escuela inclusiva, donde las diferencias son entendidas como lo común a las personas, han impactado solo superficialmente. En este sentido, Skliar (2008), hace referencia a la necesidad de mirar en boca de quiénes aparece la palabra, ya que la inclusión “es”, al fin y al cabo, lo que hagamos de ella.

Se utilizan términos provenientes del Modelo Social de la Discapacidad, se desprecia al Modelo Médico y sus instituciones, pero en las políticas educativas y en las prácticas docentes vemos solo un “dejar entrar”, pero apatía o indiferencia, por lo que luego debe suceder en el vínculo educativo, para que éste sea significativo. Iglesias (2003), se refiere a la escisión entre teoría y práctica, tan común en educación, expresando que para hacer las cosas coherentemente, es imprescindible que exista una íntima relación entre palabra y gesto. Es decir, las palabras que se pronuncian desde abajo, desde arriba o desde cualquier lado, que se refieran a las instituciones escolares, deben corresponderles los gestos consecuentes. Esto significa que práctica y discurso deberían formar parte de una misma realidad.

Acerca de los modelos de discapacidad

Las prácticas destinadas a las personas con discapacidad se fueron modificando a partir de los cambios científicos, culturales de cada época. Nuevas ideologías y políticas dominantes en los períodos históricos arrojan distintas concepciones sobre el concepto de discapacidad y configuran diferentes tratamientos para los grupos sociales, que no encuentran cabida en la normalidad.

Partiendo de esa convicción, las investigaciones de las ciencias humanas y sociales han revisado las conceptualizaciones acerca de la discapacidad y han contribuido - con los aportes de las luchas de los colectivos que se ven representados bajo esta categoría- a complejas redefiniciones del concepto de discapacidad. Estas miradas entienden a esta categoría, como una construcción social que debe ser pensada a partir de procesos sociohistóricos. En dichos procesos intervienen mecanismos de dominación y exclusión, resistencia y resignificación en contraposición a una definición cerrada, asociada a la limitación, el déficit y la anormalidad. Resumiendo, dicha categoría deja de verse como natural, neutral e inmutable para comprenderse como una categoría de análisis, dinámica, historiable, política y social.

López González (2006), considera que, partiendo de esta imbricación permanente entre ideología y ciencia, y a la luz de las aproximaciones sociológicas, se pueden identificar tres etapas diferenciadas en la investigación y actuación práctica en el campo de la discapacidad:

La primera es la concepción de discapacidad como una condición individual. Desde esta perspectiva, se considera a la discapacidad como un atributo propio de la persona ya sea heredado o adquirido. Desde esta mirada, se torna relevante los diagnósticos médicos, la medición de las capacidades, ya que el resultado de este examen biológico exhaustivo determinará el tipo de tratamiento y práctica educativa que recibirá el individuo.

La segunda concepción de discapacidad, son las perspectivas sociopolíticas y dentro de ellas, la autora ubica a las versiones construccionistas sociales como el Interaccionismo y funcionalismo. Estas perspectivas ven a la discapacidad, no como algo inherente a cada individuo sino como un estigma, una etiqueta negativa que se construye sobre las personas con discapacidad, reforzando la marginación.

La mirada interaccionista ha analizado la relación existente entre identidad y el proceso de etiquetado, lo que ha contribuido a comprender la importancia de los

factores actitudinales y ambientales, tan importantes o más que la insuficiencia en la valoración de la discapacidad.

Otras posiciones críticas sociopolíticas, realizan un examen de las teorías del estigma por considerar que están pensadas desde la mirada del opresor sin la intervención de los oprimidos, en este caso los discapacitados. Igualmente, rescatan los aportes de estas teorías al poner en duda la “realidad objetiva” de la discapacidad y la afirmación de que es necesario entenderla considerando las marcas negativas que la sociedad pone sobre ella.

Desde las miradas funcionalistas, la sociedad es considerada como un sistema. Por lo cual, solo puede ser comprendida en términos de las interrelaciones de sus partes. Estas partes forman un todo que tiene la función de asegurar el equilibrio del sistema. El funcionalismo, ante los cambios, busca restablecerse, superando las inestabilidades temporales, para que la sociedad logre nuevamente el equilibrio original.

En tanto teoría explicativa, el funcionalismo no deja de ser una justificación del sistema capitalista por ello, todo aquello que no se adapta a ese sistema, se vuelve disfuncional y debe ser encauzado por medio de instituciones, políticas y leyes, para restablecer el orden de la sociedad. Brígido (2006), con respecto a la postura del funcionalismo en educación, argumenta:

“los funcionalistas suponen que existe una íntima relación entre ésta y la sociedad. Como cualquier otra Institución social, la educación cumple funciones; un cambio en la sociedad y viceversa. Hay consenso respecto a las normas y valores educacionales. Por otra parte, la educación es meritocrática, lo cual implica que el proceso de selección social que opera la educación está basado en la capacidad y el esfuerzo personal, no en características adscriptas al individuo, como el sexo, la raza, el origen social o la religión.” (2006, p.50)

Los análisis funcionalistas de la discapacidad realizan un estudio socio histórico de la misma, poniendo de relieve que, en las sociedades desarrolladas capitalistas, la distribución de bienes, surgen del motor del trabajo. A su vez, se produce un sistema basado en las percepciones de necesidad y servicios para dar respuesta a esas necesidades. Para poder satisfacer las demandas se requiere de profesionales que controlen la correcta distribución de los servicios destinados a las necesidades. En este entramado entran en juego los médicos y demás profesionales que categorizan las discapacidades y otorgan determinados servicios o beneficios.

Desde esta mirada, la discapacidad es entendida como un negocio donde los servicios humanos cobran cada vez mayor importancia, por lo cual los prestadores están interesados en crear y mantener personas dependientes de los servicios con el fin de asegurar su propio trabajo. Para que la discapacidad no se continúe mercantilizando, proponen trabajar hacia otro tipo de organización de los bienes servicios, donde se priorice la información, la capacitación, la autogestión y control de las propias personas usuarias.

Otra versión materialista de la discapacidad es el creacionismo social. Desde esta perspectiva, la discapacidad es una realidad “producida” o “creada” a partir de las estructuras económicas y políticas de la sociedad. Las personas con discapacidad constituyen, por tanto, un grupo social oprimido. Consideran necesario analizar históricamente la producción de la discapacidad, ya que es con la instauración de la sociedad capitalista, donde las personas con deficiencias quedan relegadas en el mercado del trabajo y se constituyen en un grupo devaluado de igual manera que otros sectores sociales considerados poco útiles para el sector productivo.

Por último, la autora describe el modelo social de la discapacidad. Este modelo surge de las propias personas consideradas marginadas, donde los discapacitados están incluidos, pero no son los únicos, sino que forman parte de un colectivo de excluidos como las personas de raza negra, mujeres y otras minorías étnicas.

Las personas con discapacidad toman como referencias los últimos modelos de investigación teórica anteriormente descritos para fundamentar el movimiento, adaptándolo a las realidades y contexto de cada lugar. El modelo social de discapacidad sitúa los orígenes sociales de la discapacidad en la existencia de una sociedad organizada por y para gente no discapacitada. Se ha aplicado progresivamente a todas las personas con discapacidad, independientemente de la deficiencia que presentan.

Las implicaciones políticas del modelo social se sitúan en la línea de fomentar la lucha colectiva de las personas discapacitadas por un cambio social. Una de las estrategias para expandir el movimiento es formar organizaciones en todo el mundo, todas ellas dirigidas por y para personas con discapacidad.

Adhiriendo a esta línea de pensamiento, Angelino (2009), invita a pensar la discapacidad como:

“una producción social, inscrita en los modos de producción y reproducción de una sociedad. Ello supone la ruptura con la idea de déficit, su pretendida causalidad biológica y consiguiente carácter natural, a la vez que posibilita

entender que su significado es fruto de una disputa o de un consenso, que se trata de una invención, de una ficción y no de algo dado.” (2009, p.51)

La autora se refiere al déficit inventado o construido como una herramienta para catalogar y medir cuánto y cómo se alejan las personas, del mandato de lo “normal”, del cuerpo único.

Más cercano en el tiempo, se viene sosteniendo la emersión de un nuevo modelo, denominado “Modelo de Derechos Humanos de la Discapacidad”, que surge de la Convención Internacional de las Personas con Discapacidad y que se considera superador del Modelo Social. Theresia Degener⁶, lo ha impulsado, como activista de los derechos humanos de las personas con discapacidad. El nuevo enfoque, parte del Modelo Social para realizar algunas críticas y limitaciones de éste. Considera que, para el anterior enfoque, la condición individual de las personas era irrelevante frente a las barreras sociales. Aporta el convencimiento de que existe una interacción que no puede desecharse entre la condición individual de la persona y lo social. Mientras el Modelo Social no busca proporcionar principios o valores morales como base de la política de discapacidad, el Modelo de Derechos Humanos, tiene como objeto promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad.

Otro aporte importante es el que tiene que ver con la deficiencia, la cual es valorada como parte de la condición humana. No solo se basa en la premisa de que la discapacidad es una construcción social, sino que también valora la deficiencia como parte de esa diversidad.

Ambos enfoques, han reconocido un estrecho vínculo entre la discapacidad y la pobreza, pero el Modelo de Derechos Humanos, critica a su antecesor sosteniendo que se ha quedado solo en una descripción, mientras que el actual, propone políticas sociales para las situaciones de riesgo.

Palacios (2020), desde el Modelo Social reconoce alguna de las críticas realizadas por este nuevo Modelo, pero considera que este es más bien un enfoque, una mirada, pero no un Modelo en sí mismo. Así lo expresa:

⁶ Theresia Degener (nacida el 10 de abril de 1961 en Altenberge , Alemania Occidental) es jurista y profesora de derecho en la Universidad Protestante de Ciencias Aplicadas de inland-Westfalen. Es una de las principales activistas de los derechos de las personas con discapacidad y presidenta del Comité de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad.

“Podría decirse que el modelo social significa para el movimiento de discapacidad, lo que el feminismo implica para el movimiento de mujeres. Y si mantenemos dicho paralelismo, podemos advertir que las diferentes olas del feminismo han permitido su propia deconstrucción. Y que, al igual que el feminismo, el modelo social ha recibido varias críticas (pertinentes, por cierto). Sin embargo, no creo que la mejor estrategia frente a dichas falencias sea reemplazar el modelo social por otro, y mucho menos si ese otro no es propiamente un modelo, en el sentido de paradigma, y/o de patrón.” (Palacios 2020, p.40)

Sin duda, cada uno de estos modelos de interpretación y reflexión acerca de la discapacidad, si bien aparecen en determinados contextos y espacios temporales, no se inhabilitan unos a otros. Es decir, que en la práctica actual podemos verlos coexistir, teniendo tal vez más predominancia unos sobre otros, adaptándose según los ámbitos, pero sin dejar de desaparecer.

Ni médico, ni social: diversidad funcional

Desde el Foro de Vida Independiente⁷ Javier Romañach y Manuel Lobato, proponen un nuevo término que intenta desplazar los acuñados hasta la actualidad. Los autores consideran que los términos y palabras, llevan asociadas ideas y conceptos y que esta correspondencia, no es neutra, sino que representan valores aceptados culturalmente sobre las personas nombradas. Por lo cual, si se quiere cambiar ideas y valores, es necesario cambiar las palabras que las sustentan. Sostienen que mientras el modelo médico pone el hincapié en el individuo que presenta un déficit, el modelo social traspaesa esa problemática a la sociedad, pero ninguno de los modelos tiene una visión positiva de las personas discapacitadas. Esto lleva a proponer el término Mujeres y Hombres con diversidad funcional. La propuesta busca un punto intermedio que no oculte la realidad, reconociéndose como diferentes desde el punto de vista físico o médico, con características particulares, muchas veces acrecentadas por la sociedad y con la necesidad de realizar las funciones que todos realizan a través de diversos canales. Fundamentan esta nueva terminología considerando que todos los cuerpos

⁷ Foro de Vida Independiente. Son una comunidad constituida por personas de toda España, y de otros países, que conforman un foro de reflexión filosófica y de lucha por los derechos de las personas con diversidad funcional. La participación de todos los miembros es directa y en igualdad de condiciones. Tiene su origen a mediados del año 2001 con el objetivo de impulsar en España el movimiento de Vida Independiente, surgido en EE. UU en 1972 y muy arraigado en Europa en la actualidad.

tienen órganos, partes del cuerpo o su totalidad que funcionan de otra manera porque son internamente diferentes. Por motivo de la diferencia de funcionamiento, las personas realizan las tareas habituales de manera diferente. Es decir que, por ejemplo, una persona sorda se comunica a través de lenguaje de señas, una ciega lo hace con sistema Braille, pero ambas se comunican, lo que cambia es la manera de hacerlo, de ahí se desprende lo de diversidad funcional.

El foro también remarca el hecho de que este colectivo, como muchas otras minorías, han sido discriminadas históricamente y que la nueva denominación es la primera que no pone el acento en el déficit, sino en la diferencia o diversidad y estos valores enriquecen el mundo.

El intento por reemplazar el término discapacidad por el de diversidad desde este Foro, ha tenido más cabida en España y en otros países europeos, pero no ha alcanzado popularidad en América Latina. En nuestra región, se utiliza más el término personas con discapacidad, término que se desprende de la Convención Internacional sobre los derechos de las Personas con Discapacidad⁸.

La construcción social de la normalidad

Como referíamos al principio, la categoría de normalidad fue una construcción social que aparece recién a mediados del 1800 y viene a instalarse como una demarcación que separa lo normal de lo anormal, lo estándar de lo desviado.

Indiana Vallejos (2009), siguiendo el pensamiento de Foucault, sostiene que “Normalidad - Anormalidad” es un par de conceptos que emergen en el contexto de la modernidad, buscando ordenar y tornar previsible, dóciles y útiles a los sujetos. Y que esto ha sido posible, a través de la implementación de tres estrategias complementarias: la constitución discursiva del concepto anormal, la medicalización de la sociedad y la moralización de la sociedad.

La misma autora, inscribe la constitución del par normal- anormal, en el desarrollo de la sociedad disciplinaria del poder. Esta sociedad, sustenta el poder a través de un entramado de dispositivos y aparatos que producen y registran un determinado tipo de sujetos a la vez que delinear el terreno social. Por esta razón, los conceptos no solo se

⁸ La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fue aprobada por las Naciones Unidas el 13 de diciembre del 2006 (firmada por 80 países en el 2007, entró en vigor en el 2008, año en que la Argentina la incorpora como Ley bajo el número.

han constituido socialmente, sino que han sido constituyentes de lo social, generando clasificaciones de sujetos, a partir de la dualidad normal/anormal. En estos términos, el primero, se impone al segundo para corregirlo o castigarlo con el fin de que alcance la normalidad.

Alonso, Zurbriggen y otras (2007), realizan una reflexión sobre esta dualidad al afirmar que:

“conviene tener en cuenta que un pensamiento binario es un pensamiento construido a partir de categorías que aparecen como opuestas; de un lado del par aparece siempre lo hegemónico, lo socialmente reconocido, y del otro lado del par, aquello que es pensado como su opuesto” (2007, p. 3)

De esta manera, así como se considera hombre- mujer, capacitado-d discapacitado, normal-anormal, esto excluye de la realidad educativa a todos aquellos cuerpos y mentes que no se adecuen a esas formas con el agravante de que también se da en estos términos lo que la Institución conoce-ignora, de modo tal que lo que conoce es lo que se instituye como normalidad mientras que lo que se ignora, en este caso no sería ausencia de conocimiento, sino intencionalidad de “no saber” sobre quienes no se encuadran en esa normalidad.

Así es fácil argumentar que no saben trabajar con cuerpos transexuales o que no saben con qué estrategias enseñar a niños/as con discapacidad o a quienes hablan aimara, etc.

Al respecto, Skliar (2005), considera necesario tener en cuenta la existencia de una frontera que separa de modo muy nítido las miradas que continúan pensando que el problema está en la “anormalidad”, de aquellas que creen que, en la “normalidad” está el problema.

Todo el mundo sabe, dice Contreras (2002), que no hay dos iguales, las madres lo afirman con respecto a sus hijos/as, sin embargo, dice el autor, el mundo educativo se empeña en buscar la igualdad. Las instituciones se organizan con esa ilusión de igualdad y luchan hasta el cansancio por mantenerla.

“Y como sabe que no son iguales, pero cree saber lo que son o cómo son (y, si no, eso es lo que reclama al experto: que le diga cómo son y cómo tratarlos), entonces quiere verlos según la diferencia que les define para tratarlos con respecto a ella, para normalizarlos, para hacerlos iguales.” (Contreras 2002, p.64)

Sectores empobrecidos y escuelas

En este trabajo, utilizaremos el concepto sectores empobrecidos, para referirnos a las personas que viven en condiciones de mayor vulnerabilidad en la sociedad. Este término ha sido recientemente utilizado por ello se recurrirá a distintos conceptos que en las últimas décadas surgieron y que hacen referencia a la pobreza, pobres estructurales y nuevos pobres, sectores populares, etc.

Desde el paradigma liberal, la pobreza es entendida como un estado o circunstancia surgida de la “incapacidad” individual de quien padece la misma, y no como el resultado de las interrelaciones sociales, políticas y económicas que la producen.

El concepto ‘empobrecimiento’, considera a la pobreza, como el resultado de acciones deliberadas, o de la falta de acciones, a través de las cuales alguien empobrece a alguien. En este sentido, es indispensable al referirnos a la pobreza, tener en cuenta, las estructuras y prácticas políticas, económicas, culturales y sociales que la generan y mantienen.

Torres Vindas (2007), sostiene que la pobreza y la riqueza son conceptos íntimamente relacionados, ya que son el resultado de interacciones económicas, sociales, políticas y culturales. Por lo cual, las causas fundamentales de esta condición son las diversas estructuras que producen la desigualdad social y mantienen el empobrecimiento.

El empobrecimiento es un proceso activo y un fenómeno pasivo que ocurre de manera natural. Klein (2012) plantea la aparición de una nueva categoría de análisis cuando intentamos comprender la pobreza con las coordenadas de esta época. Identifica un quiebre en las concepciones de pobreza, a partir del desmantelamiento del estado “protector”.

El llamado estado de bienestar o Keynesiano implementado en gran parte del mundo y que primó en la Argentina entre las décadas del 50 y 60, significó un cambio en los procesos sociales y en la redistribución de la ganancia. Aparecen no sólo cambios importantes en los padrones de reproducción social, justicia redistributiva, reconocimiento del poder sindical y de los derechos de los trabajadores, sino además un creciente proceso social asumido en mayor o menor medida por el Estado garantizando condiciones estables y relativamente duraderas de desarrollo y "progreso" social. Factores que se relacionan con la implementación de un modelo de pobreza digna junto a una idealización de la clase media, articulados ambos como ejes de equilibrio social.

Es importante aclarar que, en los países latinoamericanos, no se alcanzan todos los objetivos que el modelo Keynesiano proponía, como el pleno empleo, pero sí muchas de sus características, algunas de las cuales, aún perduran en la Argentina.

Desde los años setenta y ochenta los Estados de bienestar enfrentan una enorme crisis fiscal, con lo que en los países anglosajones y latinoamericanos comienza su desmantelamiento, especialmente mediante la desregulación de los salarios y la flexibilización laboral, entendiéndose que éstos eran los factores que explicaban el fracaso del Estado de bienestar, además de tener tanta demanda en seguridad social que provocan su colapso. En su lugar se privilegia la acción del mercado como una "lógica" salvadora de los fracasos estatales, siempre y cuando se le permitiera su circulación ininterrumpida e interrumpible, lo que le hace aparecer como eficaz, aun al precio de una ruptura social.

Se inaugura un proceso llamado neoliberalismo, que traerá aparejado cambios tanto en la estructura social como económica de las personas.

“Una consecuencia de estas estructuras sociales y económicas del neoliberalismo es instaurar lo precario como una de sus claves. Se trata de la anulación de certezas mínimas, tranquilizadoras y fundantes, lo que incentiva la sensación de un universo caótico, incomprensible o inaprensible...Para ser más explícito: se trata de la desestabilización de aquello que se espera sea estable. Lo que incluye el trabajo y la educación, y la garantía de una promesa de inserción social unida a la idea (ilusoria quizás, pero no necesariamente falsa) de un porvenir como articulador privilegiado de las relaciones sociales, vinculares y subjetivas`. (Klein. 2012.p.5)

Desde esta perspectiva, no es solo que los pobres se vuelven cada vez más pobres y los ricos cada vez más ricos, sino que, sobre los primeros, cae un estado de sospecha permanente. El pobre pasa a ser culpable de su pobreza. El imaginario social, deja de pensar en ella como un producto de la injusticia social, para transformarse en una anomalía de la persona. Esto produce un cambio sustancial en la visión de la pobreza. Se produce una ruptura social.

La promesa de la movilidad social, asociada al estado de bienestar, se rompe y en su lugar se instala la exclusión, la desprotección social, que no garantiza los derechos mínimos, cívicos, sociales y políticos. Son los llamados nuevos pobres, quienes reconfiguraron el mapa de la pobreza, ya que esta nueva categoría ubica a los pobres

que no habían sido alcanzados por el estado benefactor, en un lugar de pobreza sostenida en el tiempo, asignándoles la condición de pobres estructurales.

Los ámbitos escolares, no escapan a esta realidad social, aunque muchas veces actúan queriendo perpetuar el ideario del normalismo sin percibir diferencias e impartiendo un único modelo de enseñanza sin mirar el contexto. Y aquí es importante analizar no sólo las circunstancias de desventaja en las cuales ingresan los alumnos/as de los sectores empobrecidos a la escuela, las causas económicas, políticas, sociales, culturales que las originaron, sino también qué hacemos con ellas en la escuela.

Martinis (2006) realiza un análisis sobre los discursos que imperan en los ámbitos educativos con situaciones de pobreza y cómo se significa a los sujetos de las prácticas educativas. Sostiene que algunas construcciones tienen el poder de clausurar la posibilidad de educación para las poblaciones ubicadas en situaciones de pobreza, mientras que otras permiten concebir otras posibilidades.

El autor afirma que, a partir de la década del setenta y principio de los ochenta, coincidiendo con el fin de las dictaduras de estado que imperaron en varios países de América Latina, se comienza a hablar de equidad. Este concepto quiere reemplazar al de igualdad, imperante en décadas anteriores, muchas veces utilizándose como sinónimo, pero con una implicancia muy distinta. La equidad, hace referencia a que es necesario instrumentar estrategias para igualar y así lograr que los alumnos/as lleguen a la escolaridad en las mismas condiciones. Reconoce que existen desigualdades y desventajas económicas y sociales en la población escolar pero no cuestiona los orígenes de estas, las naturaliza e instala la injusticia como un hecho. Esto trae aparejado que, en muchos discursos educativos, se equipare las desigualdades sociales como una diferencia del sujeto.

Afirma Martinis, que:

“Desde esas construcciones diversos sujetos ocuparían posiciones desiguales en la estructura social (y en los procesos educativos) en función de poseer algunas características innatas/adquiridas en una conjunción de herencia familiar e influencia del medio social. En el caso de los sujetos que viven en situación de pobreza este discurso se construye vinculado a las nociones de ineducabilidad y peligrosidad. (2006, p.2)

Nace así la suposición del niño/a pobre como carente, inhabilitando de antemano la posibilidad de considerarlo como destinatario de prácticas educativas que permitan aprender y conocer el mundo. En general estas prácticas se limitan a la caridad,

asistencia, control, justificación o compasión. Es común escuchar en las escuelas frases como: “Y bueno ...que vas a esperar de él con la familia que tiene” “Hace lo que puede” “Yo no le exijo, total a la universidad, seguro no llega” “Ya ha llegado a su techo”.

Para intentar salir de esta trampa que iguala la pobreza con la poca capacidad de aprender, con la inseguridad, con la violencia, etc., Martins, reflexiona en primer lugar sobre la responsabilidad política del Estado en garantizar un lugar para todos, pero también en la que tenemos como educadores. Es preciso en este sentido, generar espacios de vínculos que tengan en cuenta las situaciones materiales y simbólicas donde se desarrolla la relación educativa, que se vuelvan visibles pero que trasciendan la denuncia provocando una tensión que desafíe al otro a desarrollar la inteligencia que posee, evitando la profecía que inhabilita a los niños y niñas por pertenecer a los sectores empobrecidos.

En una investigación realizada a finales de la década del noventa, Redondo (2009), describe y analiza el ámbito educativo de una escuela inserta en una villa del conurbano bonaerense. En la misma se pudo observar que los docentes que trabajan con niños/as de sectores marginales, tienen al menos tres posturas referidas tanto a su labor como docentes, como a los destinatarios de sus prácticas. En primer lugar, se encuentran aquellos que se refieren a las carencias de sus alumnos/as y consideran que la mejor manera de compensarlos es a través del amor, el afecto, el buen trato, y los buenos hábitos de conducta. Encaran su trabajo como una misión pastoral. Parten de la suposición de que las familias en las que están insertas carecen de herramientas necesarias para brindarles afecto y buenas conductas, por lo cual los maestros se erigen como reparadores de aquello que falta. El docente así despliega una “función materna”, intentando reemplazar a las familias en primer lugar y diluyendo la responsabilidad principal de un Estado ausente que no garantiza los mínimos derechos.

En segundo lugar, están aquellos que miran con indiferencia tanto las circunstancias de los alumnos/as como su actividad laboral. Por último, están los que reconocen que la situación de los estudiantes es producto de las desigualdades sociales, de injusticias y manifiestan con convicción, la necesidad de reparación. Por esta razón creen que la educación debe ser prioritaria para conocer el mundo y ayudarlos a salir de la pobreza. Ponen énfasis en términos como igualdad, dignidad y derechos.

Por otro lado, y en consonancia con la profundización de las políticas neoliberales, a partir de la década de los noventa, Llomovate y Kaplan (2005), advierten sobre la

reaparición alarmante de las teorías del determinismo biológico y el innatismo, que justifican la desigualdad educativa, el fracaso escolar y la exclusión social. Estas teorías legitimadoras del orden y la dominación social se apoyan en los desarrollos de la biología y la genética para demostrar jerarquías y desigualdades entre personas y grupos. Van configurando una ideología naturalizada de lo social que se van instalando en las prácticas escolares, como una resignación frente a los cada vez más amplios sectores empobrecidos y marginados.

La concepción innatista de la inteligencia afirma el carácter natural de la misma y se expresa como don, talento, predisposición, inclinación, vocación innata. Kaplan (2005), afirma que la inteligencia es el modo de operacionalizar el racismo, que tiene la clase dominante, en el capitalismo. La consideran como un mérito individual, por lo cual ven la pobreza como una marca de inferioridad de los alumnos/as, sin prestar atención a las condiciones desiguales de su trayectoria escolar.

Mediáticamente, también podemos advertir la difusión de teorías avaladas científicamente, que hacen referencia a las distintas inteligencias: emocional, práctica, digital, musical, múltiples, etc., y que son utilizadas para justificar la carencia de un tipo de inteligencia, pero atenuada con la presencia de otra. Es frecuente escuchar que cuando un niño/a no responde a los aprendizajes académicos, se lo excusa diciendo: “posee una inteligencia práctica”.

Los argumentos de la ideología del don de la inteligencia presuponen mantener ocultas las condiciones desiguales de apropiación y producción de las aptitudes asociadas a unas pautas legítimas. Es preciso entonces, ante el avance de las posiciones deterministas, poder esclarecer algunos conceptos que los adelantos en la biología y la genética han demostrado en los últimos tiempos. En este sentido, Kornblihtt (2005) desde los aspectos biológicos, explica claramente algunos términos que es necesario diferenciar: congénito, heredado y genético. Lo congénito, es aquello que puede afectar al feto o embrión, durante la gestación y no tiene que ver con lo heredado por los genes. Lo genético, está condicionado por alteraciones en los genes, pero no necesariamente heredable. Por último, lo heredable, siempre es genético y es lo único a lo que podrían aferrarse las teorías deterministas para fundamentar sus posturas. Pero, el autor advierte que los descubrimientos del genoma humano han demostrado que la especie humana es muy homogénea genéticamente, comparada con otras especies. Es decir que, los seres humanos somos mucho más parecidos genéticamente, que otras especies, como por ejemplo los chimpancés. Esto demuestra que no existen razas entre los humanos y que

las diferencias entre ellos son de individuo a individuo, pero no entre diferentes poblaciones. Por lo cual, dice el biólogo, es probable encontrar mayores distancias genéticas entre dos personas blancas, que entre una blanca y otra negra. Pero reflexiona que estos descubrimientos, están lejos de terminar con el racismo, el determinismo, la exclusión, la discriminación, la explotación, la necesidad de establecer diferencias raciales, sociales, religiosas, de capacidades, ya que éstas tienen una base económica y social que va a seguir aplicándose y buscando diferencias, donde la biología no las encuentra.

Devenir de la educación especial en San Luis

Sin duda, la historia de la infancia está unida y relacionada con los cambios y las transformaciones en las formas de producción y reproducción de las sociedades. La modernidad, está impregnada por el auge de las formas de producción capitalista. Este contexto ubicó a las mujeres y niños, en el seno de la familia, separándolos de los espacios productivos y de esta manera los circunscribe al ámbito privado. Pero cuando la familia no cumple con su función, es el Estado quien adquiere una misión paternalista, de control y corrección de esa infancia que no se ajusta al modelo de familia nuclear. Manfred (2018), lo expresa así:

“Es en este contexto que han nacido nuevas visiones normativas de infancia.

Estas visiones ubican la infancia al margen de las esferas productivas (...) En este sentido, la historia de la infancia siempre es también la historia de los conceptos y de las visiones de la infancia. Éstos adquieren vida propia y marcan las formas y las maneras en las que tratamos a niñas y niños. (2018, p.153)

La trayectoria de la educación especial, en San Luis, ha ido siguiendo la línea histórica que anteriormente se describe. En algunos períodos coincidiendo las prácticas con los argumentos de la educación de cada momento y en otros, de manera más superficial, utilizando los términos, pero no siempre en correlato con las prácticas.

Las escuelas especiales se fundaron de acuerdo con el modelo médico, diferenciándose por la clasificación de los sujetos según la problemática que cada una de ellas atendía y además incluyendo dentro de su incumbencia, a niños, niñas y jóvenes producto de la pobreza, el abandono y la orfandad.

Morales (2018), explican cómo durante todo el siglo XX y antes de la promulgación de la Convención sobre los derechos del niño⁹, los Estados organizaron bajo el llamado “paradigma de la situación irregular”, un universo legal, destinado a la niñez.

“Se trataba de una definición general de niñxs como objeto de tutela basada en la idea de que existían niñxs en “riesgo o peligro material o moral” que debían ser “salvadxs” por el Estado. De este modo, bajo la pantalla de la protección se justificó una indiscriminada, abierta y discrecional persecución hacia lxs hijxs de lxs trabajadorxs, pues para quienes ejercían el Patronato, prácticamente todx niñx pobre se hallaba en peligro moral o material, lo que habilitaba al Estado a tutelarlxs, corregirlxs y reprimirlxs: el Estado disponía de sus vidas.” (2018, p.35)

Mazzina (2012), realiza una investigación sobre el momento de creación de las escuelas especiales de San Luis y del organismo de control al cual pertenecían. (Ver Anexo Cuadro 1).

Algunos años después, se crean en la provincia los primeros grados especiales. Describe cómo surgen hacia la década del '60, dentro de las escuelas comunes y a cargo de un docente con el título de Profesor de Enseñanza Diferenciada. La función era atender “los alumnos con variaciones normales de la inteligencia”. Eran concretamente para los alumnos que no alcanzaban los logros de sus compañeros por reiteradas inasistencias, o por alguna problemática específica, pero su Coeficiente Intelectual (CI), era considerado normal o borderline.

“Lo cierto es que los Grados Especiales, con el tiempo, se fueron constituyendo en pequeñas Escuelas Especiales dentro la escuela común, perdiendo de ese modo la identidad y la función para la que habían sido creados...se fue gestando así, una diversidad que comenzó a escapar a la reglamentación vigente, encontrando denominaciones como: Grados Especiales – Grados Niveladores – Aulas de Apoyo – Grados Integradores – Aulas de Recursos – Grados Inclusores – Grados de Recuperación, con la consiguiente denominación del docente como: Docente Especial – Docente Nivelador –

⁹ La Convención sobre los Derechos del Niño es un tratado internacional de las Naciones Unidas, firmado el 20 de noviembre de 1989 y en vigor desde el 2 de septiembre de 1990, a través del cual se enfatiza que los niños tienen los mismos derechos que los adultos y se subrayan aquellos derechos que se desprenden de su especial condición de seres humanos que, por no haber alcanzado el pleno desarrollo físico y mental, requieren de protección especial.

Docente de Apoyo – Docente Integrador – Docente Inclusor – Docente Recuperador.” (Mazzina, 2012, p. 179)

En el origen histórico de muchas escuelas especiales, podemos ver reflejado en el devenir de la educación especial. A modo de ejemplo, relataremos cómo fueron los inicios de una de ellas en nuestra provincia, ya que clarifican cómo las Instituciones destinadas a las personas con discapacidad eran un reflejo de las concepciones que, en cada momento histórico, se tenía sobre este colectivo, reafirmando así la necesidad de entenderla como una categoría que se construye social y políticamente.

La información se desprende del trabajo de su ex directora Prof. Fanny V. Carreño, a partir de una investigación de los archivos de esa Institución y que fueron plasmados en proyecto institucional presentado por la docente, en el año 1998, para acceder al cargo de directora.

Esta escuela especial, fue creada el 13 de marzo de 1953, como “Escuela de Adultos, de Recuperación, para atender a jóvenes internos de la Colonia Hogar “Monseñor Emilio Di Pascuo”, que presentaban problemas sociales y sufrían situaciones de pobreza y abandono. Era dirigida por sacerdotes, quienes además de cumplir con su función sacerdotal, eran docentes de la Institución y contaban con la participación de algunos maestros especiales para la misión educadora de la Institución.

Años después, se convierte en la “Escuela Nocturna Profesional, atendiendo la misma franja poblacional que en sus inicios. En 1964 se modifica el nombre, por “Escuela para Menores Irregulares Sociales Abandonados o Desamparados”, aunque continúa funcionando como escuela de Adultos, para los pupilos de la Colonia Hogar. Esto se corresponde con la Ley 10903, sancionada en 1919 llamada de Patronato de Menores, y también conocida como “Ley Agote “que imponía a los jueces la protección de los menores, atendiendo a su salud, seguridad, educación moral e intelectual del menor, proveyendo a su tutela. En otras palabras, ante la situación de desamparo y riesgo, los niños quedaban bajo la tutela del juez de familia, quien era el encargado de velar por su protección integral. El origen de esta es explicado en un informe de 2012, de la UNESCO Argentina, donde relata que cuando la inmigración europea llegaba masivamente a América desde mediados del siglo XIX transforma el espacio público y da lugar a un nuevo escenario de la infancia, donde transitan las clases trabajadoras que portan y difunden ideales libertarios y reivindicaciones sociales. Muchos de los niños que estaban fuera del sistema educativo y que eran hijos de estas familias comienzan a ser percibidos como un peligro potencial. En este contexto, la Ley de Patronato viene a

satisfacer las demandas de las familias patricias por controlar aquel conjunto de niños y niñas no escolarizados o en situación de “carencia material o peligro moral”. En ese marco, y mediante esa ley, se le da al Estado una misión tutelar, convirtiendo al juez en la figura central que ejercía esa función. Es así como la institucionalización y la judicialización de los “menores” resulta en ese momento la respuesta más adecuada a las expectativas sociales frente a los niños pobres, es esa la política dirigida a la infancia. La concepción de la infancia que prevalece en esta reglamentación es la separación de la niñez, en dos grandes grupos, por un lado “los menores”, que estaban fuera del sistema educativo y en el otro grupo, los niños y niñas socialmente aceptados por tener una familia que velará por su educación y cuidado hasta la mayoría de edad.

Recién en el 2005, el Congreso de la Nación Argentina sanciona la ley 26061 de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes, en cumplimiento con las recomendaciones que le habían sido formuladas al Estado Argentino para adecuar su legislación interna a los estándares de la Convención de los Derechos del Niño.

Continuando con el relato del origen de la Institución, confirmamos que, en el año 1968, se convierte en la Escuela Diferencial, destinada a niños tutelados por el Consejo del Menor. Contempla la atención de niños y adolescentes en situaciones de orfandad o abandono y/o deficiente adaptación a la vida social.

En el año 1969 se produce un hito fundamental, que marcará el nuevo rumbo de la Institución. Se realiza una apertura a la comunidad y se modifica en ciertos aspectos la política existente, que se caracterizaba por ser muy rígida. Los docentes que atienden a estos alumnos/as consideran necesario el contacto de estos niños con otros que no sean internos. Se convierte en una Escuela de Puertas Abiertas y Mixta, incorporando por primera vez a niños y niñas de la zona. Los alumnos que ingresaban presentaban en su mayoría, problemas de conducta.

En el año 1991, deja de depender de la Colonia Hogar y se constituye en “Escuela Especial de Derivación y Adaptación de Irregulares Sociales”. Deja de atender a los alumnos de la Colonia hogar y absorbe una población que presenta en su mayoría problemas de conducta, aunque no siempre acompañados por problemas de aprendizaje.

A mediados de 1998, la escuela se trasladó a un edificio nuevo junto a tres escuelas especiales más. Se crea así un Centro Educativo conformado por cuatro escuelas especiales del medio. Las mismas, con anterioridad al traslado, funcionaban en edificios independientes que eran prestados, ubicados en diferentes puntos de la ciudad.

A partir de esa fecha, las escuelas especiales que conformaron el nuevo centro pasaron a llamarse servicios. Un término utilizado por el mercado e impuesto a la educación, en un contexto de neoliberalismo, que años más tarde traerá a la Institución numerosos conflictos.

En ese entonces, los sujetos a los cuales estaban destinadas las prácticas de educación especial, eran los siguientes:

- ❑ Apoyo pedagógico a alumnos con dificultades de aprendizaje (causas: psicológicas, neurológicas, intelectuales y/o sociales).
- ❑ Servicio de formación laboral, orientado a jóvenes con NEE.
- ❑ Servicio que abarca nivel Inicial y alumnos con compromiso motor severo y/o con déficit mental moderado.
- ❑ Servicio que ofrece abordajes tempranos y atención a niños con discapacidad sensorial (sordos y ciegos), e integración con la escuela Nivel Primario.

Hasta ese entonces, la educación especial funcionaba como un sistema educativo paralelo al de la educación común. A partir de finales de la década del 90, y luego de la firma del Acuerdo Marco, comenzaron a llegar a las escuelas desde el Ministerio Nacional, propuestas destinadas a llevar adelante proyectos de integración y de apoyo para alumnos con necesidades especiales. Se instaba a las instituciones a promover prácticas de integración en el ámbito común y para la retención de los niños/as que estando en la escuela común, presentan diferentes problemáticas relacionadas con el fracaso escolar. A través del Plan social, se entregaban materiales y subsidios para la puesta en marcha de dichos proyectos.

En ese momento en San Luis regía la Ley Provincial de Educación N° 4947-HCN-95, que explicita en su art. 31 que se brindará un servicio de educación especial con el objeto de atender a aquellas personas con características especiales, que progresen de manera diferente a través de una estructura educativa y diseño curricular específico. Esta atención se podrá brindar tanto en instituciones escolares especiales como en escuelas comunes, con el asesoramiento y participación de personal especializado.

La ley sostiene que, los discapacitados que estuvieran imposibilitados de asistir a las escuelas por deficiencias permanentes o transitorias, así como los irregulares sociales, serán atendidos en instituciones que tengan por finalidad la reinserción a la comunidad de estas personas diferentes.

Para la educación especial, en su artículo 32 se establecen los siguientes objetivos:

- a) Garantizar la atención de las personas con necesidades educativas diferentes, desde el momento de su nacimiento.
- b) Brindar una formación orientada al desarrollo integral de la persona y una capacitación laboral que permita su incorporación al mundo del trabajo y la producción.
- c) Promover la integración de las personas discapacitadas a la escuela Nivel Primario en la medida que su discapacidad no constituya un obstáculo para dicha integración."

En esta ley, se utiliza el término “características especiales” para referirse a los discapacitados y se los define como aquellos que no pueden seguir la enseñanza común, con su estructura y currículum. Lo cual, permite incluir en ella, a los sujetos clasificados como “irregulares sociales”, es decir, todo aquel que no se ajusta a la norma.

Esta normativa, tiene una concepción de la discapacidad como déficit individual, propia del modelo médico y una visión funcionalista de la sociedad, donde los discapacitados y aquellos que tienen características especiales, son disfuncionales, por lo cual las instituciones deberán insertarlos a través de los trabajos de las prácticas específicas de la educación especial.

A partir del 2003, desde el gobierno provincial, se intenta reorganizar la educación especial, poniendo como argumento el carácter segregador de las mismas. Numerosas protestas de la comunidad educativa de las escuelas, de la universidad de San Luis y diversos sectores de la sociedad, lograron poner un freno a dicha iniciativa estatal, que ya había logrado con los mismos fundamentos la transformación del Hospital de salud mental de la ciudad, en una Institución de puertas abiertas, que no permitía la permanencia de pacientes crónicos en el lugar y que externó a sus pacientes sin considerar que muchos de ellos habían sido abandonados por sus núcleos familiares o que no podían asumir la responsabilidad, lo que redundó en que deambularan por hospitales, terminales de colectivos. etc.

Sin duda, los argumentos teóricos del gobierno tanto para la desinstitucionalización del hospital psiquiátrico como para el cierre de las “escuelas especiales”, estaban en consonancia con las ideas y debates que a nivel mundial había sobre los discapacitados, la discriminación y segregación en lugares apartados de la educación común. Pero también era la época del recrudescimiento de las políticas económicas neoliberales, que pedían como recetas al tercer mundo, el achique del Estado. Por lo cual, a estas instituciones, desde el discurso se las analizaba como resabios de una época pasada, donde el encierro y la discriminación imperaban, pero desde la política de gobierno se las examinaba de manera mercantilista, contando personal docente y alumnos, y

haciendo una división, llegaban a la conclusión de que la estructura era muy costosa para mantenerla, tal como funcionaba en ese entonces. Como habíamos mencionado, las escuelas del centro del centro mencionado se transformaron en servicios y como tales, poco eficientes desde esa lógica.

En el 2004, entra en rigor la Ley 5609 – De Inclusión y Promoción de las Personas con Capacidades Diferentes. Esta Ley es puesta a revisión, con el resto de las leyes de la provincia, en el 2010 y salió como TEXTO ORDENADO Ley N.º XVIII-0712-2010 –Ley I-0802- en el 2012.

En ella, se utiliza el término capacidades diferentes, para referirse a las personas con discapacidad. El término Personas con Capacidades Diferentes proviene de la campaña electoral presidencial del año 2000 por el entonces candidato Vicente Fox, de México, como un slogan de su campaña. En un afán de querer suavizar el término o “resaltar” las virtudes o habilidades de las personas con discapacidad.

A lo largo de su mandato, este término se oficializó indebidamente, lo que ocasionó que, en los discursos de los políticos, mensajes institucionales o documentos del gobierno, se utilizara esta definición, en muchos países, incluyendo en nuestro. Pero el término de capacidades diferentes no cuenta con fundamento etimológico, médico, académico, o de ningún tipo que lo sustente. Esencialmente porque todas las personas cuentan con cualidades únicas y diferentes a otras, por lo que el término aludido califica a cualquier persona, tenga o no una discapacidad.

La Ley considera persona con capacidades diferentes a toda aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, congénitas o adquiridas, permanentes o transitorias y temporarias, y con independencias de la causa que las hubiera originado, vea limitada su capacidad educativa, laboral o de inclusión social.

Determina, en el capítulo IV, que el Programa de Salud certificará la existencia de la discapacidad, su naturaleza y grado, la deficiencia que la provoca, las aptitudes y habilidades que la persona con capacidades diferentes conserva y las que puede desarrollar, los aspectos de su entorno familiar, los lineamientos generales de la rehabilitación que debe recibir y la periodicidad con la que debe ser revaluado, a fin de mantener actualizado dicho informe. El certificado que se expida se denominará Certificado de Discapacidad y acreditará plenamente la discapacidad en toda la provincia. Será expedido únicamente por la Junta Evaluadora de Personas Discapacitadas.

En cuanto a la concepción de la modalidad especial, es descrita en el artículo 22, como la modalidad diferenciada de educación general, caracterizada por constituir “un sistema flexible y dinámico que desarrolle su acción preferentemente en el sistema regular de educación, proveyendo servicios y recursos especializados a las personas con o sin capacidades diferentes, según la califica esta Ley, que presenten necesidades educativas especiales.” (2012, p.6)

En el artículo 23, se insta a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular, para tener en cuenta a realizar las adecuaciones necesarias para que las personas con necesidades educativas especiales puedan permanecer en el sistema común.

Dentro de este último artículo, se aclara que cuando el grado y/o grado de la discapacidad, no haga posible la señalada integración a los cursos ordinarios, la enseñanza especial se impartirá en clases especiales dentro del mismo establecimiento educacional. Y solo en los casos en que los equipos del Ministerio de Cultura y Educación lo declaren indispensable, la incorporación a la educación se hará en escuelas especiales, por el tiempo que sea necesario, en las escuelas comunes impartirán la enseñanza

El artículo 24, se hace referencia al ingreso y permanencia de los discapacitados a la educación especial: “La necesidad de las personas discapacitadas de acceder a la educación especial, la modalidad y el establecimiento pertinente, como así también el tiempo durante el cual deberá permanecer; se determinará sobre la base de los informes y/o evaluación de la Junta Evaluadora y del Gabinete de Orientación psicopedagógico.”

Con respecto a las escuelas especiales, se habla sobre su incumbencia: “Las escuelas especiales, además de atender a las personas que de conformidad al punto 1) del Artículo 23 lo requieran, proveerán de recursos especializados y prestarán servicios y asesorías a los jardines infantiles, a las escuelas de educación básica y media, a las instituciones de educación superior o de capacitación en la que se aplique o se pretenda aplicar la integración de personas que requieran educación especial.” (2012, p.6)

Este instrumento legal, debía según la propia ley, ser reglamentado en un plazo no mayor a 90 días, pero nunca se produjo dicha reglamentación, por lo cual su validez, es limitada.

Analizando brevemente algunos de sus términos es importante destacar que se puede apreciar el intento por llevar las prácticas de la educación especial hacia la escuela de nivel primario. Igualmente, continúa fuertemente marcada por el modelo médico, habla

de rehabilitación, capacidades conservadas, junta de especialistas para valorar el grado y medir las discapacidades, etc. Además de utilizar el término poco adecuado de capacidades diferentes, también utiliza indistintamente el de necesidades educativas especiales, al igual que en su ley antecesora. Promueve la segregación dentro de la misma escuela común, al autorizar que la enseñanza especial se imparta “en clases especiales dentro del mismo establecimiento educacional”.

En la actualidad, el marco legal de la provincia de San Luis es la Ley de Educación Nacional N° 26206, y los acuerdos que los ministros de Educación de cada jurisdicción establecen a través del Consejo Federal.

Si bien el espíritu y fundamento de esta ley es muy distinto a las que la precedieron en la provincia, el impacto ha sido menor. Los cambios que ésta propone con respecto al acceso, permanencia y acreditación de los alumnos/as con discapacidad, recién fueron homologados, en 2019. Es decir, luego de 13 años. Poco se ha trabajado en la formación docente para posibilitar cambios profundos en las instituciones que permitan transformarse en ámbitos hospitalarios con la diversidad. Lejos de ello, se fueron produciendo directivas ministeriales que obligaban a las escuelas a recibir a alumnos y alumnas con discapacidad. Además de instar a C.E.T.A.AP (Centro Técnico de Apoyo al Aprendizaje), a no derivar alumnos/as a las escuelas especiales. Por lo cual, es común en las escuelas comunes escuchar expresiones como: “yo no sé qué hacer con él”, “no estoy formada”, “tendría que ir a escuela especial”, “si no trae pareja pedagógica, no puede estar en el grado”, etc.

Al mismo tiempo que en el discurso se prioriza el modelo social de la discapacidad, en la práctica concreta se apela el modelo médico para determinar si un sujeto es discapacitado o no, delineando de esa manera su futuro escolar.

Es así como la histórica falta de acompañamiento por parte del Ministerio de Educación, en la transformación de las escuelas para que puedan ser significativas para todos, junto a las malas condiciones laborales de los docentes, hacen que las prácticas inclusivas, queden relegadas a voluntades individuales y solo en algunos casos en instituciones.

Es posible visualizar que, en esta coyuntura, la escuela de educación común se limita a cumplir con ofrecer la oportunidad de acceder, ya no puede cerrar sus puertas a los “alumnos especiales”, y se comporta con más “tolerancia” ante el discapacitado, que ante el niño pobre que no aprende y fracasa.

El Centro de Modalidad de Educación Especial de San Luis, es un claro ejemplo de la política educativa que han tenido los gobiernos provinciales con respecto a la educación especial. En su intento de hacer desaparecer las escuelas, y ante la imposibilidad de lograrlo por decreto, el gobierno provincial comenzó a tomar medidas de ahogamiento paulatino. Por más de cuatro años y desde el 2012, no permitió el cubrimiento de las vacantes que se iban produciendo. No se nombraba reemplazo ni para el personal docente, ni técnico, ni personal de maestranza, ni profesores de áreas especiales, llegando a tener más de 36 cargos vacantes, en ese período. Además, no se producían derivaciones de alumnos/as por parte del Centro Técnico de Apoyo al Aprendizaje, (en adelante C.E.T.A.AP) al Centro. Dejaron de atender la infraestructura de las escuelas, provocando graves problemas como cortes permanentes de agua, filtraciones en los techos que arruinaron bibliotecas y mobiliario, explosiones en calderas, etc. El argumento oficial era que había demasiado personal para la población escolar con que se contaba. Pero en el cálculo, excluían todos aquellos alumnos con que las escuelas especiales trabajaban en la escuela de nivel primario. Por un lado, pedían inclusión y por otro se castigaba a las escuelas por no tener alumnos dentro del Centro. Por otro lado, los años de abandono estatal, hacían imposible aumentar la matrícula, por falta de personal docente. Todos los intentos de reorganización del centro a lo largo de los años no se construyeron sobre acuerdos y participación.

En el 2016, al fin se logró que se cubrieran las vacantes y se atendiera la infraestructura edilicia. Este cambio posibilita un trabajo más democrático entre el personal del Centro para determinar las debilidades y errores en la organización que finalizó en una propuesta que fue evaluada por el ministerio. La propuesta tiene una nueva organización ya no determinada por patologías sino adaptada a las diferentes trayectorias que un sujeto con discapacidad puede necesitar a lo largo de su escolaridad. El decreto que avala estos cambios fue firmado por el gobernador, en agosto de 2020, por lo cual toda la Institución se encuentra en pleno proceso de cambio a partir del nombramiento de una nueva jerarquía.

Los aportes de las investigaciones de Lus (1995) son muy esclarecedores para comprender cómo se ha construido a través del tiempo la matrícula de muchas escuelas especiales, conformada por una parte con niños/as con un desempeño escolar insuficiente y por otra, encubriendo su pertenencia a sectores sociales más desfavorecidos de la población. Sujetos con diagnóstico de retraso mental leve y problemas de aprendizaje posibilitaron un circuito diferenciado de educación en sus

orígenes, los cuales persisten, aunque utilizando diferentes estrategias, términos y espacios físicos de intervención, por parte de la modalidad especial.

Para la autora el fracaso escolar posee orígenes muy claros:

En el origen del problema del fracaso escolar se halla una representación de la cultura escolar, desde la cual se cree en la igualdad de oportunidades iniciales para todos los niños. Desde esta postura de “igualitarismo formal”, se trata a todos los alumnos como si fueran iguales y en la práctica no se hace sino consolidar cualitativa y cuantitativamente las diferencias. (1995, p.14)

Además, pone en evidencia como para algunos estudiantes, la escuela es una prolongación del hogar porque allí encuentran libros, lápices, cuadernos y formas de comunicarse similares, mientras que para otros representa un corte abrupto con sus vivencias cotidianas. Por lo cual no todos los alumnos/as tienen las mismas oportunidades al iniciar sus aprendizajes escolares y esto produce una confrontación con la aspiración de la escuela hacia la conformación de grupos homogéneos, entonces cuando la diversidad se hace presente se interpretan las diferencias entre los niños/as como deficiencias y transforma así la diversidad en patología.

La construcción de las concepciones docentes

Se entiende por concepciones a las ideas, opiniones o maneras de entender una cuestión particular. Las concepciones y actuaciones de los docentes expresan una determinada visión epistemológica, lo que dinamiza u obstaculiza sus conocimientos profesionales. Dichas concepciones han sido abordadas desde varias perspectivas teórico-metodológicas, entre ellas, se le atribuyen a Shalvenson y Stern (1981) los primeros estudios sobre el conocimiento de los profesores vinculados al procesamiento de la información; los autores plantean que los profesores son profesionales racionales que como cualquier otro. En este sentido, Sacristán y Pérez Gómez (1985), consideran que todos los profesores, realizan juicios y toman decisiones en un entorno complejo e incierto, y que sus comportamientos se guían por sus pensamientos, juicios y decisiones” (p. 373).

Coll y Miras (1993) afirman que las concepciones de los docentes pueden transformarse en herramientas o barreras para interpretar la realidad o para impedir la adopción de perspectivas de acción diferentes. Ellas conforman un marco de referencia, constituido por teorías implícitas, representaciones, imágenes, suposiciones, nociones, ideas, intenciones, proyectos, supuestos, hipótesis, creencias, actitudes, intereses y

valores, las cuales entran en juego a la hora de decidir sobre los procesos de enseñanza aprendizaje.

Navarro (2015), en un trabajo sobre las concepciones en la formación docente, sostiene que son aquellas construcciones sociales que, en vinculación con el contexto, y en un determinado momento histórico, dan sentido a las prácticas de los sujetos. Están formadas por sentidos, creencias, pensamientos, e ideas elaboradas a partir de intereses comunes, socialmente validados.

En este sentido, García, Azcárate y Moreno (2006), realizan una distinción entre creencias y concepciones. Las creencias son para los autores:

“ideas poco elaboradas, generales o específicas, las cuales forman parte del conocimiento que posee el docente –pero carecen de rigor para mantenerlas– e influyen de manera directa en su desempeño. Las creencias sirven como filtro para todo aquello que supone el proceso enseñanza-aprendizaje.” (2006, p.87)

Además, les atribuyen a ellas, algunas características que las distinguen de las concepciones: están asociadas a las ideas personales, depende más de sus propias ideas afectivas y experiencia que de un conocimiento fundado y de una formación profesional específica, influyen en el proceso enseñanza aprendizaje, tienen un valor afectivo, son un tipo de conocimiento y se justifican sin rigor alguno.

Mientras que las concepciones, consisten en la estructura que cada docente da a sus conocimientos para posteriormente enseñarlos o transmitirlos a sus estudiantes. También poseen algunas características propias: forman parte del conocimiento, producto del entendimiento, actúan como filtros en la toma de decisiones, e influyen en los procesos de razonamiento.

Los autores señalan que mientras las creencias de los docentes están fundamentadas más en lo empírico o intuitivo, las concepciones son producto del razonamiento y entendimiento de un determinado concepto. Pero ambas influyen en las prácticas ya que sus límites están en constante movimiento.

Vilanova, Mateos, Sanz y García (2011), plantean que la idea de concepción está relacionada directamente con el concepto de teorías implícitas. Es decir, que los sujetos construimos concepciones sobre el mundo que son independientes de la instrucción académica recibida en la formación docente. Se configuran a partir de múltiples dimensiones y no siempre son conscientes. Sumado a las teorías implícitas también se encuentran en las concepciones, los conocimientos explícitos con diferentes niveles de representaciones.

Poder indagar sobre las concepciones docentes e intentar interpretarlas, es un trabajo interesante en el sentido de que éstas orientan las prácticas y muchas de esas prácticas son las que, en ocasiones, no tienen en cuenta al otro. Como lo expresa Martins (2006), la manera en que los/las docentes en el acto educativo consideren a sus alumnos/as, no es indiferente. En este sentido, hay discursos que habilitan y otros que obstaculizan las trayectorias escolares. De igual manera Kaplan (2010) afirma que “las representaciones de los profesores operan prácticamente como veredictos sobre los límites de los alumnos con relación al éxito o fracaso escolar, mediatizando y estructurando un efecto simbólico de destino.” (p.104)

Freire (1976) enfatiza que el destino del hombre debe ser crear y transformar el mundo siendo sujeto de su acción. Para el autor, al conocer, el hombre tiende a comprometerse con la propia realidad. Cuanto más se aleja de la captación de la realidad, más se acerca a una captación mágica o supersticiosa de la misma. De esta manera explica cómo las personas, según la manera de enfrentar la realidad, pueden poseer una conciencia ingenua o crítica. La conciencia ingenua, se caracteriza por

“una cierta simplicidad tendiente a un simplismo en la interpretación de los problemas, es decir, encara un desafío con tendencia simplista o con simplicidad. No profundiza en la causalidad del hecho mismo. Sus conclusiones son apresuradas, superficiales. ... Hay también una tendencia a considerar que todo tiempo pasado fue mejor. Tiende a aceptar formas gregarias o masificadoras de comportamiento... Es impermeable a la investigación. Se satisface con las experiencias. Toda concepción científica es para ella un juego de palabras. Sus explicaciones son mágicas.”. (1976, p.13)

Por otro lado, la conciencia crítica se caracteriza por buscar la profundidad en el análisis de los problemas. No se queda con las apariencias, reconoce que la realidad no es estática. Al analizar un hecho, intenta despojarse de prejuicios. Rechaza la transferencia de responsabilidad y de autoridad. interroga, averigua, provoca, dialoga, verifica los hallazgos y está siempre dispuesta a realizar revisiones.

Con respecto al educador en su rol de trabajador social, Freire enfatiza la necesidad de que su tarea fundamental, es ser sujetos y no objetos de transformación. Esta tarea, exige tomar conciencia de la realidad y no permanecer neutro a la misma:

“El trabajador social no puede ser un hombre neutro frente al mundo, un hombre neutro frente a la deshumanización o la humanización, frente a la permanencia de lo que ya no representa los caminos de lo humano o el cambio

de estos caminos. El trabajador social, en cuanto hombre, tiene que hacer su opción. O adhiere al cambio que se encauce en el sentido de la humanización verdadera del hombre, de su ser más, o queda a favor de la permanencia.” (1976, p.17)

Si bien las concepciones no se construyen exclusivamente mediante la formación académica, ésta juega un papel importante a la hora de posicionarse como sujetos transformadores, en el sentido que Freire, da al término. En ese sentido, Enríquez y Figueroa (2014), argumenta sobre la necesidad de mirar las instituciones de Educación Superior dedicadas a la formación docente, como herramienta que permita comprender, las opciones que los docentes toman en sus prácticas cotidianas:

“Ello supone realizar lecturas situadas que posibiliten desentrañar desde qué paradigma se piensa la formación; qué saberes se privilegian y cuáles son desestimados; a favor de quién y en contra de quién se educa; en qué lugar se posiciona a los futuros docentes, si como meros aplicadores o como sujetos capaces de leer críticamente el mundo. Las respuestas a estos interrogantes proporcionarán pistas que ayudarán a pensar estrategias que promuevan la construcción de espacios signados por la igualdad.” (2014, p.83)

Por otra parte, pero dentro de la formación continua de los/as docentes, es interesante observar cómo ésta a partir de la década del 90, se ha convertido en un mero trámite para los que pueden acceder a comprar los cursos que el mercado pone a su disposición, para que sean consumidos. Esta oferta por lo general es banal en el sentido de que no parte de una política estatal direccionada a lograr una profunda formación en los docentes, coherente con los fundamentos de la Ley de Educación, sino que es valorada por el puntaje que se obtendrá al culminar la capacitación.

En este contexto, la calidad educativa no está entendida como el compromiso por democratizar el acceso y apropiación de los bienes culturales de todas/os los docentes/as, por parte de las políticas educativas, sino más bien como una cuestión individual y mercantilista.

Sin duda esto influye, ya que la formación en ocasiones representa un espacio de reflexión, discusión, desnaturalización del sentido común que habilitan otras miradas.

CAPÍTULO III: Consideraciones Metodológicas

Enfoque y diseño metodológico

La historia de las ciencias sociales y su recorrido han generado distintos enfoques de investigación que ofrecen un punto de vista desde dónde mirar la realidad y con ello, distintas maneras de realizar la investigación. Cada vez que nos posicionamos como docentes frente a nuestras prácticas, ponemos en juego nuestra manera de pensar, concebir el mundo y actuamos en relación con ello. Conscientes o no, siempre estamos poniendo en juego un tipo de saberes y haceres que nos posicionan ante la realidad y sus problemáticas. En el caso de mi práctica docente, busco que la misma sea cercana a la mirada de la reflexión crítica, por su concreta posibilidad de transformar y generar conocimientos.

En este trabajo, nos posicionamos dentro del enfoque interpretativo/constructivista que concibe la realidad como dinámica, holística y construida. El conocimiento, se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos y se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción interactiva de la teoría y la práctica. Aporta una visión global y dialéctica de la realidad social, donde los valores están incluidos, al formar parte del proceso. El interés está puesto en comprender cómo las personas interpretan los significados, las intenciones y los aspectos no observables que subyacen a las prácticas. Observar el escenario y a las personas desde una perspectiva holística, implica no ser reducidas a variables, sino considerarlas como parte de un todo. Desde esta mirada, los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que forman parte de su objeto de estudio. Se trata de comprenderlas, dentro del marco de referencia de ellas mismas.

De manera textual, Valles (1999) lo caracteriza:

“El paradigma de la indagación constructivista está basado en el conocimiento que nos ayuda a mantener la vida cultural, nuestra comunicación y significado simbólico. Respaldo por la metodología cualitativa, cuya lógica sigue un proceso circular que parte de una experiencia (o anomalía) que se trata de interpretar en un contexto y bajo los diversos puntos de vista de los implicados. No se busca verdades últimas, sino relatos. El diseño está abierto a la invención; la obtención de datos al descubrimiento y el análisis a la interpretación. (1999, p. 51)

Por todas estas características es que consideramos que el enfoque interpretativo/constructivista, es coherente con la investigación que llevaremos adelante.

Rol de la investigadora

Este apartado lo relataré en primera persona para dar cuenta de la relación que, de modo cotidiano, sostengo en los espacios en los que se desarrollará la investigación, en tanto se trata de los ámbitos laborales en el cual me desempeño, y forman parte del escenario de investigación.

La realidad siempre se presenta cargada de valores y el implicarnos, nos permite intentar construir conocimiento científico, basado en el entendimiento de los grupos. Al formar parte de las dos escuelas donde se desarrollará la investigación, es mi intención, profundizar las inquietudes que tengo en torno a la problemática de la inclusión, pobreza y discapacidad en esa realidad educativa.

En el caso de la escuela de modalidad de educación especial, es donde trabajo como profesora, desde hace más de 20 años. En cuanto a la escuela de nivel primario, los/as alumnos/as a los cuales van dirigidas mis prácticas, son matrícula de esa escuela, o compartida entre ambas. Las dos Instituciones mantienen un convenio en cuyo marco se encuentra un proyecto denominado Trayectorias Compartidas, el mismo tiene como objetivo general, propiciar un trabajo colaborativo entre las docentes, destinado a favorecer los aprendizajes de los niños/as, que requieran algún tipo de ajuste para continuar su trayecto escolar común. Es así como, ellos/as asisten algunos días en contra turno a la escuela de Modalidad de educación especial a trabajar los contenidos previamente acordados con las docentes de la escuela Nivel Primario. Esto me permite tener un vínculo cercano con sus docentes, padres y directivos. Esta cercanía con el campo puede transformarse luego de la realización de la investigación, en aportes que enriquezcan nuestras prácticas docentes.

Escenario y sujetos

Como ya mencionamos, la investigación tendrá dos escuelas públicas de San Luis, como escenarios: la escuela de Nivel Primario, y la Modalidad de Educación Especial.

La escuela de Nivel Primario (ENP), fue creada el 5 de marzo de 1995. Al ser una Institución nueva, los cargos docentes también fueron una creación, por lo cual

muchos de los docentes que actualmente ejercen en la escuela, lo hacen desde sus inicios.

La escuela de Modalidad de Educación Especial (EME), perteneciente a un Centro Educativo. Este centro fue creado en el año 1998. Esta Institución pertenece a la Modalidad de Educación Especial, del sistema educativo.

Ambas instituciones poseen una larga trayectoria de implementación de proyectos conjuntos, destinados a generar estrategias pedagógicas que beneficien a los alumnos/as que allí asisten.

Los sujetos de la investigación serán docentes, tres por escuela seleccionados de manera intencional con un criterio de inclusión:

En la escuela de Nivel Primario, se elegirán tres docentes, de acuerdo con el siguiente criterio:

1. Que hayan participado en algún proyecto de inclusión con la Institución de la Modalidad de Educación Especial.

En la Institución de la Modalidad de Educación Especial, la selección se hará entre las profesoras de educación especial, con un criterio:

1. Tres docentes de educación especial, que hayan participado en algún proyecto de inclusión, con la escuela de Nivel Primario.

La participación en proyectos de inclusión tanto por parte de las docentes de la escuela de Nivel Primario como la de la Modalidad de Educación Especial, presuponen que dichas profesionales cuentan con experiencias producto de sus prácticas destinadas a generar mejores posibilidades para los niños/as que necesitan algún tipo de ajuste para transitar la escolaridad.

Instrumento de generación de información

El instrumento de generación de la información serán entrevistas semi estructuradas. La capacidad de las personas para comunicarse, hacen de la entrevista un instrumento muy valioso para generar información, en las investigaciones cualitativas. Yuni y Urbano (2014), la definen como una técnica de recolección de datos, dentro de las técnicas de autoinformes, ya que se basan en las respuestas directas que los actores sociales dan al investigador, en una situación de interacción comunicativa.

Existe una gran variedad de tipos de entrevistas, dependiendo de la interacción que se produzca entre el investigador y los actores, todas ellas excelentes para la investigación

social y cultural porque de ellas se puede obtener información directa de los actores, lo cual permite comprender los significados que éstos atribuyen a una realidad puntual.

En este trabajo, apelaremos a la entrevista semiestructurada, como técnica de recolección de información. Este tipo de entrevista se caracteriza por partir de un guión o listado tentativo de temas y preguntas, surgido de la temática a investigar. Este instrumento, nos da libertad para ir realizando las preguntas con un margen de flexibilidad para indagar a los entrevistados, manteniendo la estructura básica que nos aporta el guión.

Estrategia de análisis de la información

El análisis en la investigación cualitativa implica un proceso mediante el cual le damos sentido a los datos obtenidos. Si bien no existe una manera determinada y estandarizada para realizar este proceso, sí pueden desarrollarse una serie de pasos y actividades básicas, las cuales gozan de consenso en el ámbito de la investigación cualitativa. Rodríguez Gómez y otros (1999), nos hablan de la singularidad en los procesos de análisis de los datos cualitativos porque existe un componente artístico y creativo en él.

El análisis de la información lo realizaremos siguiendo el proceso de análisis de datos propuesto por Miles y Huberman (1990). Este esquema de análisis de datos cualitativos presenta una serie de pasos a seguir:

- Reducción de datos: se trata de simplificarlos para que puedan ser abordados apelando a la categorización y codificación. Siguiendo al autor mencionado, esta etapa incluye la separación en unidades, identificación y clasificación de unidades, síntesis y agrupamiento.
- Presentación de datos: en esta instancia se hace necesario presentar los datos de una manera ordenada, de manera tal que luego sea más sencillo la extracción de conclusiones.
- Obtención y verificación de conclusiones: en este proceso, aparecen generalmente los resultados, los productos de la investigación y la interpretación que hacemos de los mismos.

A continuación, se presenta la entrevista realizada a las docentes seleccionadas de ambas instituciones. Las respuestas de estas fueron ordenadas en un cuadro, el cual se encuentra en el anexo de este trabajo.

Entrevista

INFORMACION PERSONAL

1. ¿Dónde estudiaste y cuál es tu título?
2. ¿Cuál es tu antigüedad docente?
3. ¿Cuál ha sido tu trayectoria docente?
4. En este momento, cuál o cuáles son tus cargos docentes y la función que estás desempeñando.

EN TU CARGO DOCENTE

5. ¿Cómo caracterizarías en general, al grupo de alumnos/as con quienes trabajas?
6. ¿Cómo describirías el entorno familiar y las condiciones socioeconómicas de tus alumnos/as?
7. ¿Consideras que el medio social de donde provienen los alumnos/as, puede interferir en los aprendizajes? ¿De qué manera?
8. ¿Desde tu experiencia docente, existen características comunes en las alumnas/os que fracasan en la escuela? ¿Cuáles?
9. ¿Cuáles son las estrategias que se implementan cuando un alumno/as no logra apropiarse de los contenidos del nivel?
10. ¿Qué crees que sería lo mejor para la educación de ese alumno/as que fracasa?
11. ¿Qué entiendes por inclusión?
12. ¿La escuela está preparada para incluir a todos los/as alumnas/os?
13. ¿Sería necesario que algunas cuestiones cambiaran para que la escuela pueda ser inclusiva? ¿Cuáles?
14. ¿Cómo definirías discapacidad?
15. ¿Todas las alumnas/os que fracasan en la escuela son discapacitados? ¿Podrías relatar alguna experiencia que sirva de ejemplo?
16. ¿Pensás que hay relación entre el nivel socio económico y discapacidad?

CAPÍTULO IV: Análisis de la Información

Luego de organizar la información tal como se presenta en el Anexo intentaremos despejar las concepciones sobre Pobreza, Discapacidad e Inclusión, de las docentes de cada Institución. Las mismas se encuentran entrelazadas en las respuestas, por lo cual se tomarán en general y no haciendo referencia particularmente en cada pregunta.

Las categorías han sido delimitadas en el marco teórico y los objetivos del trabajo. Como en los objetivos está propuesto una comparación entre dos Instituciones, comenzaremos con una en primer lugar luego con la otra, para finalmente establecer e interpretar cercanías y distancias en las categorías trabajadas.

Debido a que el análisis que realizaremos en este trabajo se inclina a indagar sobre concepciones entre dos tipos de instituciones educativas, la escuela de Nivel Primario y la de la Modalidad de Educación Especial, y no es la intención puntualizar en las investigadas en concreto, denominaremos a la primera escuela (ENP) y a la segunda (EME).

Categoría pobreza en la escuela de Nivel Primario

Las preguntas de las entrevistas fueron redactadas de tal manera que a partir de las respuestas se puedan inferir las distintas concepciones a investigar y con la intención de que no fueran respuestas cerradas, sino que permitieran deducir las concepciones de Pobreza, Discapacidad e Inclusión, de este trabajo.

Antes de comenzar con el análisis de las respuestas, es importante detenernos un momento para caracterizar la constitución de los barrios de San Luis, ya que poseen ciertas particularidades características que no son tan comunes en otros lugares del país. Además, porque ambas Instituciones se encuentran ubicadas en el sector sur de la ciudad, rodeadas de barrios aledaños.

Desde 10 de diciembre de 1983 Adolfo Rodríguez Saá asumió el puesto que iba a mantener durante 18 años a través de cuatro reelecciones consecutivas. Durante sus mandatos de gobernador, uno de los pilares que adquirió singular importancia, fue la obra pública y con ella la construcción de viviendas sociales. Durante este período, la población de la provincia creció de manera constante producto en gran medida de la promoción industrial. La construcción de viviendas posibilitó, entre otras cosas, que muchas personas llegadas de diferentes provincias por trabajo, estudio o diversas situaciones, pudieran acceder a una casa ya que los requisitos además del pago de la

cuota, era tener residencia en San Luis, pero no era necesario ser un grupo familiar para poder inscribirse. Las cuotas tenían un valor muy bajo y esto permitió que clase medias y bajas tuvieran la misma posibilidad. Fue así como estos barrios quedaron conformados por distintos sectores sociales. Se construyeron también escuelas para absorber la necesidad de escolaridad de los niños/as y adolescentes de esos barrios. Pero aquí se produce una fragmentación en la distribución, puesto que en general, los sectores medios, prefirieron enviar a sus hijos/as a instituciones privadas o públicas del centro de San Luis, mientras que los sectores con menos recursos inscribieron a los suyos, en las escuelas del barrio. Se consolida así, un trayecto escolar diferenciado, entre la población de los mismos barrios. Un dato que confirma lo anteriormente expuesto es que, entre las docentes de la Modalidad de Educación Especial, más del 90% vive en una vivienda social, pero ninguna de ellas, envía a sus hijos/ a las escuelas en donde se encuentra inserto su barrio. Es decir, las escuelas de los barrios quedaron habitadas por los sectores más empobrecidos, mientras que los que poseían mejor nivel económico optaron por una educación que se brindara lejos de donde residían.

A partir de esta contextualización trabajaremos con las respuestas de las docentes de la ENP, que nos dieron indicios sobre la concepción de pobreza.

Es llamativo observar que la pobreza no se lee en estos términos, salvo en una de las docentes que manifiesta que los estudiantes pertenecen a la clase media y media baja, las demás no nombran la palabra pobreza o pobres, para referirse al contexto familiar socioeconómico.

Al caracterizar el medio social y familiar de los alumnos/as, las docentes de la ENP, coinciden en la descripción del contexto. Los alumnos/as provienen en su mayoría de padres que trabajan en planes sociales provinciales de inclusión social, de escasos recursos económicos. Entre las familias se mencionan casos de violencia, poco apoyo escolar, niños solos que pasan muchas necesidades, tanto económicas como afectivas; tal como lo expresa una de ellas:

” sus viviendas y forma de vida son precarias, así que en esos casos sí interfiere bastante el medio social.” (D1) o también: “Hay niños que pasan mucha necesidad, eso se ve a diario en la escuela, esperan la copa de leche porque pasan mucha necesidad” (D2)

Las familias descritas presentan ciertas características comunes, en su mayoría están conformadas por hijos/as de distintos padres, nuevas parejas de los progenitores. Conviven en muchos casos con abuelos, tíos/as, primos, etc. Los hijos/as pasan mucho tiempo solos, en algunos casos al cuidado de hermanos mayores, necesitados de afecto.

También se refieren a casos de violencia, drogas, alcohol, como situaciones comunes que enfrentan las/os alumnos.

Las docentes perciben que este tipo de familia apoya poco escolarmente, no tiene interés y los niños/as por esta razón, carecen de estímulo para aprender. Estas condiciones comunes predisponen a un tipo de alumno/a, propenso a fracasar en la escuela por inasistencias, deserción, falta de útiles o recursos para asistir, poco interés familiar, etc. Hay una marcada tendencia a responsabilizar a la familia, como culpable de las problemáticas que observan en el aula. Así lo expresa una de ellas:

“En ese estilo de condiciones de vida. He tenido otros hogares que son muy estructurados, con normas muy rígidas, esto también los limita, al no poder expresarse. También en los casos de abuso. En general lo que más notamos en la escuela es eso, la falta de afectividad, de atención, por parte de la familia” (D3)

Esa realidad social descrita por las docentes es vista como una limitación a la hora de aprender puesto que la falta de apoyo, cariño e interés por lo escolar por parte de las familias hace difícil la enseñanza. Una de las docentes puntualizó que el medio social interfiere cuando se trata de alumnos/as cuyas condiciones son:

“de asentamientos, donde sus viviendas y forma de vida son precarias, así que en esos casos sí interfiere bastante el medio social. Algunos hemos tenido y tenemos todavía, son niños que tienen que salir a trabajar limpiando autos, vendiendo algo en las esquinas para poder ayudar a sus familias. Entonces esos niños tienen muchas inasistencias y eso interfiere en sus aprendizajes. Tienen una inteligencia tremenda pero no asisten regularmente a la escuela...” (D3)

Si bien al caracterizar el contexto familiar y el nivel socio económico de las/os alumnos, las docentes coinciden en la descripción paradójicamente, al referirse al grupo de aula en general, utilizan términos como diversos, heterogéneos:

“alumnos con hiperactividad, con problemas de conducta, muy diversos, algunos muy conflictivos.” (D2)

En síntesis:

Subyace en las respuestas una concepción tradicional de la escuela, donde la población escolar debía tener ciertas características “ideales” para poder impartir una enseñanza homogénea. Los alumnos/as de la ENP, parecen alejarse de ese ideal por pertenecer a sectores empobrecidos, con familias disfuncionales que no contribuyen con sus acciones a reforzar ese ideal de estudiante anhelado.

Categoría pobreza en la Modalidad de Educación Especial

Las docentes de la Modalidad de Educación Especial ubican a sus alumnos/as en un sector económico bajo, vulnerable y carenciado. Viven en viviendas sociales o casas construidas por ellos mismos. Los padres cuentan con planes sociales, realizan changas, reciben pensiones por discapacidad, etc. como medio general de subsistencia económica.

Ellas caracterizan a sus alumnos/os, principalmente a través de situaciones que hacen que ellas/os tengan dificultades para permanecer en la escuela Nivel Primario, sin apoyos pedagógicos:

“los grupos en general chicos con sobre edad por repitencias, con dificultades de aprendizaje, poco acompañamiento familiar en lo pedagógico por escolaridad incompleta de los padres, nivel socioeconómico de bajos recursos, la familia es ampliada ya que conviven hermanos con hijos o primos,” (D2)

Dos de las docentes, reconocen que a pesar de las dificultades que las/os alumnos presentan en la escuela, fuera de ella logran desenvolverse socialmente sin inconvenientes, tienen amigas/os, les gusta salir, si son adolescentes, hablar de temas de su interés, etc.

Identifican a las familias de los sectores empobrecidos como limitadas para acompañar los trayectos de los alumnos y reconocen a la escuela como el único ámbito donde ellos pueden acceder a los conocimientos escolarizados. Una docente se refiere a ello de esta manera:

“...poco acompañamiento familiar en lo pedagógico por escolaridad incompleta de los padres.” (D2)

Una de las docentes reconoció, que el medio social y familiar no debería ser una interferencia para los aprendizajes pero que el formato de la escuela Nivel Primario es el que no se adapta a los alumnos de estos sectores.

Las docentes de la EME coinciden con la descripción familiar y social, pero hacen hincapié no sólo en lo familiar sino en las desventajas del medio social y la imposibilidad de la escuela Nivel Primario de trabajar a partir de esa realidad. Describen un contexto social y económico similar a las docentes de la escuela Nivel Primario, pero este escenario desfavorable no intenta culpabilizar a los estudiantes por sus escasos aprendizajes sino más bien son considerados víctimas de situaciones sociales y

educativas injustas ya que la escuela para ellas no logra encontrar la manera de retener en sus aulas a dichos alumnos/as.

En síntesis:

La pobreza es concebida de una manera más estructural, donde las distintas generaciones de las familias de los alumnos/as, han sido pobres, no han accedido en muchos casos, a una escolaridad primaria completa, lo cual es visto como una limitación para acompañar a los alumnos/as en la educación formal. Cabe preguntarse si muchos de los alumnos que asisten a la Modalidad de Educación Especial, lo hacen por discapacidad, dificultades para aprender o por pertenecer a los sectores empobrecidos de la sociedad. si es así, la modalidad especial de alguna manera ayuda a mantener la injusticia social que describe a través de sus prácticas.

Categoría discapacidad en docentes de la escuela de Nivel Primario

Las docentes de la escuela de Nivel Primario definen a la discapacidad como una condición de las personas que las limita de alguna manera. Una de ellas considera que están acostumbradas a trabajar con limitaciones intelectuales, pero que se les dificulta cuando hay una alteración en la conducta, por ejemplo, por ser agresivos o poco dóciles:

“La limitación del aprendizaje es un poco más factible, cuando el niño es más dócil, que se puede manejar mejor, es más fácil. Pero hay chicos que se enojan de manera violenta y ahí es donde más nos cuesta”. (D2)

Reconocen que no es que no puedan aprender, sino que necesitan otras estrategias y paciencia. Los fracasos de los alumnos/os no los atribuyen a discapacidad, sino a un contexto desfavorable, que no apoya:

“no son discapacidades todos los fracasos escolares. Hay fracasos escolares porque los chicos han tomado otro camino. En lugar de la escuela, les gusta más salir a limpiar autos, o por necesidad que tengan que ir a trabajar o hacer otras cosas.” (D2)

Cuando se les consulta sobre la relación entre el nivel socio económico y la discapacidad, no encuentran relación entre estos aspectos. Solo una de ellas se refiere a la falta de oportunidades que los bajos recursos económicos traen aparejado en cuanto a

la capacidad de poder costear tratamientos o acceder a una pareja pedagógica para asistir a la escuela.

Otra docente considera que muchas veces la sociedad, es la que pone limitaciones a las y los alumnas/os con discapacidad, pero lo hace de manera general, sin referirse a las barreras que puedan tener en la escuela.

No obstante, al analizar quienes son los sujetos que en general fracasan en la escuela, vemos que los niños/as de sectores empobrecidos son los/as que más requieren la intervención de la modalidad especial por requerimientos de la escuela de Nivel Primario, lo que ha llevado a engrosar históricamente la matrícula de muchas escuelas especiales.

Paralelamente, se advierte que, entre las docentes entrevistadas, los/as alumnos/as con discapacidad, son los que cuentan con un diagnóstico que acredita dicha condición y ellos/as no son un problema para la escuela ya que el hecho de tener un diagnóstico supone que han tenido acceso a profesionales que además de diagnosticarlos ha proporcionado las orientaciones y tratamientos de cada uno de ellos/as y en el ámbito escolar, posibilitado el acceso a través de docentes de educación especial, que realizan el acompañamiento y las adecuaciones necesarias para que puedan permanecer en la educación común.

Estos estudiantes, cuentan con obra social, la cual tiene la obligación de costear el salario de dicha profesional. En esta escuela, hay pocos alumnos/as en esta última situación, debido principalmente a que los padres que cuentan con más recursos económicos tienen la oportunidad de elegir la educación que crean más conveniente para sus hijos/os.

Una de las docentes manifestó su experiencia cuando ha tenido que trabajar con algún alumno con discapacidad:

“La escuela en cierta manera está preparada, pero necesita ciertas herramientas para tratar con los casos más específicos, como ser con alumno con Síndrome de Down, con parálisis cerebral.” (D3)

Las docentes en general se sienten poco preparadas para enseñar a niños/os con discapacidad y deben enfrentarse a ello cuando los padres no consiguen a tiempo la docente que los acompañe o la intervención de la acompañante no las satisface. Así lo describe una docente que pasó por esa experiencia:

“En tercer grado la acompañante que tuvo, si le hacía las actividades, pero la maestra de grado de ese momento se preocupaba porque le daban muy poco y no

lo estimulaban mucho, pero como nosotras no estamos muy preparadas para esos casos, no sabía bien cómo intervenir”. (D3)

Todas ellas expresaron la necesidad de contar con apoyos dentro del aula, cuando hay un alumno/a con discapacidad, así lo refirió una de ellas:

“A mí me costó bastante porque si bien ya había tenido un alumno con Síndrome de Down, él tenía una acompañante con la cual yo podía contar. Yo le pasaba la planificación general y ella adaptaba. En cambio, con Tomás eso no lo pude hacer. Tiene muchas dificultades, sus progresos son muy pocos, pero algo logra con el acompañamiento de los padres. El problema es con la obra social, les cuesta conseguir la acompañante pedagógica y este año que no hubo presencialidad, directamente, no se la dieron.” (D3)

En síntesis

En general las docentes poseen una concepción de la discapacidad, centrada en el déficit individual de cada persona. No se percibe a la discapacidad como una construcción social, por lo cual, no encuentran relación entre esta categoría y el nivel socio económico. La discapacidad para las docentes es algo fortuito que puede suceder en cualquier estrato social.

Esta mirada que poseen a partir de la limitación surge de un diagnóstico médico previo que certifica esa condición y determina el trayecto escolar de ese individuo.

Categoría discapacidad en docentes de la Modalidad de Educación Especial

Las docentes de la Modalidad de Educación Especial relacionan las limitaciones intelectuales, físicas, sensoriales, etc., con la respuesta que la sociedad tiene ante ellas:

“discapacidad sería el resultado de aquellas personas que tienen algún tipo de deficiencia o limitación, que, al actuar en la sociedad, ya sea, estudiar, trabajar, socializar, etc. deben enfrentarse a barreras construidas en la sociedad que no le permiten acceder de la misma forma a los beneficios, derechos y el poder vivir la vida de la forma más plena posible.” (D1)

Una de las docentes aporta que existen múltiples factores que pueden determinar y condicionar el desarrollo de las personas con discapacidad:

“esto dependerá de múltiples variables como el contexto socioeconómico, la posibilidad de acceso a educación, a deportes, a actividades relacionadas con el arte como pintar, actuar, bailar, a servicios de salud y de estimulación, etc.” (D3)

Al referirse a los fracasos que se presentan en la escuela de Nivel Primario, todas ellas coinciden en que no necesariamente, se trata de estudiantes discapacitados, y vuelven a expresar los múltiples factores que pueden llevar a un fracaso. Una docente, relata el trayecto más común de un alumno con “dificultades”, en la educación común:

“José, llega a sexto grado porque tiene sobre edad, desde cuarto se lo pasa a sexto, no lee fluidamente y tampoco opera matemáticamente sin ayuda. José es hijo de padres pertenecientes a una religión minoritaria, su familia es una familia carenciada, por lo cual muchas veces no puede llevar a sus hijos a la escuela, cuando llega José a la escuela su aspecto personal no es el esperado, a veces con ropas sucias y rotas. Sin los útiles que muchos de sus compañeros llevan. A la vez su mamá no sabe leer, si su papá, quien trabaja de changas. Por su religión se suman inasistencias, ya que tienen días de encuentros que a veces interfieren en los horarios de clases. Sus inasistencias han marcado toda su escolaridad, el día que José va a la escuela, no tiene lo que los otros niños han hecho, debe ponerse a completar, o no tiene herramientas para entender la clase ya que se perdió los contenidos anteriores. Por lo tanto, se distrae, charla, molesta a los demás y se va como escondiendo detrás de una fachada que a él nada le importa, para protegerse de la mirada de los demás: “José siempre molestando”, “José no tienes nada en la carpeta”, “José mira con la facha que venís a la escuela”. Y así José no logra lo que él podía lograr, porque nadie se puso a pensar cómo hacer que José accediera con sus inasistencias, sin interés, con la idea de no pertenecer a ese grupo desde un inicio, (toda su trayectoria escolar fue así y también la repiten sus hermanos) a los aprendizajes que pudiera lograr, y darles un seguimiento a dichos aprendizajes. En sexto año unas clases de apoyo no pueden solucionar esos vacíos. José termina la primaria, pero no puede seguir ningún secundario sin ayuda ni sostén en esas condiciones. (D1)

A diferencia de las docentes de la ENP, las docentes de la EME sí consideran que existe relación entre el nivel socio económico y la discapacidad. Se refieren no solo a

las posibilidades de acceso a la salud y educación de las personas sino también a las condiciones previas al nacimiento, se refiere a ello la docente D2:

“lo económico afecta y mucho, desde la falta de recursos para realizar los controles en el embarazo, la deficiente alimentación en este período, los tratamientos que no se realizan por falta de mutual, hasta las inasistencias a clases y centros de salud en la provincia, las derivaciones a otra provincia quedan excluidas, por no tener medios para el transporte, también en la recreación y oportunidades de esparcimiento lo económico condiciona mucho.”

Una de ellas considera que al ser la discapacidad una condición y no un estado lo que se haga con ella, va a determinar el futuro de esa persona. En relación con esto, otra docente, lo expresa de la siguiente manera:

“en una sociedad no inclusiva terminan configurándose una discapacidad, porque las oportunidades no son iguales, deben sortear obstáculos o barreras que para los demás no se presentan como tales”. (D1)

En síntesis:

Entre las docentes de la EME, hay una concepción de discapacidad, más cerca al modelo social, que a una condición individual de la misma.

La escuela de esta modalidad, desde sus inicios ha sido una Institución que ha absorbido la población escolar que las escuelas comunes “descartaba” por algún motivo. La característica común de su matrícula fue y continúa siendo, el origen empobrecido de sus alumnos/as. Mi propia experiencia en esa Institución convalida las expresiones de las docentes porque me ha permitido escuchar cientos de historias familiares que hablan sobre las condiciones en las que los niños/as se han gestado: y transcurrido su infancia: acceso deficiente al sistema de salud, numerosos casos de hipoxia al nacer, precariedad laboral, analfabetismo o sub-analfabetismo de alguno de los padres, falta de recursos económicos, familias numerosas, madres solas, situaciones de violencia, imposibilidad de realizar tratamientos médicos, etc. Sin duda alguna de estos factores o la combinación de ellos provoca un escenario propicio para el desarrollo de una discapacidad evitable, producto de la negligencia de un estado poco presente.

A su vez, muchos niños/as, que no presentan deficiencias físicas o intelectuales, encuentran al escolarizarse, numerosas barreras provenientes principalmente de prejuicios hacia el sector social donde pertenecen, las cuales son simbólicas, pero actúan con persistencia contribuyendo a provocar repitencias, abandonos, inasistencias, desinterés, problemas de aprendizaje, etc. La modalidad especial interviene entonces, donde primero el estado ha fallado y luego la escuela se ha corrido, y sin quererlo tal vez, abonando la invisibilidad de la problemática.

Categoría inclusión docentes de escuela de Nivel Primario

Las tres docentes se refieren a la inclusión como un concepto limitado a lo escolar. Lo conciben como un derecho que implica la no discriminación en las aulas de aquellas personas que presenten alguna limitación, que los hace diferentes. Una docente lo expresa así:

“Todos somos iguales, todos los niños son iguales y merecen recibir la misma calidad y cantidad en cuanto a educación. No se puede discriminar a uno de otros. No se puede excluirlos, porque tengan alguna característica diferente. No se lo puede coartar porque reciba educación distinta por ser especial, por tener algo diferente. Todos tienen los mismos derechos, está en nosotros marcar la diferencia y poner en práctica las diferentes estrategias para que esto se cumpla. Inclusión para mi es incluir a todos por igual, en el mismo contexto. (D1)

Coinciden en conceptualizar la inclusión como una estrategia para integrar o insertar a los alumnos que presenten limitaciones. Esta inserción debe darse dentro del aula con los demás estudiantes, con el fin de socializar con sus pares.

“La inclusión es integrar a un alumno dentro de un grupo o aula, para que ese niño que necesita contenidos adaptados o que tiene una capacidad distinta de entendimiento, pueda relacionarse y compartir y trabajar de la misma manera que el resto o a su modo, pero dentro de un mismo grupo” (D2)

Al consultarles sobre si la escuela tiene preparación para recibir a todos los alumnos/as, en principio exponen que sí y lo relacionan mirando el pasado, donde había una marcada diferenciación entre los alumnos/as que recibían una educación común y los/as que debían asistir a la escuela especial. En este sentido, reconocen una apertura de la Institución, ya que recibe a todos/as los/as alumnos/as. Creen que aún les falta mucho por hacer y en especial informan sobre la falta de acompañamiento que poseen en el aula cuando hay algún estudiante que requiere apoyos diferentes al resto. En esas situaciones, no se sienten preparadas para afrontar la inclusión. Así lo manifiesta una de ellas:

“Las maestras de grado hacemos lo imposible, pero eso no es lo nuestro, no estamos preparadas.” (D2)

Otra de ellas expresa que cuando le ha tocado trabajar con algún niño que debía ser incluido y no tenía el acompañamiento de la docente de educación especial, la situación era muy difícil para ella:

“Es necesario contar con el apoyo de personas preparadas para que nos orienten, nos ayuden y contribuyan también siendo partícipes de este proceso de enseñanza aprendizaje con estos chiquitos, incluyéndose al aula de los normales. A veces se hacen actas para solicitar acompañante pedagógico, pero si no se consigue, lo más que puede hacer la escuela es reducir el horario de clase, si es necesario.” (D3)

Al consultar sobre cuestiones que ellas creen que deben cambiar para que exista una inclusión plena, una de ellas refiere a que sería necesario leyes y reglamentaciones obligatorias que exijan a todas las escuelas a recibir a los niños/as “con problemas”. Otra docente, también se refiere a las políticas públicas relacionadas con la inclusión, diciendo:

“A nivel ministerial sería bueno que hubiera otros cambios de políticas, con respecto al trato. Muchos hablan de incluir, pero no hay leyes claras y coherentes

para que el docente de ese grado pueda ayudar a ese alumno que viene con limitaciones. No tenemos conocimiento, tendríamos que capacitarnos en esas áreas para poder ayudarlo y además contar con el apoyo de los profesionales específicos.” (D3)

Hay coincidencia en el reclamo de más ayuda dentro del aula, con otra docente auxiliar. Además, una de ellas cree necesario contar en la escuela con un gabinete psicopedagógico, ya que el acceso que las familias tienen a los profesionales es escaso. Y agrega que la ayuda no solo debe ser para los chicos/as, sino además para los padres que muchas veces no entienden la situación por la que están pasando sus hijos.

“Hacen falta cambios empezando por un gabinete psicopedagógico, donde los chicos puedan ser atendidos. Hay veces que hemos tenido casos en los que necesitamos esa ayuda y no la hemos podido recibir porque en los centros de salud los turnos se dan con un plazo muy largo o directamente no te los dan” (D2)

Con respecto a las estrategias que ellas emplean en el aula cuando tiene alumnos/as, que necesitan apoyos distintos al resto de la clase, aluden a la importancia de lo afectivo, de hacerlos sentir bien, parte del grupo para que se integren con sus pares. También a la adaptación de contenidos y apoyo escolar en contra turno. Vuelve a aparecer aquí la necesidad de contar con otra docente en el aula para lograr la atención de la diversidad.

En síntesis:

Solo una de las docentes se refiere a la inclusión como un derecho de las personas. pero las tres coinciden en la inclusión es “dejar” entrar a todos/as a la escuela. Llegado a este punto manifiestan las necesidades de formación, orientación y sobre todo acompañamiento de los estudiantes que hay que incluir. la inclusión es concebida como estrategias a seguir para integrar a los alumnos con discapacidad, dentro de la escuela Nivel Primario. En este sentido es que dos de ellas expresan la necesidad de contar con leyes y normativas claras que puedan hacerlo posible dentro del aula. Si bien las leyes y las reglamentaciones sobre el tema existen, ellas las desconocen o conociéndolas, no creen que se estén implementando.

Categoría inclusión en docentes de la Modalidad de Educación Especial

Las docentes de la Modalidad de Educación Especial conciben la inclusión como un derecho de las personas que excede lo escolar.

“es una forma de pensar, una manera de entender la realidad y que fundamenta aquellas prácticas que hacen que todos, con sus diferencias personales, sociales, culturales tengan acceso a todos los derechos reconocidos, como derecho a la educación, a la salud, al trabajo, etc.” (D1)

“Es un derecho y también el objetivo al que apuntamos, implica brindar a cada uno lo que necesita (no dar a todos lo mismo), para poder disfrutar de los mismos derechos.” (D2)

“La inclusión es un cuestionamiento. Un cuestionamiento por lo normal, un cuestionamiento sobre qué se hace con lo diferente.” (D3)

Al referirse a la inclusión educativa, consideran que es una oportunidad para repensar las prácticas docentes y las barreras que existen en las escuelas para el acceso igualitario. En general creen que las instituciones de educación común no están preparadas para recibir a los niños/as que se alejen de la visión de alumno/a, homogéneo que impera aún. Una de las docentes manifiesta que la inclusión se da actualmente por decisiones individuales, cuando no debería ser así. Otra de ellas, se refiere a que solo existen preocupaciones superficiales, con respecto al tema:

“Si bien se ha puesto énfasis en la accesibilidad edilicia, no se observa el mismo interés en capacitar al personal que va a tener que llevar a cabo la inclusión” (D2)

Cuando se las interroga sobre los cambios que creen necesarios para acercarse a la inclusión, una de ellas hace hincapié en que es indispensable llevar el análisis al ámbito político y no circunscribirse solo a lo escolar:

“No me parece que en su totalidad la responsabilidad recaiga sobre los maestros. En primer lugar, la educación de un país debería ser una política prioritaria de los gobernantes. Cuando se bajan puntos al presupuesto destinado a educación claramente se está mostrando un rumbo...” (D3)

Otra de las docentes, ve la necesidad de un cambio de concepciones dentro de la escuela que la aleje de la visión homogénea de los alumnos/as:

“La escuela debe plantearse un cambio real y profundo. Debe ir cambiando su idea sobre el alumno esperado, normal, (y no solo la discapacidad desafía esa idea, también puede ser diferente religión, cultura, procedencia social, etc.) y poder evaluar cuáles son esas prácticas y barreras que aparecen cuando un alumno fracasa.” (D1)

Hay un encuentro entre las docentes de esta Institución, con respecto a la necesidad de formación de los profesionales de la educación, como así también la importancia de no suscribir la inclusión solo a la discapacidad y al ámbito escolar.

Las docentes de la EME poseen una concepción más amplia de la inclusión que las docentes de la ENP, no la suscriben solo a la escuela ni a las personas con discapacidad. Al consultarles sobre las cuestiones a cambiar para favorecer la inclusión, se inclinan por proponer cambios políticos, sociales y formación docente, más que estrategias áulicas.

En síntesis:

Las docentes de la EME poseen una concepción más amplia de la inclusión que las docentes de la ENP, no la suscriben solo a la escuela ni a las personas con discapacidad. Al consultarles sobre las cuestiones a cambiar para favorecer la inclusión, se inclinan por proponer cambios políticos, sociales y formación docente, más que estrategias áulicas.

CAPÍTULO V: Conclusiones

La manera en que entendemos e interpretamos la realidad en la que trabajamos, nos habla de nuestras concepciones. Cómo van construyéndose, es un entramado donde intervienen muchas variables como la formación teórica, las experiencias, el sentido común, los prejuicios, la opinión pública, las creencias, los valores, etc. Ellas no son estáticas, se van modificando con el tiempo, aunque algunas parecen perdurar más que otras. Son importantes porque la definición que asignemos en este caso a la pobreza, discapacidad e inclusión, implica una manera de comprender, de explicar y sobre todo una toma de posición con respecto a las modalidades de intervención en nuestra práctica educativa. Supone tener una concepción de los procesos sociales, políticos involucrados, y una definición de las posibles acciones para abordarlo, que luego se plasmarán en planificaciones áulicas, en proyectos y de manera más macro, en políticas educativas.

Como lo consignamos en las consideraciones teóricas, Freire (1976) se refiere a esta conciencia que tenemos de la realidad como mágica o crítica, según nos alejamos o acercamos más a la comprensión del contexto. El pedagogo describe la conciencia mágica o ingenua, por su simplicidad en la interpretación que atribuye a otro la capacidad de decidir lo mejor, sin demasiados cuestionamientos. En las docentes de ENP, se percibe en general en las respuestas este tipo de aproximación ante el análisis de la realidad que investigamos.

Si bien las concepciones no solo son producto de la formación teórica que tengamos, cuando hablamos de trabajadores de la educación se vuelve una arista muy importante para tener en cuenta prioritariamente porque, cuando ésta no está presente, es más fácil recurrir a explicaciones intuitivas, que parten del sentido común y muchas veces caen en abordajes irreflexivos, con buenas intenciones pero que inevitablemente se convierten en obstáculos para lograr verdaderas transformaciones.

La formación de las/os docentes está compuesta en parte por las iniciativas personales de cada una/os de ellas/ pero también hay una responsabilidad estatal al respecto. ¿Qué docentes queremos para la educación de nuestro país? ¿Qué deberían conocer si queremos una escuela para todos? ¿De qué hablamos cuando hablamos de discapacidad, de inclusión? ¿No debería el Estado trabajar en que se conozcan las reglamentaciones y resoluciones de la ley de educación con respecto a la discapacidad? Estas son solo algunas de las preguntas sin respuestas por parte los gobernantes, y por lo cual desconocen los docentes. A pesar de que llevamos quince años de una normativa,

que al menos en sus fundamentos, pretende cambiar un pasado de segregación; en todo este tiempo no han existido desde el estado iniciativas sistemáticas de formación, que acerque a los/as docentes a nuevas explicaciones, miradas, paradigmas; que puedan hacer reflexionar sobre la transformación que se quería implementar en las maneras de concebir una escuela que debe ser inclusiva, para todos y todas. Solo y tardíamente llegan a las escuelas resoluciones sobre cómo implementar estrategias con la población de estudiantes que no aprende como se espera. Por ejemplo, la resolución N°270 del 11 de agosto de 2021, referida al trabajo con alumnos/as con discapacidad mediante el desarrollo de un Plan Pedagógico para la Inclusión (P.P.I). La misma llega a las escuelas quince años después de la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.206. Evidentemente, esto es insuficiente, porque no da la posibilidad de reflexionar sobre nuestras concepciones por lo cual se aplican recetas, sin cambiar la mirada que tenemos sobre el contexto social en el que se trabaja, la función de la escuela, la discapacidad, la inclusión, el fracaso escolar, etc.

De esta manera, nos encontramos en las docentes de la escuela de Nivel Primario, con concepciones que van en sentido contrario de lo que se promueve desde las políticas educativas, con respecto a la educación para todos y todas. En ellas persiste una fuerte influencia de la escuela normalista y su carácter homogeneizador. Parten de un alumno “ideal”, al cual se le podrá transmitir los conocimientos de manera unidireccional y como respuesta se recibirá la asimilación de los contenidos desarrollados. Esta suposición idealizada de los estudiantes lleva inevitablemente a considerar que existe una norma estándar concebida como normal y que todas las desviaciones que se produzcan a partir de esa vara sean consideradas disfuncionales. En palabras de Lus (1995) “la cultura escolar presupone el grupo homogéneo y, al aflorar la diversidad, interpreta las diferencias entre los niños como “deficiencias” y transforma así la diversidad en patología.” (1995, p.14) Esto trae implicancias en la manera en cómo se conciben los tres conceptos que investigamos.

Los objetivos que nos propusimos en este trabajo fueron poder indagar las concepciones que los docentes de escuela de Nivel Primario y de la Modalidad de Educación Especial, tienen sobre tres categorías que cobran relevancia en la educación actual: la pobreza, la discapacidad y la inclusión. Si bien cada una de ellas fueron indagadas a través de diferentes interrogantes relacionados, intentaremos extraer del análisis, las concepciones que imperan, exponiéndose por separado. En primer lugar, se expondrán las que se desprenden de las docentes de la escuela Nivel Primario, en

segundo lugar, las de la Modalidad de Educación Especial. Por último, intentaremos dar respuesta al último objetivo que nos planteamos sobre comparar las concepciones de ambas instituciones relacionándolas entre sí.

La Pobreza como característica individual

En la actualidad seis de cada diez niños/as que asisten a la escuela son pobres. Las estimaciones realizadas en el 2020, por UNICEF¹⁰ Argentina alerta que, entre diciembre de 2019 y diciembre de 2020, la cantidad de chicas y chicos pobres pasó de 7 a 8,3 millones. Las proyecciones de la entidad anticipan que, en diciembre de este año, el porcentaje de niños y niñas pobres alcanzaría el 62,9%. Los datos no hacen más que reflejar el contexto de empobrecimiento en el cual se encuentran mayoritariamente los alumnos/as de las escuelas en nuestro país. La interpretación que hagamos de estos datos nos lleva a una determinada concepción de la pobreza. Las docentes de la escuela de NP se refieren a ella caracterizando el contexto en el que están insertos sus alumnos/as, describiéndolo como hijos/as de padres que trabajan en planes sociales, con escasos recursos económicos, de familias ensambladas, con casos de violencia, con poco apoyo escolar, niños/as que pasan muchas necesidades, tanto económicas como afectivas. No hay una lectura del contexto socio económico que analice el origen, las causas y las consecuencias de la pobreza y su implicancia en la escuela, sino más bien se asume a la pobreza como una característica individual de los alumnos/as y sus familias.

Tal como lo expresamos en las consideraciones teóricas, a partir de la instauración del neoliberalismo, el pobre pasa a ser culpable de su pobreza. El imaginario social, deja de pensar en ella como un producto de la injusticia social, para transformarse en una anomalía de la persona. Una expresión muy recurrente en las docentes al referirse tanto a las familias de los alumnos/as, como a las causas del fracaso escolar fue “tienen poco apoyo de la casa”. Podríamos leer esta afirmación como un requisito indispensable para tener éxito escolar, la cual encierra otras condiciones que se deducen de sus apreciaciones, ellas consideran en falta en los sectores empobrecidos: hábitos de

¹⁰ **UNICEF.** Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. UNICEF basa sus cálculos en datos oficiales del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) y pronósticos del Producto Bruto Interno (PIB), provenientes del Fondo Monetario Internacional (FMI). . <https://www.unicef.org.ar/>.

estudio, responsabilidad, materiales de trabajo, interés por aprender, normas de conducta, afecto, orden, estabilidad en las relaciones familiares, etc.

En este punto es interesante volver sobre los aportes de Martinis (2006), cuando hace referencia a los discursos educativos que habilitan o clausuran. Sostiene que algunas construcciones tienen el poder de clausurar la posibilidad de educación para las poblaciones ubicadas en situaciones de pobreza, mientras que otras permiten concebir otras posibilidades. Un discurso que clausura considera que algunos sujetos serían poseedores de características innatas o adquiridas provenientes de su medio familiar y social, y esto va construyendo la creencia de ineducabilidad y peligrosidad de los sujetos que viven en situación de pobreza. Se asocia así el niño pobre con el niño carente, el fracaso escolar, el sujeto de riesgo, etc.

Es probable que el niño/a pobre tenga más dificultades para aprender en la escuela, pero de ninguna manera puede considerarse un tema de educabilidad. Volvemos nuevamente a las responsabilidades. Las docentes afirman que las características individuales de los alumnos/as y sus familias, comunes a los sectores empobrecidos, son un obstáculo en el proceso de enseñanza aprendizaje. Pero ni el estado ni la escuela como Institución, se plantea cuáles son esos obstáculos, que solo son visibles durante la escolarización.

Nos preguntamos si es responsabilidad del niño/a y su familia el fracaso escolar o, es la Institución que no puede leer el contexto y continúa desarrollando sus prácticas pensando en un alumno/a ideal que no existe, sin interpelar sobre los formatos de la cultura escolar. De esta manera se llega a concebir diferencias sociales como si fueran diferencias del sujeto. Las docentes perciben a los grupos como diversos, aunque la gran mayoría, tienen en común su pertenencia a los sectores empobrecidos de la sociedad.

Se evidencia un traslado de responsabilidades, con anterioridad a la década del 90 del siglo pasado, si un niño/a no aprendía, era por sus capacidades deficitarias, ahora la familia culpa al docente, el docente a la familia y el Estado a la escuela, mientras las responsabilidades se diluyen. Resumiendo, se considera a la pobreza como un atributo individual y ese atributo se traslada a la escolaridad como una peculiaridad que vuelve diversos a los estudiantes. El insuficiente desempeño escolar, encubre por otra parte, la pertenencia a los sectores más desfavorecidos de la sociedad y la diferencia de oportunidades que han tenido las/os alumnos al ingresar a la escolaridad. En este sentido, Lus (1995) sostiene que no todos los niños/as llegan a la escuela igual y que

estas diferencias tienen relación con las oportunidades que han tenido de presenciar actos de lectura y escritura por parte de los adultos.

Niños diferentes ingresan a escenarios también diferentes, porque la escuela no es una abstracción sino una Institución compuesta por distintos tipos de actores: directivos, docentes, a veces profesionales, técnicos y padres, que crean la realidad de la enseñanza en cada lugar al privilegiar un tipo de contenidos, de metodologías, de relación interpersonal, sobre otros. Lus (1995.p.15)

La discapacidad como característica individual

Si hay una postura que queda clara en la normativa vigente de la Ley de Educación Nacional 26206, en lo referido a la modalidad especial en particular y a la educación en general, es la adhesión al modelo social de la discapacidad. Dicho modelo hace una clara distinción entre la deficiencia y la discapacidad. La primera, tal como se detalló en las consideraciones teóricas, es el déficit temporal o permanente que tiene una persona, la cual puede ser originada por variadas causas. La segunda hace referencia a las barreras que la misma persona, puede encontrar en la sociedad para desarrollar una vida plena en derechos. Esta mirada de la discapacidad desplazó el acento que se ponía en la persona portadora de la discapacidad, para trasladarlo al ámbito social y las relaciones que allí se establecen. Es así como este marco teórico permitió visualizar un conjunto muy amplio de obstáculos presentes en la vida cotidiana de las personas discapacitadas, que no eran producto de su deficiencia sino de un mundo pensado para la “normalidad”. Lógicamente, entender la discapacidad de esta manera debería interpelar la estructura social en su conjunto, los sistemas de salud, de educación, los ámbitos recreativos, laborales, etc. y no quedar centrada en el sujeto portador/a de la diversidad funcional.

El cambio en los argumentos que sostenían una concepción de la discapacidad, centrada en el déficit individual, ha tenido en general un impacto bastante superficial en la calidad de vida de este colectivo, ya que muchas de las políticas que se implementan se limitan a la realización de obras de infraestructura que posibiliten el acceso a lugares públicos, mediante la construcción rampas, plazas inclusivas, prioridad para discapacitados, estacionamientos exclusivos, etc. Esto supone desconocer la diversidad que encierra la discapacidad y limitarla a un tipo de discapacidad, como es la movilidad reducida.

Dentro de este colectivo, existen múltiples maneras de funcionamiento que requieren mucho más que un acceso para sillas de ruedas. La discapacidad encierra diversidad simplemente porque las personas somos diversas.

La escuela no es una institución ajena a lo que sucede en la sociedad, es parte de ella y como tal un reflejo de lo que ahí sucede. Es así como todas ellas cuentan en la actualidad con condiciones de acceso físico para personas con movilidad reducida, y la clara consigna de permitir en sus aulas a niños y niñas con discapacitados, pero sus prácticas y concepciones se encuentran en el carril opuesto a los fundamentos del modelo social. Esto podría estar ligado, entre otras cosas, a las concepciones con las que abordamos la problemática. En las docentes de la escuela de NP vemos concepciones en lo que se refiere a la discapacidad, provenientes del modelo médico. Desde este modelo la discapacidad es una condición individual del sujeto. López González (2006) define esta mirada como un atributo propio de la persona ya sea heredado o adquirido. Cobran relevancia aquí los diagnósticos médicos, la medición de las capacidades, los tratamientos de rehabilitación en un intento de volver a la normalidad, lo que no funciona de la manera esperada. De allí que las docentes al consultarlas si creen que la escuela está preparada para recibir a todos/as los niños/as, expresan que necesitan formación sobre estrategias para trabajar con cada discapacidad, además del apoyo de psicólogos, maestras de educación especial, y todo un equipo interdisciplinario que pueda abordar las necesidades específicas, que ellos/as requieran. Es decir, se concibe a la discapacidad como algo individual por lo cual la respuesta debe ser específica para ese “caso”.

Las docentes se refieren a ella como limitación o déficit que tienen las personas y no relacionan sus causas con el medio social ya que el hecho de poseerla es más bien azaroso, y por lo tanto puede encontrarse en cualquier clase social. Si bien en parte, esta creencia es cierta, no todas las discapacidades son fortuitas, gran parte de ellas están íntimamente relacionadas con el medio social. Tal como lo corrobora el informe del Banco mundial.

Según el Banco Mundial¹¹, en un informe de marzo de 2021, el 15 % de la población mundial, o 1000 millones de habitantes, experimentan algún tipo de discapacidad, y la

¹¹ El Grupo Banco Mundial está conformado por 189 países miembros; su personal proviene de más de 170 países, y tiene más de 130 oficinas en todo el mundo. Constituye una asociación mundial única: las cinco instituciones que lo integran trabajan en la búsqueda de soluciones sostenibles para reducir la pobreza y generar prosperidad compartida en los países en desarrollo. <https://www.bancomundial.org/es/topic/disability>

prevalencia de la discapacidad es mayor en los países pobres. Entre 110 millones y 190 millones de personas, o sea la quinta parte de la población mundial, se ven afectadas por discapacidades importantes.

A su vez, la pobreza eleva el riesgo de sufrir una discapacidad y ésta aumenta el riesgo de caer en la pobreza. Un verdadero círculo vicioso donde las condiciones de vida, la falta de nutrientes en la alimentación, la precariedad laboral, son a menudo fuente de enfermedades, accidentes, que conducen a una discapacidad evitable. Pero, a su vez, la presencia de una discapacidad requiere, por un lado, prestaciones médicas, educativas, etc., que, en ocasiones son muy costosas y, por otro, limita el futuro de la persona negándole su participación plena en la vida social y económica, generando más empobrecimiento.

Esto evidencia que más allá de la difusión teórica y su utilización en la promulgación de leyes referidas a las personas discapacitadas, la situación de ellas no ha variado mucho y en cuanto a sus reglamentaciones para la aplicación, tienden a ser contradictorias, con los fundamentos. Esto es claro en los ámbitos escolares. Las escuelas abren sus puertas a los niños/as y jóvenes discapacitados, pero con condicionamientos. Skliar (2010), de manera metafórica se refiere a esta apertura señalando que existen distintos tipos de puertas de entrada; las hay con detectores para que no entren los indeseables, están también las puertas giratorias, donde se invita a entrar, pero también a salir. Por último, menciona las puertas para todos, las que invitan a entrar y quedarse. La puerta con condicionamientos se parece bastante a la giratoria referida por Skliar.

Como lo describimos en el planteamiento del problema, la condición de un niño/a como discapacitado/a, es determinada a través de profesionales de la salud, quienes miden el déficit en relación con una media considerada como lo normal esperable para una determinada edad o funcionamiento. Médicos neurólogos, pediatras, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos, diagnostican un funcionamiento anormal, que deriva en un certificado único de discapacidad (CUD). Diagnóstico y certificación, van de la mano en la determinación de esta categoría, que luego propicia las intervenciones médicas y educativas, que la medicina considera para cada sujeto deficiente. Esta metodología propia del modelo médico en sus concepciones posibilita acceder a docentes de educación de la modalidad especial que realicen el acompañamiento escolar en una escuela Nivel Primario, de los niños/as que cuenten con un CUD.

El certificado, muchas veces se convierte en una hipoteca del futuro y presente de las personas discapacitadas. En presente porque lleva implícito el estigma de diferente, anormal, necesitado de una educación especial, de atención de especialistas, etc. En futuro, porque si acceden a una pensión por discapacidad, luego no pueden trabajar y si lo hacen por lo magro del subsidio, pierden el beneficio.

Desde la visión socio política de la discapacidad, podríamos decir que los problemas que acarrea la discapacidad son producciones sociales originadas en las relaciones de desigualdad social, y en este sentido, la noción de adaptación hace referencia a la sociedad y no a los individuos. La apropiación desigual de los bienes materiales y simbólicos característica de la organización social capitalista genera manifestaciones distintas de la discapacidad ante la presencia de deficiencias similares. Esto lo vemos claramente en los circuitos que transitan muchos niños/as discapacitados/as, mientras los que pertenecen a sectores empobrecidos tienen como opción la escuela especial si no tienen obra social o la escuela pública común, si cuentan con cobertura social, los que cuentan con mayores recursos económicos asisten a escuelas privadas con el acompañamiento de los especialistas, que la Institución requiera. Rosato (2009) explica esta situación diciendo que, tanto en la legislación como en diseño de planes y programas sociales, en las políticas destinadas a este colectivo, se elude pensar en los procesos de producción de la discapacidad, los cuales están fuertemente anclados en la desigualdad, ya que se relaciona esta desventaja a la naturalización del déficit como problema individual de los sujetos “afectados”.

En una entrevista realizada a Joly (2011), el sociólogo relata su experiencia luego de sufrir un accidente que lo deja paralítico a los 28 años. Hace un análisis de su práctica relatando cómo tuvo que convertirse en un ser excepcional para demostrar que era capaz de hacer todo lo que los médicos le decían que no iba a poder hacer. Reflexiona acerca de esto con una frase que resume lo que debería ser el modelo social:

“personalmente, y como seguramente todos y cada uno de ustedes, trabajo para la construcción de una sociedad extraordinaria en donde nadie deba hacer un esfuerzo "extra" para poder ser entendido, recibido y valorado en su condición humana”. (2011, p.4)

La inclusión destinada a personas diversas

Se advierte en las concepciones de las docentes de la escuela de Nivel Primario una idea transversal a las tres concepciones investigadas, que es la manera de entenderlas de manera individual y descontextualizada. Se refieren a la pobreza como algo propio de cada alumno/a y su familia, la discapacidad como una característica de cada persona y, por lo tanto, la inclusión también es concebida como una estrategia para integrar en la escuela a los discapacitados/as o a aquellos niños/as que tengan un desempeño escolar insuficiente.

En el marco teórico, dábamos cuenta de cómo el concepto de inclusión remite en sus orígenes a una necesidad política de afrontar de alguna manera la exclusión que la implementación del neoliberalismo iba dejando a su paso. En América Latina y en Argentina en particular, afirma Boggino (2006) era necesario dar una respuesta al creciente empobrecimiento de la población, la marginación y la exclusión social, preparando de este modo a la escuela para atender a lo “diverso”.

Es a partir de finales de los 90 cuando a las escuelas públicas de San Luis, les llega un nuevo mandato, es necesario incluir a todos/as. En un principio sólo significó una declaración de principios que no modificó mucho el accionar cotidiano de los establecimientos educativos. En este contexto, la escuela a la que pertenecen las docentes fue declarada a nivel provincial como una “Escuela Inclusiva”. A partir del 1.998/99, comienzan a desarrollarse proyectos conjuntos entre esta Institución y la escuela especial. Estos proyectos apuntaban a implementar estrategias que favorecieran la inclusión en la escuela Nivel Primario, de alumnos/as que asistían a la escuela especial mencionada, a través de la integración. También se iniciaron propuestas tendientes a retener en el ámbito común, a muchos/as alumnas/as que fracasaban y que de manera sistemática eran derivados a la escuela especial, previo diagnóstico de C.E.TA.AP. En ese entonces y en los años que siguieron reinaba el temor en ambas instituciones, en la escuela especial por dejar de existir como tal y en la común por la posibilidad de tener que acoger en sus aulas a aquellos que antes eran incumbencia exclusiva de otros profesionales.

Si bien hubo intentos estatales a partir del 2004, para que esto aconteciera, no sucedió de la manera drástica que en ese momento se especulaba, sino que se fue produciendo lentamente una nueva reorganización de las instituciones a partir de reglamentaciones

que más que producir transformaciones profundas en las bases que las sustentan, iban dirigidas a hacer un lavado de cara para adecuarse a las nuevas terminologías y a un funcionamiento políticamente correcto.

El concepto de inclusión traspasa los límites de la escuela ya que, si es necesario incluir es sobre todo porque existe la exclusión. Y esta exclusión es producto y responsabilidad sobre todo de un modelo capitalista y los gobiernos que lo implementan, que, en su versión más despiadada, va descartando todo lo que no es productivo para el sistema. Desde esta perspectiva de mercado, los/as discapacitados/as, y todos los grupos históricamente marginados, no son productivos pero cada vez son más. Como dice Serrat¹² “disculpe señor, se nos llenó de pobres el recibidor y no paran de llegar, desde la retaguardia, por tierra y por mar”.

La realidad social hace imperiosa la urgencia de tomar medidas para contrarrestar los efectos que el propio sistema provoca. Surgen políticas compensatorias destinadas a los distintos grupos vulnerables. Desde 1994, con el Plan Social Educativo¹³, iniciado durante la presidencia de Menem, hasta la actualidad diferentes programas han intentado compensar la desigualdad, ya no pensando que todos deben recibir una educación universal de calidad sino focalizando en lo diverso, lo marginal para implementar ahí una estrategia que ayude a invisibilizar la tragedia social. Algunos ejemplos de estos programas destinados a lo educativo son: de Plan P.I.E¹⁴, Plan

¹² Joan Manuel Serrat. (Barcelona, 27 de diciembre de 1943) es un cantautor, compositor, actor, escritor, poeta y músico español. Letra de la canción DISCULPE SEÑOR (1991)

¹³ Plan Social Educativo. El P.S.E fue una política educativa surgida en el contexto de la Reforma del Estado y de la Reforma Educativa en Argentina, de las cuales emergía un nuevo modelo de Estado.

¹⁴ PIE: Programa de Inclusión Educativa. Comienza a fines del año 2014, en San Luis y sobre la base de la experiencia del Plan 20/30. Su objetivo es brindar educación accesible, para jóvenes que terminaron su escolaridad.

20/30¹⁵, Plan FinEs¹⁶, Plan de Mejora¹⁷, Conectar igualdad¹⁸. Y más recientemente, el Programa Nacional Acompañar¹⁹ Puentes de Igualdad, que mediante la resolución 271, del 11 de agosto de 2021, el gobierno provincial adhiere. Este programa tiene como objetivo promover el diseño de políticas integrales que permitan la re-vinculación y finalización de la escolaridad de todas/os los niños y adolescentes que hayan visto interrumpida sus trayectorias escolares a causa de la pandemia. Para tal fin, contratará docentes del sistema educativo de la provincia para la implementación de distintas estrategias en la escuela.

Cada uno de estos programas, nacionales o provinciales individualizan los grupos de excluidos para ofrecer una propuesta que niega los orígenes de la exclusión, no se hacen cargo de la desigualdad y al mismo tiempo contribuyen a demarcar diferencias entre los individuos, mientras unos podrían ser capaces de beneficiarse de la educación general, otros diversos, necesitan compensaciones para lograrlo.

Esta modalidad de práctica implica para Gentili (2001), segregar incluyendo. Esto significa aceptar que determinados individuos están dotados de condiciones necesarias como para convivir con los incluidos, solo que en una condición inferiorizada, subalterna, convirtiéndose en ciudadanos de segunda que participan de la vida social sin los derechos de aquellos que sí poseen las cualidades necesarias para disfrutarlos.

Pensar la inclusión desde esta mirada, nos lleva a coincidir con De la Vega (2018), cuando sostiene que pedirle a la escuela que incluya, es poco menos que un crimen perfecto, puesto que borra las pistas de las causas que provocan la exclusión y permite culpar a los docentes de los fracasos de la inclusión.

¹⁵ Plan 20/30. Destinado a personas de entre 20 y 30 años que no han cumplido con la obligatoriedad del secundario. Se ofrece desde el estado provincial la posibilidad de acceder al nivel medio con la modalidad virtual y un incentivo económico traducido en una beca mensual para cada participante. 2014.

¹⁶ FinEs. Mediante la resolución 239 del 10 de noviembre de 2009, los Ministerios de educación de la Nación y de San Luis, aprueban este plan destinado a la finalización de la secundaria de jóvenes y adultos.

¹⁷ Plan de Mejora 2014. Propuesta para los establecimientos educacionales, que consiste en un enfoque de trabajo basado en el Modelo de Gestión Escolar, que se relaciona de manera directa y tributa a su proceso de mejoramiento.

¹⁸ Conectar igualdad. El Programa surge mediante el Decreto Presidencial N°459/10 el 7 de abril del año 2010. Su finalidad es otorgar una computadora a alumnas/os, docentes de educación secundaria de escuelas públicas, de educación especial y de Institutos de Formación Docente.

¹⁹ Programa Nacional Acompañar. 2021. Brinda acompañamiento educativo para alumnos/as que, como consecuencia de la pandemia de COVID, vieron afectada su escolaridad.

Al principio del apartado decíamos que, en las concepciones de las docentes de ENP, referidas a la inclusión, impera una visión descontextualizada y limitada a la población de alumnos/as con dificultades para transitar la escolaridad de manera exitosa. Esta manera de concebir la categoría se presenta de manera bastante lógica si la analizamos desde la teoría anteriormente descrita. Es decir, las docentes se refieren a ella como el derecho que poseen los estudiantes de no ser discriminados en el ámbito escolar y perciben que la escuela en ese sentido ha cambiado cuando lo comparan con el pasado, donde quién tenía alguna dificultad de aprendizaje, era enviado a la escuela especial.

En la actualidad, son conscientes de que esto no es posible. Todos deben ser incluidos dentro de las aulas comunes. Pero a ellas solo les ha llegado ese mandato “hay que incluir”. Desconocen los fundamentos ideológicos de la inclusión, las leyes y reglamentaciones que existen al respecto y entienden que debe estar destinada exclusivamente a los/as que necesitan intervenciones especiales para aprender. Lo cual es bastante lógico si tenemos en cuenta las políticas focalizadas que se implementan en educación. No hubo intento de transformación de la escuela desde las políticas para que todos y todas habitemos en ella de manera justa e igualitaria, sino un traspaso de responsabilidades a las instituciones para que se hiciera cargo de los excluidos. De esta manera la responsabilidad de las docentes de escuela de Nivel Primario se diluye, puesto que de los niños/as discapacitados se encargan las obras sociales y de los fracasos escolares de los pertenecientes a los sectores empobrecidos de la sociedad, la Modalidad de Educación Especial.

“El reclamo de inclusión formulado a la escuela, desvía la mirada y detiene los reclamos justos, mientras decreta la inocencia de la fábrica de espantos junto a sus estrategias del miedo y la disuasión.” de la Vega (2018. p.36)

La pobreza para las docentes de la Modalidad de Educación Especial

Volver a detenernos en la historia de esta escuela especial, la cual ya fue descrita, es significativo ya que fue atravesando desde su origen en 1953 los distintos contextos y visiones que sobre la niñez y la educación se tenía en cada época. Hay algunos hitos de la conformación de la Institución que analizados en el contexto histórico dónde se produjeron, conservan cierta coherencia con el pensamiento de la época, pero hay otros que llaman la atención por contradecir justamente las ideas sobre la discapacidad imperantes en el mundo y la academia. Uno de estos hitos es cuando en 1991, se convierte en “Escuela Especial de Derivación y Adaptación de Irregulares Sociales”.

Deja de atender a los alumnos de la Colonia hogar y absorbe una población que presenta en su mayoría problemas de conducta, y no siempre acompañados por problemas de aprendizaje. Esta denominación proveniente del Ministerio de Educación de la provincia, “Adaptación de Irregulares Sociales” perduró hasta bien entrada la primera década del siglo XXI, fue ratificada mediante un decreto provincial, en 2006, y continuó en vigencia hasta su última reorganización, en 2020. Es decir que incluso luego de la Declaración de Salamanca, el Acuerdo Marco, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Ley Nacional de Educación 26206, aún en la provincia, se tenía desde la educación central, una concepción anacrónica de los sujetos que debería acoger la educación especial. Esta visión fue cambiando por la insistencia de la dirección de la escuela, quién desde 1998, intentó darle una nueva definición que la alejara del estigma de ser considerada la escuela de los “inadaptados”. Si bien desde ese entonces, se produjeron cambios importantes, como no aceptar las derivaciones de CE.T.A.AP, de niños/as cuyo “problema” era la mala conducta en la escuela de Nivel Primario, la población de inscriptos continuó y continúa siendo mayoritariamente conformada por estudiantes provenientes de los sectores empobrecidos. Más del 90% de los padres tiene como único sustento económico, el trabajo en el Plan de Inclusión Social. No es extraño que se presenten familias donde uno de los progenitores es analfabeto, o no ha podido terminar la escolaridad primaria, casi ninguno concluyó el secundario y algunos han sido alumnos de esta misma escuela especial.

Cuando las docentes de la EME describen las características socio económicas de sus alumnos, hay una coincidencia con la realizada por las docentes de la escuela de Nivel Primario. Pertenecientes a sectores vulnerables, trabajadores del Plan de Inclusión, realizan changas, familias numerosas, ensambladas, de escasos recursos. La coincidencia no es extraña ya que muchos de los alumnos/as con los que trabajan las docentes de la Modalidad de Educación Especial, antes eran matrícula de la escuela de Nivel Primario en cuestión o continúan siendo, compartiendo matrícula.

A pesar de las similitudes en la apreciación del contexto de sus alumnos/as, las docentes de la EME conciben la pobreza como una situación que hace que las oportunidades de transitar exitosamente la escuela de Nivel Primario, para esta población se encuentre limitada por numerosos obstáculos externos a los alumnos/as.

La discapacidad en docentes de la Modalidad de Educación Especial

Puede apreciarse a partir del análisis de los datos extraídos en las entrevistas con las docentes de la MEE, una concepción de la discapacidad entendida desde el Modelo Social. Ellas realizan una clara distinción entre lo que son las barreras externas y la limitación de la persona.

Su trabajo está destinado a niños/as y jóvenes con limitaciones intelectuales, que, además, pertenecen a sectores empobrecidos por lo cual los obstáculos que mencionan se encuentran relacionados con el medio social en el que están inmersos sus alumnos/as. Para dos de las docentes el medio social impacta como barrera ya que determina la falta de oportunidades de este sector, que se hace evidente en la escolaridad común, donde no se tienen en cuenta estas desventajas en el origen. Otra de las docentes hace hincapié en el tipo de familia característica de los estudiantes con los que trabaja, las cuales poseen atributos poco favorables para acompañar los trayectos escolares de sus hijos/as, y por tanto esas características, se convierten en una barrera de acceso.

Si bien una concepción más cercana al Modelo Social de la Discapacidad nos habla de una manera de entender la misma, no tan centrada en las dificultades individuales de cada persona, sino en el contexto, como productor de obstáculos, existe una contradicción en el planteo mismo de la educación especial. Esta contradicción, no es inherente a un docente en particular sino más bien, surge de las concepciones enraizadas en el sistema educativo y las políticas públicas destinadas a la atención. Como describimos en el apartado anterior, para el Ministerio de Educación provincial, la escuela de Modalidad de Educación Especial debía recibir niños/as y jóvenes para adaptarlos como consecuencia de sus “irregularidades sociales”. Aunque esta concepción ya no es sostenida por nadie vinculado a la Institución, los hijos/as de la pobreza continúan siendo los destinatarios de sus prácticas. Todos ellos derivados por C.E.TAAP, algunos con un CUD, que acredita la condición de discapacidad, otros como consecuencia de reiteradas repitencias, fracaso escolar, sobre edad, escasos resultados en la escuela de Nivel Primario, características que se les atribuye casi exclusivamente al escolar y no tienen en cuenta otras variables como que se les ofreció pedagógicamente a esos estudiantes mientras pertenecían en la escuela de Nivel Primario.

Esto reafirmaría lo expresado por De La Vega (2018) cuando se refiere a que la escuela de Modalidad de Educación Especial con sus prácticas desactiva la tensión que se produce en las escuelas comunes con los niños/as que no aprenden y se constituye en

el lugar apropiado para un conjunto cada vez más grande de niños/as pobres que no se adaptan y se encontrarán allí con otros, los “verdaderos discapacitados”. De esta manera, afirma el autor, recorrerán juntos los laberintos donde se mezclan y confunden, mientras la deficiencia ocultará la pobreza y la miseria, las cuales seguirán como siempre, caminando por los márgenes de la escuela.

La inclusión en docentes de la Modalidad de Educación Especial

La concepción que impera en las docentes de la EME está ligada a una visión que traspasa los límites de la escuela para llevarla a un plano político, y filosófico. La inclusión, dice una de ellas “es un cuestionamiento de lo que entendemos por lo normal”, otras lo definen como un derecho.

A diferencia de las docentes de la escuela de Nivel Primario, ellas piensan que la escuela no está preparada para la inclusión. Por un lado, porque continúa pensando desde la normalidad y por otro porque las políticas estatales no se han hecho responsable para que esto suceda.

En una entrevista realizada en 2017 a Skliar, le preguntan sobre una idea que ha desarrollado en otros textos y que es “el estar juntos”, en un ámbito como la escuela de Nivel Primario. El escritor responde que las respuestas que se le dan al “Otro”, entendido como alteración de cualquier idea de normalidad, no pueden ser ni de asimilación ni de inclusión a un mundo construido con anterioridad.

Al analizar las respuestas de las docentes de la EME, se percibe la impotencia de un trabajo que pareciera se reduce a intentos de asimilación de los estudiantes al mismo ámbito, donde años atrás habían fracasado. Porque la escuela de Nivel Primario, prácticamente se ha mantenido imperturbable a los cambios de concepciones que permiten entender al diferente no como poseedor de una anormalidad, sino como propio de la diversidad humana. En este contexto, persiste la idea funcionalista de la educación como mecanismo de selección social, donde subyace un fundamento meritocrático, en el sentido que le da Brígido (2006), como un proceso de selección social basado en la capacidad y esfuerzo individual.

La Modalidad de Educación Especial, entonces debió abocarse a incluir, lo que por otro lado se excluye. Porque como plantea De La Vega (2008), la inclusión no deja de ser un eufemismo. Una palabra que reemplaza o esconde otra más dura, la exclusión. Se quiso implantar la inclusión sin hablar antes de la exclusión, al menos en los ámbitos de la escuela común. Esto ha provocado que ésta considere que solo basta con matricular a

todos los niños/as que quieran asistir a la Institución porque cuando se presentan las dificultades para aprender, saben que ahí estará la modalidad especial, para hacerse cargo de lo disfuncional.

“La repetición, la sobreedad y el abandono, en tanto indicadores de fracaso escolar, confluyen también en el trazado de los circuitos escolares de la segregación en la escuela común. La escuela especial ha participado, y participa aún, en dicho ordenamiento, desplegando y reactualizando los mecanismos que aseguren su intervención”. Boggino- de la Vega (p.43).

Sin duda, este mecanismo tan bien aceitado, no es responsabilidad de los docentes de escuelas comunes ni de los especiales, sino más bien es la consecuencia de un sistema que cada tanto se reactualiza dando una cara políticamente correcta, pero que no tiene intención de transformar las causas de la exclusión, ni siquiera al interior de las Instituciones. De otra manera, las políticas educativas, se preocuparían seriamente por la formación docente, por los salarios, por las condiciones laborales, la pedagogía empleada, la infraestructura escolar, los dispositivos necesarios para cada diversidad funcional, los recursos humanos, la organización de la escuela.

Las diferentes miradas docentes. Algunos supuestos sobre sus causas

Nos habíamos propuesto en los objetivos de este trabajo, realizar una interpretación comparativa entre las concepciones de docentes de la escuela de Nivel Primario y de la Modalidad de Educación Especial, en torno a las problemáticas de pobreza, inclusión y discapacidad. A lo largo del análisis de los datos y las conclusiones, hemos ido marcando las concepciones de las docentes de ambas instituciones, identificando algunas diferencias en la manera de concebir las problemáticas investigadas. Intentaremos ahora llegar a una posible interpretación de las mismas.

Pudimos observar de manera general, que mientras las docentes de escuela de NP analizan los conceptos presentados desde una mirada centrada en lo individual, sin establecer muchas relaciones con el contexto social, político y económico, donde se producen las relaciones que le dan existencia, las docentes de la MEE, los interpretan apelando justamente a aspectos del contexto, que originan las problemáticas.

Existen al menos, dos variables que podrían ayudarnos a entender las diferencias en las miradas de estos dos grupos. Por un lado, el tipo de formación académica recibida y por otro la participación que, desde las políticas educativas, se le da a cada uno de los

grupos, a la hora de la implementación de las reglamentaciones destinadas a producir cambios en las estructuras organizativas de las escuelas, en torno de favorecer las prácticas inclusivas.

En cuanto a la formación académica, se diferencian en el nivel donde han obtenido sus títulos docentes. Mientras que las pertenecientes a la MEE, realizaron sus estudios en el Nivel Universitario, las de escuela de Nivel Primario lo hicieron en institutos del Nivel Terciario.

A partir de 1992, se produce la transferencia de la formación terciaria a las jurisdicciones provinciales, que antes dependían de la Dirección de Formación y Capacitación Docente del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Con anterioridad a este traspaso de la formación docente, eran las escuelas Normales, que dependían de Nación, las encargadas de expedir los títulos habilitantes para dicha función. Al producirse el traspaso a las provincias, comienzan a ser los Institutos de Formación Docente, los encargados de instruir a los futuros profesionales de la educación. Las tres docentes, consultadas en este trabajo, realizaron los estudios en Escuelas Normales, por tanto, tampoco transitaron la especificidad de la formación docente en el nivel terciario.

Este tipo de escuela surge de la mano de la sanción de la Ley de Educación Común N°1420, que impulsó el carácter obligatorio, gratuito, gradual y laico de la educación primaria. El nuevo Estado necesitaba que todos los individuos recibieran una misma educación, que borrara las diferencias sociales y al mismo tiempo contribuyera a una integración nacional unificadora, que posibilite la identidad nacional. La primera escuela normal, fue creada por Sarmiento, en su cruzada por establecer una sociedad que se alejara de la “barbarie”, y se transformara en “civilizada y educada”. Para ello, dispuso a través de los maestros la reproducción del pensamiento hegemónico dominante en la época, estableciendo un proceso homogeneizador de todo el sistema educativo. La formación normalista de los maestros estuvo signada por el enciclopedismo, la organización, la evaluación y, sobre todo por la transmisión de los saberes culturales considerados legítimos, imponiendo la disciplina en los cuerpos y las mentes como forma de establecer el orden y la homogeneización de la población escolar. A más de un siglo y medio de la creación de la primera escuela normal en el país, aún podemos ver en los docentes la impronta de una formación signada por concepciones propias de la normalidad.

Las docentes de la Modalidad de Educación Especial se han formado en el Nivel Universitario y poseen el título de profesoras de Educación Diferenciada. Una de ellas obtuvo además el grado de licenciada en Educación Especial. Otra de las docentes, la especialización en Débiles Mentales y la tercera en Problemas de Aprendizaje. La denominación de los títulos, nos remontan al Modelo Médico de la Discapacidad. A pesar de ello, no vemos en sus concepciones, posiciones que nos acerquen a este enfoque, sino que están más impregnadas del Modelo Social de la Discapacidad. Podría pensarse, en este sentido, que la formación universitaria, promueve una lectura de la realidad más amplia, que habilita la reflexión de las prácticas a la luz de las nuevas conceptualizaciones que cada época trae.

Como decíamos al inicio de este apartado, otra de las variables para tener en cuenta es la participación que, desde las políticas educativas, se le da a cada uno de los grupos, a la hora de la implementación de las reglamentaciones destinadas a producir cambios en las estructuras organizativas de las escuelas, en torno de favorecer las prácticas inclusivas. Con esto nos referimos a que, si bien cuando se piensa en una escuela inclusiva, se hace referencia a todos los Niveles del Sistema Educativo, todas las reglamentaciones y circulares que han salido a partir de la promulgación de la Ley de Educación 26206, van dirigidas en primer lugar a la Modalidad de Educación Especial. Esto ha contribuido a reforzar dos ideas fuertes que pudimos identificar entre las docentes de escuela de Nivel Primario, una es la suposición de que no existen leyes o reglamentaciones para llevar a cabo las prácticas inclusivas y otra que todo lo concerniente a ello, está relacionado con la discapacidad y, por consiguiente, es un tema de la MEE.

Es bastante incomprensible que esto suceda, si la intención de las políticas educativas es transformar los ámbitos escolares en espacios donde tengan cabida todos/as sin distinciones de ningún tipo, por qué no se hace partícipes a los protagonistas.

Notas finales

Este trabajo parte de una realidad que vivo, pienso y me interpela diariamente, en relación con el contexto educativo donde me desempeño. Se cimienta en la experiencia acumulada, en las prácticas compartidas con mis colegas y alumnos/as y también en autores y personas concretas que han provocado la posibilidad de mirar esta realidad desde adentro hacia afuera, escuchando y observando a sus protagonistas. Muchas veces, acercarnos críticamente a esa existencia, puede llevarnos a la desesperanza, la indiferencia y la inacción porque advertimos que, como docentes, formamos parte de un entramado de relaciones de poder en la cual, si no tomamos postura, nos transformamos en meros títeres de un escenario, previamente planificado y argumentado. No ha sido intención que esta idea sea la que prevalezca, sino una invitación a mirarnos para identificar cuáles son los discursos que continúan reforzando prácticas que buscan establecer una norma única que deja fuera del derecho a la educación igualitaria, a muchos sectores de la población. Esta mirada, sostiene Skliar (2005), es obsesiva con lo pensado y producido como “anormal”, vigila los desvíos, y los describe como patológicos. Coincido con el autor, cuando se refiere a la necesidad de un cambio de mirada, que invierta la lógica y el poder la normalidad, transformando lo normal en el problema y no al revés, sobre todo por lo que puede aportarnos:

Esas miradas tienen mucho que ofrecer a la educación: por ejemplo, la desmitificación de lo normal, la pérdida de cada uno y de todos los parámetros instalados en la pedagogía acerca de lo "correcto", un entendimiento más cuidadoso sobre esa invención maléfica del otro "anormal", además de posibilitar el enjuiciamiento permanente a lo "normal", a la "justa medida", etc. Estas miradas, entonces, podrían socavar esa pretensión altiva de la normalización que no es más que la imposición de una supuesta identidad única, ficticia y sin fisuras de aquello que es pensado como lo "normal". Skliar (2005, p. 15)

Tal vez resulte ingenuo pensar que un cambio de mirada pueda provocar transformaciones profundas en la educación, pero si ese cambio se refleja también en nuestros actos o gestos, sin duda significará una diferencia significativa para muchos alumnos/as que perciben la escuela como ámbitos donde se evalúan constantemente sus “carencias” por no acercarse a una normalidad inexistente. Tal vez ese alumno/a comience a percibir la escuela como un lugar para entrar y quedarse a compartir con otros/as que aprecian sus singularidades y ya no tenga tantas inasistencias. Con solo eso,

habremos producido un cambio importante, acercándonos un poco a la premisa del zapatismo cuando manifiesta:

“El mundo que queremos es uno donde quepan muchos mundos.” (EZLN, 1996)

BIBLIOGRAFÍA

Alonso G. (2007) *Las grietas entre el conocimiento y la ignorancia: Apuntes para una problematización de la “normalidad” en las escuelas.* Facultad de Ciencias de la Educación, UN Comahue. Argentina.

Angelino, A. (2009) *La discapacidad no existe, es una invención.* Argentina. Ed. Noveduc.

Barrón Tirado, C. (2015) *Concepciones epistemológicas y práctica docente.* Una revisión. REDU. Revista de docencia universitaria. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Boggino, N. De la Vega, E. (2.006). *Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares.* Argentina. Ed. Homo Sapiens.

Brígido, A. (2006) *Sociología de la Educación.* Córdoba, Argentina. Editorial Brujas.

Contreras, J. (2002) *Educación la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades.* Marzo 2002 n.º 311 Cuadernos de Pedagogía. España. https://sonialayola.files.wordpress.com/2010/05/did2_20percibirsig3.pdf

De la Vega, E. (2008) *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial.* Argentina. Ed. Noveduc.

De la Vega, E. (2018). *La escuela como rehén. Crónica de un crimen perfecto.* Rosario Argentina. Ed. Laborde Editor.

Enríquez, P. (2014). *La escuela de sectores populares: notas para pensar la construcción de contenidos escolares desde un saber popular el saber académico-científico.* Argentina. Ed. Miño y Dávila

Freire, Paulo. (1976) *Educación y Cambio.* Argentina. Búsqueda ediciones.

García García, E (1988) “*Normalización e Integración*”, en Mayor, J. Manual de Educación Especial. Anaya.

García, L. (2006) *Creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas.* Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, vol. 9, núm. 1, marzo, 2006.

Gentili, P. (2.001) *La exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento.* Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) Ponencia presentada el 20 de septiembre de 2001. Argentina.

- Iglesias, R.** (2002) *De carambas, recórcholis y cáspitas. Una mirada trashumante de la educación.* Córdoba, Argentina. Editorial Comunicarte.
- Jacobo, Z.** (2012). *Las paradojas de la integración/exclusión en las prácticas educativas.* México. Ed. Noveduc.
- Kaplan, C.** (2010) *Filosofía del don y taxonomías escolares. Las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones Educación. Lenguaje y Sociedad* ISSN 1668-4753 Vol. VII N° 7 (diciembre 2010) pp. 101-122
- Klein, A.** (2012) *Empobrecimiento, nuevos pobres y viejos pobres. Un palimpsesto de inscripciones borrosas.* México. Universidad de Guanajuato.
- Kornblihtt, A.** (2005). *Desigualdad educativa. Reflexiones sobre lo heredado y lo adquirido.* Argentina. Ed. Noveduc
- Ley N.º I-0011-2004** (5609 *R) - TEXTO ORDENADO Ley N.º XVIII-0712-2010 Ley I-0802-2012 El Senado y la Cámara de Diputados de la Provincia de San Luis.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206.** (2006) Ministerio de Educación de la Nación Argentina
- Llomovatte, Silvia.** Kaplan C. *Desigualdad Educativa* (2005). Ed. Noveduc. Argentina.
- López González, M.** (2006) *Modelos Teóricos e Investigación en el ámbito de la discapacidad. Hacia la incorporación de la experiencia personal.* Argentina. Universidad Nacional de Córdoba.
- Lus, M.** (1995) *De la Integración Escolar a la Escuela Integradora.* Buenos Aires. Argentina. Ed. Paidós.
- Manfred L.** (2018) *El colonialismo y la colonización de las infancias a la luz de la teoría poscolonial. Niñez en Movimiento.* Buenos Aires. Colección Niñez y emancipación.
- Mareño Sempertegui, M.** (2012) *El Saber convencional sobre la discapacidad y sus implicancias en las prácticas. Debates y perspectivas en torno de la discapacidad en América Latina.* Argentina. Facultad de Trabajo Social. UNER.
- Cortese, M. Ferrari, M.** (2003) *Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la Escuela Especial.* Colección ensayos y experiencias. Argentina. Ed. Noveduc.
- Martinis, P.** (2006) *Pensar la escuela más allá del contexto.* Montevideo. Psico Libros.
- Morales, S. Magistris, G.** (2018) *Niñez en Movimiento. Del adulto centrismo a la emancipación.* Buenos Aires. Colección Niñez y emancipación.

- Navarro, M.** (2015) *Cómo entender la formación docente. Concepciones y Perspectivas en Argentina*. Movimiento. Revista Educativa. Universidad Fluminense. Año 2. Vol.2
- Neufeld, R.** (2005) *¿Persistencia o retorno del racismo? Desigualdad Educativa*. Argentina. Ed. Noveduc.
- Palacios, A.** (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid. Ediciones Cinca.
- Palacios, A.** (2020) *¿Un nuevo Modelo de Derechos Humanos de la Discapacidad? Algunas reflexiones, ligeras brisas, frente al necesario impulso de una nueva ola del Modelo Social*. *Revista Latinoamericana en Discapacidad, Sociedad y Derechos Humanos*. Vol. 4 (2) Año 2020 ISSN 2525-1643 Licencia: CC BY.
- Redondo, P.** (2004) *Escuelas y Pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Argentina. Ed. Paidós.
- Rodríguez Gómez, G.** (1999) *Aspectos básicos sobre el análisis de datos cualitativos*. España. Ed. Aljibe Granada.
- Romañach, J.** *Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano*. Foro de Vida Independiente – mayo 2005. http://forovidaindependiente.org/wp-content/uploads/diversidad_funcional.pdf
- Rosato, A.** (2009) *Discapacidad e ideología de la normalidad*. Argentina. Editorial Noveduc.
- Rosato, A.** *El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad*. Ciencia, Docencia y Tecnología N.º 39, Año XX, noviembre de 2009. Argentina.
- Shavelson, R.** (1981). *Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor; sus juicios, decisiones y conductas*. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez. (Comps.) *La enseñanza de su teoría y su práctica* (pp. 372-419). Madrid: Aka.
- Skliar, C.** (2008) *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable*. *Orientación y Sociedad*, Disponible en: *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable*. http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf. Argentina.
- Skliar, C.** (2005). *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación*. *Revista Educación y*

Pedagogía. Vol. 17, N.º. 41, 2005 Argentina. (Ejemplar dedicado a: Necesidades Educativas Especiales), págs. 9-22

Torres Vindas, J. (2007) *¿Pobreza y empobrecimiento?* Costa Rica. América Latina en Movimiento.

UNESCO (2012) *La situación de la primera infancia en la Argentina. A dos décadas de la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño.* Argentina.

Valles, M. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social.* España. Ed. Síntesis Sociológica.

Vilanova, S. (2011) *Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias.* Universia. N°3. Volumen II. Revista Iberoamericana de Educación Superior.

Yuni, J. (2014) *Técnicas para investigar 2.* Argentina. Editorial Brujas.

ANEXO 1

Cuadro Mazzina (2012). Pasado y presente de la educación especial de San Luis.

Escuelas de Educación Especial	Año	Institución de Control
N.º 1 Dra. Carolina Tobar García	1954	Hogar del Niño
N.º 2 creada por Dr. Molina Quiroga	s/d	Hospital Psiquiátrico
N.º 3 Dr. Ricardo Gutiérrez	1953	Policlínico Regional Servicio de Rehabilitación
N.º 4 Fray Justo Santa María de Oro	1946	Hogar de Niñas Buen Pastor (1892)
N.º 5 Felipe Velázquez	1953	Colonia Hogar Emilio Di Pascuo
N.º 6 Dra. María Montessori	1969	Hogar Materno de Villa Mercedes
N.º 7 Islas Malvinas	1969	Penitenciaría Provincial
N.º 8 Jorge Aostri	1957	Hogar Materno Infantil Juana Koslay

ANEXO 2

Entrevistas docentes escuela de Nivel Primario

INFORMACIÓN PERSONAL D1

1. **¿Dónde estudiaste y cuál es tu título?**

Estudié Profesorado de enseñanza primaria, en la escuela Paula Domínguez de Bazán, funcionaba en el turno vespertino, y el título Profesora para la Enseñanza Primaria.

2. **¿Cuál es tu antigüedad docente?**

Es de 17 años, es lo que figura en el recibo de sueldo, puede ser más porque en los primeros años trabajé en una escuela autogestionada, ellos hacen contrato de abril a diciembre, te cortan enero, febrero y marzo. Eso me pasó durante cinco años. Por lo cual, mi antigüedad, puede llegar a 19 o 20 años.

3. **¿Cuál ha sido tu trayectoria docente?**

Los primeros años trabajé en colegios privados y escuelas autogestionadas y en 2011, entré al sistema público. He trabajado en tres tipos de escuela: públicas, privadas y autogestionadas.

4. **En este momento, cuál o cuáles son tus cargos docentes y la función que estás desempeñando.**

En este momento tengo un solo cargo en la escuela Pancha Hernández, soy interina y estoy a pocos meses de quedar titular.

EN TU CARGO DE LA ESCUELA NIVEL PRIMARIO

5. **¿Cómo caracterizarías en general, al grupo de alumnos/as con quienes trabajas?**

Mis primeros pasos fueron en escuelas privadas, en esa época, 92,93,94. Los grupos de alumnos eran con características muy similares, trabajabas con un grupo parejo, en realidad, no se trabajaba con la diversidad, en los grupos de escuela privada, donde trabajé. Si aprendí a trabajar con diversidad, con diferentes características de los alumnos, en la escuela autogestionada. Y obviamente, en la escuela Pancha, donde estoy trabajando actualmente, si he tenido grupos diversos, donde he tenido que trabajar con diferentes planificaciones o con una misma planificación, pero con adecuaciones, con recorte de contenidos y con diferentes actividades.

6. **¿Cómo describirías el entorno familiar y las condiciones socioeconómicas de tus alumnos/as?**

Las condiciones socioeconómicas, son muy diversas. Te encontrás con varios grupos con diferentes realidades socioeconómicas y eso se refleja muchísimo en la parte pedagógica. El aprendizaje tiene que ver muchísimo con el entorno de cada alumno, ya sea el tipo de vivienda, las familias ensambladas o de padres separados, o donde hay mucha violencia, droga, alcohol, eso es muy importante en el aprendizaje de los chicos. No debemos olvidarnos que cuando enseñamos, no solamente vamos y nos paramos frente al aula, abrimos la carpeta de planificación y damos las tareas sino que la realidad áulica es totalmente diferente y es ahí donde te encontrás con todas éstas cuestiones, que las vas averiguando de a poco, a medida que vas indagando, o ellos mismos te cuentan las situaciones que van viviendo día a día, a eso le podés agregar la historia de cada alumno que está en el legajo o en el cuaderno vida del aula, que viene con una trayectoria que van volcando los docentes de años anteriores y vos podés interiorizarte más. A veces el aprendizaje se hace muy complicado, cuando las situaciones socioeconómicas y el entorno del alumno, influye y golpea fuerte en cada situación particular. Uno tiene que ir enseñando y adecuando a cada una de las situaciones e ir “negociando” para lograr aprendizajes óptimos. De a poquito vamos haciendo un trabajo de hormiga con cada uno de los chicos con esas particularidades, principalmente, llegar a su corazón para que ellos puedan trabajar con alegría en el aula, porque a veces vienen muy golpeados por las realidades que viven y lo que menos les interesa a ellos es aprender.

7. ¿Consideras que el medio social de donde provienen los alumnos/as, puede interferir en los aprendizajes? ¿De qué manera?

Un poco como dije anteriormente. El medio social de los chicos principalmente interfiere en la parte de los sentimientos, lo psicológico, tiene que ver mucho la realidad que ellos viven día a día. Eso repercute mucho en las ganas que tienen de aprender y de poner algo de parte de ellos para que puedan salir favorecidos. Acá juega un papel muy importante el docente, que tiene que llegar a cada uno de ellos, de manera diferente y utilizar diversas estrategias para poder lograr aprendizajes significativos en los chicos, ya que el medio social en el que les toca vivir es determinante y en muchos casos los golpea demasiado.

8. ¿Desde tu experiencia docente, existen características comunes en las alumnas/os que fracasan en la escuela? ¿Cuáles?

No hablaría de la palabra fracasar porque hoy en día, gracias a Dios, tenemos la posibilidad de muchas instancias para que los chicos aprendan y no lleguen a fracaso

escolar. Tenemos muchas oportunidades para brindarles a los chicos. Muchas etapas durante el año, muchas maneras de aprender, muchas estrategias para que los chicos no lleguen al fracaso, al abandono escolar. Creo que como docentes tenemos posibilidades que están a nuestro alcance para que ellos no fracasen en la escuela. Características comunes, a veces cuando tenemos una realidad social compleja como la falta de alimentos, recursos, hacen que ellos tengan demasiadas faltas porque no tienen para comer, o para el colectivo, ropa o útiles, entonces todas esas características se van sumando y pueden ser las comunes para que ellos lleguen al fracaso escolar. Pero desde nuestro lugar, tenemos que brindar todas las estrategias posibles para que esto no ocurra.

9. **¿Cuáles son las estrategias que se implementan cuando un alumno/as no logra apropiarse de los contenidos del nivel?**

En mi caso he tratado de cambiar las actividades, trabajar los mismos contenidos, pero probar con otro tipo de actividades. También he tratado de recortar la cantidad de contenidos y solamente dar lo básico e indispensable para que él pueda promocionar. Después están las diferentes instancias con aquellos alumnos que no logran apropiarse de los contenidos: recuperatorios en diciembre y en febrero. En esas instancias, la idea no es como antes que los chicos estudiaban en la casa y después venían a rendir, sino que es un período donde el docente debe trabajar con el alumno en la resolución de las actividades. Así se va evaluando, pero siempre acompañándolo y no dejándolo solo porque si no las diferentes estrategias serían en vano, no nos servirían a nosotras ni a ellos. Cuando hay un alumno con dificultades, una de las primeras cosas que hacemos es citar al tutor y se le informa que se va a llenar una planilla e informe para mandar a C.E.T.A. AP, se hace un acta en el cuaderno de vida del aula. Después de C.E.T.A.AP, vienen a la escuela, sacan al alumno en cuestión, ellos evalúan a través de algunas actividades. Después de unos días llega un informe a la escuela, se deja una copia en el legajo y otra copia va para el tutor. Se vuelve a citar al tutor para darle el informe y se deja constancia en acta. Se le da un tiempo prudente al tutor para que comience de forma inmediata, el tratamiento que ha sugerido C.E.T.A.AP. pueden sugerir tratamiento psicopedagógico, psicológico o un acompañamiento de una profesional especial. También puede sugerir que realicen estudios neurológicos. Lo que yo he observado es que no hay una exigencia institucional para cuando los padres no cumplen. En otras escuelas que yo he estado, como en la de Córdoba, si no cumplían con las recomendaciones, no se lo inscribía al siguiente año. No sé si eso está bien o mal, pero al menos todos los meses, el tutor debería presentar el certificado como que está

asistiendo a los tratamientos. En eso creo que estamos fallando, no se les exige. También en muchos casos se hace visitas domiciliarias, cuando no tienes la ayuda o participación de los tutores o cuando hay evidencia de violencia. En este último caso, la directora hace un comunico, a la dirección del menor. Creo que se está trabajando, pero falta exigencia a los padres para que cumplan. Ellos no lo hacen y desde dirección no se hace nada.

10. **¿Qué crees que sería lo mejor para la educación de ese alumno/as que fracasa?**

A veces creo que está faltando el trabajo con la diversidad en el aula. A veces trabajamos con dos grupos o tres como máximo y quizás hay más diversidad. Entonces se debería hacer más hincapié en la diversidad áulica, ya que no se está viendo demasiado. Por lo general los docentes nos negamos a trabajar con diversos grupos. Nos falta experiencia para trabajar con la diversidad. Sería muy favorable también, tener en el aula, el acompañamiento de otra docente auxiliar o una maestra especial. Creo que esto ayudaría mucho en una mejor educación para los chicos.

11. **¿Qué entiendes por inclusión?**

Todos somos iguales, todos los niños son iguales y merecen recibir la misma calidad y cantidad en cuanto a educación. No se puede discriminar a uno de otros. No se puede excluirlos, porque tengan alguna característica diferente. No se lo puede coartar porque reciba educación distinta por ser especial, por tener algo diferente. Todos tienen los mismos derechos, está en nosotros marcar la diferencia y poner en práctica las diferentes estrategias para que esto se cumpla. Inclusión para mi es incluir a todos por igual, en el mismo contexto, todos dentro del aula, con una misma docente, trabajando obviamente con algún apoyo de otra docente auxiliar para que esto se lleve a cabo. Lo que entiendo por inclusión es incluir a todos en un mismo contexto.

12. **¿La escuela está preparada para incluir a todos los/as alumnas/os?**

Creo que la escuela pública en la actualidad se ha amoldado bastante, se está preparando. No está todo hecho, ni dicho ni preparado. Creo que es todo un aprendizaje que tiene que hacer la escuela pública para esto porque antes no había inclusión, había una marcada diferencia entre los alumnos que tenían que ir a escuela de Modalidad de Educación Especial y los que no. Eso ahora por suerte ha cambiado, pero es un arduo trabajo que debe hacer el establecimiento público que está queriendo insertarse en esto, pero falta mucho trabajo por hacer para que se pueda hacer la inclusión total.

13. ¿Sería necesario que algunas cuestiones cambiaran para que la escuela pueda ser inclusiva? ¿Cuáles?

Es complicado hablar de la escuela, me resulta más fácil hablar de lo que yo puedo cambiar, pero no sé el resto. Tal vez a nivel ministerial deberían sacar una resolución para que, a partir del 2021, todas las escuelas públicas de la provincia tengan la obligación de aceptar a todos los chicos por igual, aceptar la inclusión la inserción de todos esos chicos sin poner excusa alguna. También sería bueno que en esa misma resolución pusieran que pueda haber más de una maestra en el aula, ya que habría que trabajar mucho con la inclusión, con los diversos grupos, pero que eso sea pautado por circular, algo que sea obligatorio, que no dependa de cada directivo o docente, sino que sea reglamentado.

14. ¿Cómo definirías discapacidad?

No sé, por ahí te podría decir discapacidad sinónimo de diferente, de especial, pero no porque no son chicos especiales, tampoco son diferentes. Yo diría que son chicos con algunas patologías particulares y ciertas características particulares.

15. ¿Todas las alumnas/os que fracasan en la escuela son discapacitados? ¿Podrías relatar alguna experiencia que sirva de ejemplo?

No para nada. No me parece que los chicos que fracasen en la escuela sean aquellos que tengan alguna discapacidad. Hace más o menos dos años estuve en un sexto grado, donde tenía un alumno con sobre edad, pero no era por alguna discapacidad, sino que era porque tenía muchos problemas familiares, mucha situación de calle, criado por la mamá sola, con bastante abandono por que ella trabajaba todo el día. Él se tenía que levantar solito para ir a la escuela, a veces la mamá si se acordaba lo llamaba desde el trabajo, pero sino siempre llegaba muy tarde cuando venía. Llegaba en colectivo, a veces almorzado y otras no. Faltaba mucho porque durante la noche estaba en la calle, salía a jugar, fumaba, limpiaba vidrios de los autos en los estacionamientos para ganarse una moneda. Me pasó que a este nene le costaba muchísimo, tenía muchos fracasos, repitencias, años que directamente no asistía a la escuela o lo hacía en un veinte por ciento de los días, pero era muy capaz. Se llamaba Dylan y con 14 años estaba en un quinto o sexto grado, pero no por eso era discapacitado.

16. ¿Pensás que hay relación entre el nivel socio económico y discapacidad?

Yo te voy a hablar primero de la parte social. La sociedad condiciona mucho a la persona discapacitada. Ahí entra en juego lo económico y un niño que tiene un buen nivel económico, que sus papas tienen un trabajo seguro, mensual y con una obra social,

obviamente que tiene posibilidades de tener un acompañamiento de una maestra de educación especial, en la escuela además de su maestra de grado. Tiene otros incentivos porque está estimulado con psicólogos, psicopedagogos, neurólogos o el profesional que necesite. Con una obra social pueden hacer todos los tratamientos, hasta gestionar el Remis que te lo lleva y te lo trae a la escuela todos los días. Es totalmente diferente en aquellas familias que tienen un nivel socioeconómico bajo, que viven el día a día, que no tienen, un trabajo seguro, obra social ni sueldo fijo. Ellos no le van a poder dar toda la atención a ese niño, debido a que no tienen recursos y lamentablemente, la atención pública no es la correcta ni la mejor en estos casos.

Entrevista D2

INFORMACION PERSONAL

1. **¿Dónde estudiaste y cuál es tu título?**

Estudí en la escuela Normal Superior Paula Domínguez de Bazán y mi título es, Profesora para la Enseñanza Primaria.

2. **¿Cuál es tu antigüedad docente?**

Tengo 25 años de antigüedad, casi 26.

3. **¿Cuál ha sido tu trayectoria docente?**

Me inicié trabajando en la escuela Pancha Hernández, desde el año 1995. Luego trabajé en el Plan de Alfabetización Bandera Blanca, para adultos mayores. En el 2006, trabajé en el Instituto San Agustín, allí tuve experiencia con niños con discapacidad. Estuve con ellos atendiéndolos un año y después, como maestra de grado. Luego ingresé en el Colegio San Luis Rey, donde también estoy actualmente, como maestra de grado. Trabajé con adultos en el Plan P.I.E, que era un plan donde se iniciaban en la escuela primaria y podían hacer el secundario, en forma virtual. Fue muy linda esa experiencia de trabajar con adultos mayores.

4. **En este momento, cuál o cuáles son tus cargos docentes y la función que estás desempeñando.**

En este momento, como maestra de grado en la Pancha Hernández y en el Colegio San Luis Rey, como secretaria administrativa.

EN TU CARGO DE LA ESCUELA NIVEL PRIMARIO

5. **¿Cómo caracterizarías en general, al grupo de alumnos/as con quienes trabajas?**

Bueno, en general los grupos de estos últimos años de la Pancha han sido chicos con muy poco interés por lo pedagógico. Son niños que están más en una etapa en que los

padres deberían apoyar, pero tienen poco apoyo desde el hogar. Tienen mucha capacidad, mucho talento que uno puede desarrollarlo, pueden dar mucho pero no reciben el apoyo necesario. En general son grupos en donde lo único que podemos hacer, se hace en la escuela, ahí termina para ellos el trabajo escolar, en las horas que están en el aula. No se les puede dar tarea, no tienen ayuda desde el hogar. Hay mucha problemática familiar, padres separados, muy ocupados, que no apoyan.

6. ¿Cómo describirías el entorno familiar y las condiciones socioeconómicas de tus alumnos/as?

Tienen un entorno poco preocupado por que el niño avance, aprenda, un entorno poco estimulante. La mayoría de los padres trabaja en la administración pública, ya sea en las fuerzas de seguridad, pocos en educación y la gran mayoría tanto padre como madre son trabajadores de los planes de inclusión social de la provincia. Esa es la entrada económica que tienen los hogares. Hay niños que pasan mucha necesidad, eso se ve a diario en la escuela, esperan la copa de leche porque pasan mucha necesidad. También son chicos que están la mayor parte del día solos, los padres trabajan y ellos se cuidan entre ellos, los hermanos más grandes a los más pequeños. Se vienen sin comer o la mamá les deja preparado y comen solitos y se vienen a la escuela.

7. ¿Consideras que el medio social de donde provienen los alumnos/as, puede interferir en los aprendizajes? ¿De qué manera?

En algunos el medio social, aunque no sea el más adecuado, no interfiere en sus aprendizajes. En otros casos sí y mucho. Por ejemplo, tenemos chicos que son de asentamientos, donde sus viviendas y forma de vida son precarias, así que en esos casos sí interfiere bastante el medio social. Algunos hemos tenido y tenemos todavía, son niños que tienen que salir a trabajar limpiando autos, vendiendo algo en las esquinas para poder ayudar a sus familias. Entonces esos nenes tienen muchas inasistencias y eso interfiere en sus aprendizajes. Tienen una inteligencia tremenda pero no asisten regularmente a la escuela.

8. ¿Desde tu experiencia docente, existen características comunes en las alumnas/os que fracasan en la escuela? ¿Cuáles?

Yo veo que el mayor fracaso escolar se da en aquellos niños que no tienen apoyo familiar, niños que están muy solos, hay padres que por más que no trabajan, no están interesados, no tienen una regularidad en hacer sus tareas, entonces están fracasando, las familias no los acompañan.

9. **¿Cuáles son las estrategias que se implementan cuando un alumno/as no logra apropiarse de los contenidos del nivel?**

En la escuela cuando vemos que el alumno no puede avanzar, primero tratamos de ver a qué se debe, entonces buscamos estrategias motivadoras dentro del aula y si vemos que persiste el problema. El Centro 21 nos ayuda, haciendo informes, indagando con los papás, los años anteriores de escolaridad, como ha sido su trayectoria y vemos la posibilidad de ayudarlo de alguna manera. El Centro 21, es la Institución que en este momento nos está ayudando con la adaptación de contenidos. Y ahí vemos el avance, haciendo recorte de contenidos, según lo que ellos puedan lograr, tratando de sacarlos adelante.

10. **¿Qué crees que sería lo mejor para la educación de ese alumno/as que fracasa?**

Motivarlo, tal vez a ese chico hay materias que no le gustan y hay que buscar la forma de que se sienta bien y empezar a querer esa materia y empezar a avanzar. Las clases en contra turno también dan mucho resultado, la adaptación de contenidos. Después es primordial lo afectivo. Hay chicos que necesitan mucho de lo afectivo y eso yo creo que es lo que los ha sacado adelante, cuando uno les demuestra interés por ellos, por lo que hacen. Cuando uno les demuestra interés, eso los motiva para que sigan adelante, se sienten bien, y ellos sienten que pueden y así se logran muchos resultados.

Yo no he tenido dentro del aula pareja pedagógica pero este año en el otro quinto, hay una chica que acompaña a un alumno, pero no pude estar mucho con ella, no sé cómo trabaja, en general no hay mucha integración con las maestras acompañantes, se ocupan del chico que le toca. Se que hace tres años que lo acompaña. El chico tiene certificado de discapacidad y como la familia tiene obra social, le pagan la docente.

11. **¿Qué entiendes por inclusión?**

La inclusión es integrar a un alumno dentro de un grupo o aula, para que ese niño que necesita contenidos adaptados o que tiene una capacidad distinta de entendimiento, pueda relacionarse y compartir y trabajar de la misma manera que el resto o a su modo, pero dentro de un mismo grupo.

12. **¿La escuela está preparada para incluir a todos los/as alumnas/os?**

La escuela cuenta con un docente de educación especial, pero en los últimos tiempos no ha estado ejerciendo ese rol, sino que está a cargo de un grupo común. Las maestras de grado hacemos lo imposible, pero eso no es lo nuestro, no estamos preparadas. Lo que hemos recibido es el asesoramiento del Centro 21, hemos participado en charlas y

algunas capacitaciones que nos han dado, pero no más de eso. Nos falta mucho, pero la escuela siempre recibió a los chicos que tenían problemas.

13. ¿Sería necesario que algunas cuestiones cambiaran para que la escuela pueda ser inclusiva? ¿Cuáles?

Yo creo que sí, hacen falta cambios empezando por un gabinete psicopedagógico, donde los chicos puedan ser atendidos. Hay veces que hemos tenido casos en los que necesitamos esa ayuda y no la hemos podido recibir porque en los centros de salud los turnos se dan con un plazo muy largo o directamente no te los dan. El hospital cercano tampoco nos puede dar esa ayuda de una psicóloga o psicopedagoga que los atienda. Los padres por ahí tampoco entienden las situaciones, ellos también necesitan apoyo. Hay padres que no entienden las situaciones por las que están atravesando los hijos o no las quieren reconocer y se enojan con nosotros porque dicen que no los queremos incluir o porque no le estamos dando la atención adecuada y nosotros hacemos todo lo que podemos, pero hay casos que se nos escapan. Por otro lado, en las obras sociales, algunos chicos necesitan el acompañante y no se los dan, no se hacen cargo. Entonces esos chicos van quedando desprotegidos. Otra cosa es el lugar, hay veces que el espacio físico no es el adecuado porque hay planta alta y hay chicos que no pueden subir, entonces somos los docentes los que debemos trasladarnos de aula para estar abajo. Las necesidades más prioritarias de la escuela, las están atendiendo desde el centro 21, es la ayuda más grande que estamos teniendo dentro de las aulas, si no fuera por esa ayuda, estaríamos totalmente desprotegidos.

14. ¿Cómo definirías discapacidad?

La discapacidad son las limitaciones que tiene la persona. Nosotros trabajamos mucho con las limitaciones intelectuales. Pero me parece que lo que más nos cuesta, es cuando los chicos tienen limitaciones de conducta, porque son agresivos y no sabemos cómo manejar esas limitaciones. Por ahí, la limitación del aprendizaje es un poco más factible, cuando el niño es más dócil, que se puede manejar mejor, es más fácil. Pero hay chicos que se enojan de manera violenta y ahí es donde más nos cuesta.

15. ¿Todas las alumnas/os que fracasan en la escuela son discapacitados? ¿Podrías relatar alguna experiencia que sirva de ejemplo?

Para mí no son discapacidades todos los fracasos escolares. Hay fracasos escolares porque los chicos han tomado otro camino. En lugar de la escuela, les gusta más salir a limpiar autos, o por necesidad que tengan que ir a trabajar o hacer otras cosas. Pongo el ejemplo de limpiar autos porque la mayoría de nuestros alumnos que no van a la escuela

regularmente y fracasan, es mayormente por esa causa. Hemos tenido alumnos con muchísima capacidad intelectual y ayudándolos han salido adelante. El año pasado tuve un alumno que le ponía muchísimas ganas, le costaba matemática, pero se esforzaba, faltaba mucho a la escuela, se iba a trabajar, limpiaba autos, hacía changuitas porque tenía que ayudar a su hermana que tenía un bebé, la mamá lo había abandonado. El papá decía que se iba a trabajar y pasaban dos o tres días y no volvía a la casa. Estaban solos casi siempre. A esos niños este año durante la pandemia, tuvimos que ayudar porque estaban totalmente desamparados, sin nada. Pero ese niño fracasa en la escuela porque no había apoyo, no porque fuera discapacitado.

16. **¿Pensás que hay relación entre el nivel socio económico y discapacidad?**

No siempre. Hay niños que son hiperactivos, tienen buen nivel económico y no pueden revertir la situación. Hay niños que los padres se han preocupado y hacen los tratamientos, están con psicólogos y no tienen un buen nivel, pero pueden mejorar.

Entrevista D3

INFORMACION PERSONAL

1. **¿Dónde estudiaste y cuál es tu título?**

Empecé mis estudios en la escuela Normal Nacional Dalma Vélez Sarfiel de Superior Sarmiento de San Francisco del Monte de Oro. Curse también en Villa Dolores, en el colegio del mismo nombre y termine en San Francisco del Monte de Oro. Mi título es profesora para la enseñanza primaria.

2. **¿Cuál es tu antigüedad docente?**

Mi antigüedad docente es de 28 años y medio.

3. **¿Cuál ha sido tu trayectoria docente?**

Inicie como docente en la escuela de Los Andes, en Balde en 1992. Estuve tres años como docente en primero y tercer grado. Siempre trabaje en el primer ciclo, hasta 1996 que me trasladan a San Luis, a la escuela Pancha Hernández y desde ese año hasta la fecha sigo en la misma Institución. Siempre me desempeñé como docente de grado, también estuve un año trabajando en el C.A.I.E, por la tarde. Era un centro donde integraban a chicos que habían dejado la escuela primaria, con el objetivo de que se recuperaran y terminaran el nivel primario. Tomábamos exámenes con distintas dificultades. Muchos chicos abandonaban el colegio y después de un año se los integraba a la escuela si eran chicos de edad primaria.

4. **En este momento, cuál o cuáles son tus cargos docentes y la función que estás desempeñando.**

Me desempeño como maestra de grado, nunca tuve otra función.

EN TU CARGO DE LA ESCUELA NIVEL PRIMARIO

5. **¿Cómo caracterizarías en general, al grupo de alumnos/as con quienes trabajas?**

En general los grupos de alumnos con los que he trabajado siempre han sido alumnos con características heterogéneas. Hemos tenido alumnos con hiperactividad, con problemas de conducta, muy diversos, algunos muy conflictivos.

6. **¿Cómo describirías el entorno familiar y las condiciones socioeconómicas de tus alumnos/as?**

Las condiciones a las cuales los alumnos pertenecen son a una clase media y media baja. Puede haber alguno de clase alta, pero son contado con los dedos.

7. **¿Consideras que el medio social de donde provienen los alumnos/as, puede interferir en los aprendizajes? ¿De qué manera?**

Si, considero que el medio del cual ellos provienen, en cierta forma el medio social, sí los limita en muchos casos. Por ejemplo, hay muchos niños que carecen de mucha afectividad, falta de cariño, atención en la casa. Se nota mucho la necesidad del cariño, también en los casos de alumnos que han sido golpeados, casos de padres drogadictos. En ese estilo de condiciones de vida. He tenido otros hogares que son muy estructurados, con normas muy rígidas, esto también los limita, al no poder expresarse. También en los casos de abuso. En general lo que más notamos en la escuela es eso, la falta de afectividad, de atención, por parte de la familia.

8. **¿Desde tu experiencia docente, existen características comunes en las alumnas/os que fracasan en la escuela? ¿Cuáles?**

Si existen características generales, deserción escolar, esas cosas que no dependen tanto del niño, sino de la familia. Muchos casos de niños con familias ausentes, sin brindar el apoyo escolar. Si estos niños tuvieran el apoyo creo que saldrían adelante ya que no es un problema ni físico ni mental sino el apoyo y el acompañamiento de la casa, eso es lo más común. No tiene que ver con cómo van vestidos o si no se bañan, sino al apoyo pedagógico.

9. **¿Cuáles son las estrategias que se implementan cuando un alumno/as no logra apropiarse de los contenidos del nivel?**

En primer lugar, se cita a los tutores, vemos las dificultades de aprendizaje, presentamos un informe y solicitamos un estudio psicopedagógico ya sea en forma particular o a través de otra Institución escolar. Luego se trabaja de acuerdo con el informe del

alumno. Puede ser con contenidos adaptados, con actividades acordes a lo que el niño puede aprender. De esa manera vamos trabajando, alentándolo para que sienta que puede lograrlo, respetando su ritmo. Así puede llegar a aprender y no fracasar.

10. **¿Qué crees que sería lo mejor para la educación de ese alumno/as que fracasa?**

Lo ideal considero que considero en esto casos de chicos, es continuar con contenidos adaptados y también con el apoyo de otra Institución o de maestros auxiliares, en el caso de estos chiquitos con ciertas limitaciones de aprendizaje, para poder trabajar con ellos e incluirlos en la clase, sin hacerlos sentir que tienen un trato diferente, hacerlos sentir seguros de que también son parte del grado, de sus compañeros. Su ritmo tal vez sea lento, pero puede hacer actividades que también realizan los demás alumnos. Tratarlo con los conocimientos que corresponde a estos alumnos, siguiéndolo y estimulándolo e integrarlo al ritmo del grado. Hacerlo sentir que forma parte del aula de los alumnos normales, aunque esa palabra no sería, hacerlo sentir uno más del aula.

11. **¿Qué entiendes por inclusión?**

Para mí es insertar a aquellos alumnos, aún con sus limitaciones, discapacidades, integrarlos a un ritmo normal de los otros alumnos, sin hacerlos sentir menos. Ayudarlos a salir adelante. Integrarlo, integrarlo para que adquiriera el ritmo normal de los demás chicos, con sus capacidades y a pesar de sus limitaciones. Que logre, aunque sea los contenidos mínimos pero que algo logre.

12. **¿La escuela está preparada para incluir a todos los/as alumnas/os?**

La escuela en cierta manera está preparada, pero necesita ciertas herramientas para tratar con los casos más específicos, como ser con alumno con Síndrome de Down, con parálisis cerebral. Para un maestro solo de grado, es mucho, se necesita la ayuda de un auxiliar o de un acompañante pedagógico, trabajando también con ese alumno para integrarlo al ritmo del aula. En ese sentido me parece que a los colegios les falta mucho todavía. Y a los docentes, conocer y manejar muchos casos puntuales. Yo trabajé en la Pancha con un alumno con Síndrome de Down y fue una experiencia muy grata y a la vez me costó mucho al principio, saber tratarlo, hablarle para que me entendiera, pero gracias a Dios después de dos años de tenerlo, logramos que algunas palabritas, dijera. Su dificultad estaba en el área del lenguaje y muy de a poquito algo se logró con Valentino. Y ahora en la actualidad, tengo un alumno con parálisis cerebral, y me costó mucho porque estuvimos muy poquito tiempo con él por qué no hubo clases presenciales. Lo veía por video llamada y algunas palabritas está empezando a expresar.

Tomás llegó a la escuela en primer grado, ingresó con acompañante pedagógico, aunque costó mucho que la mamá lo consiguiera. En segundo grado, también estuvo con acompañante, pero no muy regular. Las maestras le iban adaptando las actividades. Las acompañantes que ha tenido nunca elaboraban las actividades ni trabajaban en conjunto con las docentes de grado. En tercer grado la acompañante que tuvo, si le hacía las actividades, pero la maestra de grado de ese momento se preocupaba porque le daban muy poco y no lo estimulaban mucho, pero como nosotras no estamos muy preparadas para esos casos, no sabía bien cómo intervenir. Este año lo tuve yo, sin acompañante porque mientras la mamá conseguía una, empezó la cuarentena. Socialmente se integró muy bien con sus compañeros, lo tratan bien y no tuvo inconvenientes de ser aceptado por los demás. Es divino, le cuesta expresarse, se moviliza con un andador, pero los acompañantes pedagógicos que ha tenido no trabajaron con él, no elaboraban sus actividades, sino que lo ayudaban a hacer las actividades que las maestras le daban al grupo o le preparaban a él con las adaptaciones. Cuando lo tuve los primeros días en el aula, se sentaba conmigo en el escritorio y lo tenía haciendo actividades de un nivel de primer grado. Cuando debimos comenzar con las clases virtuales, por la pandemia, me costó que se conectara porque los padres tuvieron muchos problemas de salud. Primero estuvo muy enferma la madre, después un hermanito mayor que él. Muchos inconvenientes de salud han tenido, y Tomás también. Ha sido un año muy irregular, yo le realizaba las actividades acordes a su nivel, con tareas de asociación que la mamá le copiaba y él resolvía. Algunas palabras logró escribir, sencilla, pero las escribía. La mamá me iba informando su progreso y había logrado avanzar porque me pidió que le diera actividades más complejas, como formar palabras. Es decir que, con estos casos, las maestras han sido las que han ido trabajando con estos chicos. A mi costó bastante porque si bien ya había tenido un alumno con Síndrome de Down, él tenía una acompañante con la cual yo podía contar. Yo le pasaba la planificación general y ella adaptaba. En cambio, con Tomás eso no lo pude hacer. Tiene muchas dificultades, sus progresos son muy pocos, pero algo logra con el acompañamiento de los padres. El problema es con la obra social, les cuesta conseguir la acompañante pedagógica y este año que no hubo presencialidad, directamente, no se la dieron. Es un alumno que, con su andador, vuela y hay que tener mucho cuidado sobre todo en los recreos. Tiene muchas dificultades para expresarse. Al principio me costó mucho entenderlo, es muy participativo, pero yo no sabía que decía, al final con señas lograba entenderlo. Es muy lindo, muy dulce.

Es necesario contar con el apoyo de personas preparadas para que nos orienten, nos ayuden y contribuyan también siendo partícipes de este proceso de enseñanza aprendizaje con estos chiquitos, incluyéndolos al aula de los normales. A veces se hacen actas para solicitar acompañante pedagógico, pero si no se consigue, lo más que puede hacer la escuela es reducir el horario de clase, si es necesario.

13. ¿Sería necesario que algunas cuestiones cambiaran para que la escuela pueda ser inclusiva? ¿Cuáles?

Lo que yo noto en el colegio nuestro es que hay integración con otras instituciones, que ayudan a estos chiquitos con limitaciones de aprendizaje. Se está trabajando bien. A nivel ministerial sería bueno que hubiera otros cambios de políticas, con respecto al trato. Mucho hablan de incluir, pero no hay leyes claras y coherentes para que el docente de ese grado pueda ayudar a ese alumno que viene con limitaciones. No tenemos conocimiento, tendríamos que capacitarnos en esas áreas para poder ayudarlo y además contar con el apoyo de los profesionales específicos

14. ¿Cómo definirías discapacidad?

La discapacidad para mí es una condición, una limitación por la cual ciertas personas presentan deficiencias físicas o mentales. También pueden tener problemas sensoriales o chiquitos con autismo. Esto no quiere decir que estos alumnos no puedan aprender, tienen una discapacidad, pero con cierta enseñanza, con mucha estimulación, el alumno puede superar ciertas barreras y de esa manera interactuar con la sociedad, con sus demás compañeros. Es cuestión de tenerles paciencia. Por ejemplo, en el caso de alguien que le falte una pierna, eso no quiere decir que no pueda nadar. No es un discapacitado, es alguien que tiene una discapacidad.

15. ¿Todas las alumnas/os que fracasan en la escuela son discapacitados? ¿Podrías relatar alguna experiencia que sirva de ejemplo?

No, todos los alumnos que fracasan no son discapacitados. Para mí los alumnos fracasan porque no cuentan con el apoyo suficiente, o no son bien orientados, o no cuentan con el estímulo suficiente para salir adelante. Son alumnos que necesitan y requieren un apoyo desde la casa y la escuela. Trabajar en forma conjunta con ese alumno, la familia, otra Institución, en el caso de que hubiera un problema más complejo. Es un trabajo en forma mancomunada y conjunta con diferentes personas que trabajan en educación.

16. ¿Pensás que hay relación entre el nivel socio económico y discapacidad?

No para mí el nivel socioeconómico, no influye en la discapacidad. Puede haber una persona de condición económica alta y ser discapacitado. Igualmente, con esa posición,

estos niños no encuentran la escuela que atienda sus diferencias específicas o sean bien recibidos. A veces la misma sociedad es la que se encarga de poner obstáculos a estas personas para que puedan aprender y acceder a la enseñanza. No va en cuanto a lo socio económico, eso no influye.

Entrevistas docentes Modalidad de Educación Especial

Docente 1

INFORMACION PERSONAL

1. **¿Dónde estudiaste y cuál es tu título?**

Estudí en la universidad de San Luis. Profesorado en Enseñanza Diferenciada orientación Débiles Mentales.

2. **¿Cuál es tu antigüedad docente?**

Antigüedad 24 años.

3. **¿Cuál ha sido tu trayectoria docente?**

He trabajado en un Centro de Día en La Paz Mendoza por dos años, y en el Servicio Felipe Velázquez desde hace 24 años.

4. **En este momento, cuál o cuáles son tus cargos docentes y la función que estás desempeñando.**

El cargo es maestro de grado especial, desempeñándome como docente de Apoyo a la inclusión en un Proyecto compartido con la escuela Pancha Hernández.

EN TU CARGO DE LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL

5. **¿Cómo caracterizarías en general, al grupo de alumnos/as con quienes trabajas?**

El grupo de alumnos con quienes se trabaja son alumnos que asisten a la escuela Nivel Primario, y que gracias al trabajo en conjunto de ambas instituciones puede sostenerse en dicha escuela. Son chicos y chicas con dificultades sobre todo para aprender los contenidos curriculares, muchos de ellos tienen dificultades cognitivas y en habilidades académicas funcionales que no le permiten adquirir las destrezas básicas como lectura, escritura, operaciones, numeración de la manera que la escuela pretende que todo el grupo de alumnos. A veces adquieren esas habilidades de forma deficiente, lo que no permite un trabajo independiente en los otros grados y persisten las dificultades en todo el trayecto escolar, agravándose en los años pertenecientes al segundo ciclo. Generalmente no tienen muchas dificultades en la adquisición de habilidades sociales, por lo que fuera del contexto áulico no necesitan de ninguna ayuda para desenvolverse y solucionar diferentes situaciones cotidianas.

6. ¿Cómo describirías el entorno familiar y las condiciones socioeconómicas de tus alumnos/as?

La mayoría de los alumnos provienen de familias carenciadas económicamente, no tan solo en la actualidad si no que sus padres han sufrido carencia cuando han sido niños. Y así históricamente en su familia. Esto es en general, hay casos en que no se dan esas condiciones, pero son los menos.

Las carencias económicas más allá de afectar la salud de los niños, ya que suele haber necesidades básicas no cubiertas, afecta el acompañamiento que estos papás pueden darle en el trayecto escolar, no pueden acceder a parejas pedagógicas por no contar con obra social o realizar tratamientos necesarios como psicológicos, fonoaudiológicos, etc. Por otro lado, no tienen el tiempo, el lugar, los conocimientos para ayudarlos en las tareas. Son niños que solo se relacionan con los contenidos en el momento en que van a la escuela.

7. ¿Consideras que el medio social de donde provienen los alumnos/as, puede interferir en los aprendizajes? ¿De qué manera?

Considero que el medio social no es lo determinante desde mi perspectiva, es la relación que se da entre los niños y familias con estas características y una escuela pensada para que los alumnos avancen todos a un mismo ritmo, donde no se tiene en cuenta las particularidades, y todos deben aprender con las mismas estrategias y los mismos contenidos, en el tiempo, también pensado, para todos iguales. Cuando digo escuela, me refiero a la dinámica en general, lo administrativo, los docentes y sus prácticas, todo pensado para un solo tipo de alumno.

8. ¿Desde tu experiencia docente, existen características comunes en las alumnas/os que fracasan en la escuela? ¿Cuáles?

Si son alumnos que no han recibido en su escolaridad las adaptaciones de la escuela a las necesidades que ellos tienen, y no han podido aprender de la manera esperada. No son sus características personales y sociales las determinantes, son estos niños que por diferentes motivos tienen dificultades para aprender, en un contexto social y económico que no los favorece en una escuela que no es flexible ante las diferencias.

9. ¿Cuáles son las estrategias que se implementan cuando un alumno/as no logra apropiarse de los contenidos del nivel?

Si hablamos de lo que he podido observar en la escuela Nivel Primario puede suceder que, ante la detección de las dificultades, cuando un alumno no sigue a la maestra, su docente pide entrevista al CETAAP, o recientemente nuestra intervención, en búsqueda

de un diagnóstico y a partir de allí una solución. Puede ser derivación a la escuela de Modalidad de Educación Especial, solicitar pareja pedagógica o trabajar en conjunto con nuestro Servicio. Con esto, la solución pasa por fuera de sus competencias, el docente puede seguir con el grupo que lo sigue ya que otros se ocuparán del que tiene dificultades.

También se suele ver que el niño no recibe ninguna derivación y va pasando de grado con adaptaciones, que en realidad en el mejor de los casos son la simplificación de contenidos, pero sin ningún proyecto con estrategias y metodologías para que el alumno pueda aprender. Tampoco seguimiento. De un año al otro esas adaptaciones que realizó voluntariamente un docente no quedan debidamente registradas y el año próximo queda a voluntad del docente que le toque el trabajo que desarrollará ese niño.

A partir de nuestro trabajo algunas cosas han cambiado, los alumnos llegan más tempranamente para ser evaluados, y desde ahí se trabaja en conjunto con las docentes y escuela. Ese alumno ya tendrá un seguimiento y a partir de nuestro trabajo los maestros del próximo año se enterarán de las condiciones de ese alumno. Se lleva así un registro de su trayectoria escolar, en algunos casos se elaboran proyectos pedagógicos individuales que reflejan la realidad sobre el alumno en la escuela, sobre todo cuando los contenidos que se trabajan son de años inferiores al grado en que está trabajando.

En los casos de niños que solo necesitan apoyo estos se realizan en contra-turno y el seguimiento por medio de informes. Se ha logrado a través del trabajo en conjunto que algunos docentes, algunas veces participen activamente en las decisiones sobre lo que cada alumno debe recibir en cuanto a enseñanza y como debe ser esta. En otros casos les cuesta más asumir la responsabilidad sobre la educación que ellos necesitan.

10. ¿Qué crees que sería lo mejor para la educación de ese alumno/as que fracasa?

Creo que estos alumnos que fracasan lo hacen porque nadie considera otras formas de aprender y enseñar. Para evitar estos fracasos la escuela Nivel Primario debería tener la posibilidad de pensarse y flexibilizarse. No todos los alumnos tienen los mismos intereses, los mismos tiempos o están en las mismas condiciones. A veces pequeños cambios ayudan, en la dinámica escolar, en las metodologías, en la evaluación, etc logrando sostener al niño para que pueda afianzar o apropiarse de lo que se está enseñando. Con esto quiero decir que en la mayoría de los casos no necesitan de una estrategia específica más allá de las posibilidades con que cuenta la escuela Nivel

Primario, solo son pequeños cambios pero que se basan en una forma diferente de pensar.

Creo que desde el nivel educativo nacional y provincial estos últimos años se han dado pasos importantes sobre leyes y resoluciones que avalan esos cambios pequeños, pero falta un trabajo importante en la práctica y de capacitación, más la disponibilidad de recursos para que la inclusión pueda establecerse como la manera de trabajar cotidianamente. Es un cambio que necesita tiempo, que se puede dar porque lo hemos comprobado, pero no basta con voluntades aisladas de docentes y directivos.

11. ¿Qué entendes por inclusión?

Para mí la inclusión, es una forma de pensar, una manera de entender la realidad y que fundamenta aquellas prácticas que hacen, que todos, con sus diferencias personales, sociales, culturales tengan acceso a todos los derechos reconocidos, como derecho a la educación, a la salud, al trabajo, etc.

Hace que las instituciones tengan que repensarse y descubrir cuáles son aquellas cosas que hacen y existen en ellas que son obstáculos para que todos puedan ejercer sus derechos de forma igualitaria.

12. ¿La escuela está preparada para incluir a todos los/as alumnos/os?

La escuela común está pensada para un solo tipo de alumnos, que son aquellos que pueden aprender según las exigencias preestablecidas en las instituciones sin importar que necesidades tienen los alumnos y los cambios que la escuela debe asumir para darle respuestas a esas necesidades.

13. ¿Sería necesario que algunas cuestiones cambiaran para que la escuela pueda ser inclusiva? ¿Cuáles?

La escuela debe plantearse un cambio real y profundo. Debe ir cambiando su idea sobre el alumno esperado, normal, (y no solo la discapacidad desafía esa idea, también puede ser diferente religión, cultura, procedencia social, etc.) y poder evaluar cuáles son esas prácticas y barreras que aparecen cuando un alumno fracasa.

Los cambios abarcan todos los aspectos de la escuela, a veces la organización, a veces lo administrativo, lo pedagógico, lo comunitario.

14. ¿Cómo definirías discapacidad?

Para mí discapacidad sería el resultado de aquellas personas que tienen algún tipo de deficiencia o limitación, que, al actuar en la sociedad, ya sea, estudiar, trabajar, socializar, etc deben enfrentarse a barreras construidas en la sociedad que no le permiten acceder de la misma forma a los beneficios, derechos y el poder vivir la vida de la forma

más plena posible. Es un concepto que se va construyendo y que va cambiando, en nuestro caso un alumno que tiene dificultades cognitivas en un aula donde un solo docente dicta la clase, o explica todo de forma oral, para todos va quedando excluido de su derecho a aprender. La inclusión, y específicamente la inclusión educativa permite ver esas barreras, modificarlas o realizar aquellos ajustes que permitan al alumno aprender, de acuerdo con sus posibilidades, de forma lo más igualitaria posible que sus compañeros.

15. ¿Todas las alumnas/os que fracasan en la escuela son discapacitados? ¿Podrías relatar alguna experiencia que sirva de ejemplo?

Yo creo que no todos los fracasos se ven cuando existe una discapacidad, hay muchos otros motivos por los cuales muchos grupos sociales quedan excluidos de la educación. Por ejemplo, uno de los casos, que pueden representar a muchos de nuestra población es el de José, llega a sexto grado porque tiene sobre edad, desde cuarto se lo pasa a sexto, no lee fluidamente y tampoco opera matemáticamente sin ayuda. José es hijo de padres pertenecientes a una religión minoritaria, su familia es una familia carenciada, por lo cual muchas veces no puede llevar a sus hijos a la escuela, cuando llega José a la escuela su aspecto personal no es el esperado, a veces con ropas sucias y rotas. Sin los útiles que muchos de sus compañeros llevan. A la vez su mamá no sabe leer, si su papá, quien trabaja de changas.

Por su religión se suman inasistencias, ya que tienen días de encuentros que a veces interfieren en los horarios de clases. Sus inasistencias han marcado toda su escolaridad, el día que José va a la escuela, no tiene lo que los otros niños han hecho, debe ponerse a completar, o no tiene herramientas para entender la clase ya que se perdió los contenidos anteriores. Por lo tanto, se distrae, charla, molesta a los demás y se va como escondiendo detrás de una fachada que a él nada le importa, para protegerse de la mirada de los demás: “José siempre molestando”, “José no tienes nada en la carpeta”, “José mira con la facha que venís a la escuela”. Y así José no logra lo que él podía lograr, porque nadie se puso a pensar cómo hacer que José accediera con sus inasistencias, sin interés, con la idea de no pertenecer a ese grupo desde un inicio, (toda su trayectoria escolar fue así y también la repiten sus hermanos) a los aprendizajes que pudiera lograr, y darle de manera un seguimiento a dichos aprendizajes. Es sexto año unas clases de apoyo no puede solucionar esos vacíos. José termina la primaria, pero no puede seguir ningún secundario sin ayuda ni sostén en esas condiciones.

16. ¿Pensás que hay relación entre el nivel socio económico y discapacidad?

Para mí la relación se da cuando estos aspectos deben desarrollarse en determinado ámbito. Por ejemplo, si yo pienso en la escuela común. La escuela que está pensada para un ideal de alumno, debe enfrentarse a dos aspectos que suele excluir, cuando se encuentra un alumno con limitaciones que procede de un sector carenciado es mucho más difícil para esta escuela darle los apoyos necesarios para sostener esos alumnos. Un chico/a con un nivel económico no carenciado sustituye lo que la escuela no puede realizar o no sabe con ayudas de profesionales externos, parejas pedagógicas o las ayudas en la familia. Un alumno/a que no tiene dichos medios debe aprender con lo que la escuela ofrece. Las posibilidades de estos chicos no son las mismas...

En cuanto a las limitaciones de las personas con discapacidad muchas veces aparecen por falta de un desarrollo saludable por carencias alimenticias, falta de acceso a la salud y a la educación de esas familias. Que si deben enfrentar a una sociedad no inclusiva terminan configurándose en una discapacidad, porque las oportunidades no son iguales, deben sortear obstáculos o barreras que para los demás no se presentan como tales.

Entrevista D2

INFORMACION PERSONAL

1. **¿Dónde estudiaste y cuál es tu título?**

En la U.N.S.L, soy profesora de Enseñanza Diferenciada, especializada en problemas de Aprendizaje.

2. **¿Cuál es tu antigüedad docente?**

23 años.

3. **¿Cuál ha sido tu trayectoria docente?**

Suplencia como Maestra de grado Especial (Escuela Rivadavia) 1996.

Suplencia como Maestra de grado Especial (Esc Tobar García) 1997.

Suplencia como Maestra de Grado especial (Esc Juan T Zavala) 1998

Interina como Auxiliar Docente de Escuela de Modalidad de Educación Especial (Ctro N 21 Puerta de Cuyo, Serv F Velázquez) 1998

4. **En este momento, cuál o cuáles son tus cargos docentes y la función que estás desempeñando.**

Actualmente mi cargo es de Auxiliar Docente de Escuela Especial, mi función es como Maestra Integradora, acompaño la trayectoria secundaria de algunos alumnos en escuela Nivel Primario.

EN TU CARGO DE LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL

5. ¿Cómo caracterizarías en general, al grupo de alumnos/as con quienes trabajas?

Este año con la virtualidad no he podido conocer a los alumnos que ingresaron a 1er año del secundario, pero en líneas generales:

- Todos están alfabetizados y rindieron en escuela común para acreditar primaria (excepto una alumna que no cursó en nuestra escuela),
- Se desempeñan con relativa autonomía dentro y fuera del ámbito escolar.
- Todos sin excepción necesitan de la guía y orientación del docente para iniciar y/o realizar una actividad, esto se acentuó con la no presencialidad.
- En las diferentes áreas se desenvuelven con contenidos mínimos.

6. ¿Cómo describirías el entorno familiar y las condiciones socioeconómicas de tus alumnos/as?

La mayoría (excepto una alumna) provienen de familias de bajos recursos económicos, con tutores que en lo laboral pertenecen a un plan provincial o realizan trabajos de forma independiente, a esto se suma que tienen incompleta su escolaridad primaria o secundaria, probablemente esto hizo que, el compromiso familiar en la realización de tareas escolares se limitara a proveer de conexión a internet y algún dispositivo para llevar a cabo las mismas.

7. ¿Consideras que el medio social de donde provienen los alumnos/as, puede interferir en los aprendizajes? ¿De qué manera?

El medio social puede influir y hacer más difícil los aprendizajes, sin embargo, creo que el medio familiar es más decisivo.

El medio social condiciona:

- El tipo de educación que los padres desean brindar a sus hijos (gestión pública o privada)
- también el acceso a la escuela, (hay alumnos que no pueden asistir por vivir lejos y carecer de medios para el transporte)
- En el caso de los alumnos adolescentes, (y si la familia no interviene) el entorno de pares impacta mucho, al punto que varios alumnos disminuyen su rendimiento escolar y llegan incluso a abandonar la escuela.
- Los recursos económicos de la familia y el acompañamiento que pueden hacer.

8. ¿Desde tu experiencia docente, existen características comunes en las alumnas/os que fracasan en la escuela? ¿Cuáles?

Sí, las que he podido ver son:

- Falta de continuidad en la trayectoria escolar por inasistencias.

- Situaciones familiares difíciles que se priorizan a costa de la continuidad escolar (por ej.: enfermedad grave de un familiar, falta o pérdida de trabajo etc.).

Hay otras características que no son propias de los alumnos o su entorno:

- Falta de atención a la diversidad en la escuela común.

- Falta de capacitación de los docentes para trabajar con alumnos con NEE.

9. **¿Cuáles son las estrategias que se implementan cuando un alumno/as no logra apropiarse de los contenidos del nivel?**

Solicitar informe a los docentes del alumno. Gestionar en CETAAP para que efectúe el diagnóstico correspondiente. Hacer adecuación curricular (PPI). Realizar los ajustes razonables que sean necesarios.

10. **¿Qué crees que sería lo mejor para la educación de ese alumno/as que fracasa?**

Que esté inserto en una escuela inclusiva y reciba todos los apoyos necesarios a fin de evitar nuevos fracasos.

11. **¿Qué entendes por inclusión?**

Es un derecho y también el objetivo al que apuntamos, implica brindar a cada uno lo que necesita (no dar a todos lo mismo), para poder disfrutar de los mismos derechos. En lo educativo se centra en el aula y NO en el alumno y su discapacidad o diagnóstico.

12. **¿La escuela está preparada para incluir a todos los/as alumnas/os?**

En general creo que está lejos de estarlo, varias no tienen resuelto problemas de infraestructura, servicios de gas, agua etc., sin contar la falta de nombramiento de docentes en cargos que quedan sin cubrir año tras año... Si bien se ha puesto énfasis en la accesibilidad edilicia, no se observa el mismo interés en capacitar al personal que va a tener que llevar a cabo la inclusión (esto lo veo año tras año en la escuela inclusiva en la que estoy).

13. **¿Sería necesario que algunas cuestiones cambiaran para que la escuela pueda ser inclusiva? ¿Cuáles?**

Sí, totalmente, empezando por la formación desde el profesorado en educación inclusiva, ya que me parece que está implícito que la inclusión educativa está dirigida a la educación especial, y no a la educación en general. Que se fomente la inclusión en otros ámbitos que tienen mayor visibilidad ante la sociedad: deporte, arte, música, etc. a fin de crear una cultura inclusiva.

14. **¿Cómo definirías discapacidad?**

Es aquello que hace que algunas personas que tienen deficiencias físicas (mentales, físicas, intelectuales o sensoriales) no puedan participar plenamente en la sociedad en igualdad de condiciones.

15. **¿Todas las alumnas/os que fracasan en la escuela son discapacitados?**

No, hay múltiples factores que llevaron al fracaso escolar.

16. **¿Podrías relatar alguna experiencia que sirva de ejemplo?**

Una alumna que cursaba el 2do año en el nivel secundario en escuela, su trayecto se hizo dentro de un proyecto de “Trayectorias Compartidas “, por el cual tenía acompañamiento docente dos veces por semana en donde cursaba y el resto de los días tenía apoyo escolar en escuela especial. L.... abandonó al finalizar el año.

Durante su trayecto tuvo reiteradas inasistencias a clases y a las clases de Apoyo escolar, a veces asistía con mucho sueño, sus faltas se debían a que trabajaba en la panadería familiar y se levantaba muy temprano o trabajaba de noche, la situación económica era difícil, ambos padres trabajaban, eran varios hermanos y no había acuerdo entre los tutores en cuanto al acompañamiento en casa con él.

Su trayectoria primaria fue la siguiente: Sala 5 Nivel inicial. (Un año) Primer Grado Primario. (Un año) Segundo Grado Primario. (dos años) Tercer Grado Primario. (un año) Grado Nivelador Primario. (Tres años) Acreditación Primario. Escuela Especial Acreditación 1 Primario. Escuela Especial Acreditación 2 Primario. Escuela Especial

Todo este trayecto primario (excepto los años en que realizó acreditaciones) lo realizó en la misma escuela en la que estaba cursando el secundario. Los años que repitió hicieron que ingresara con sobreedad al secundario, aunque eso no lo afectó en la relación con sus compañeros. La constante en L.....fueron los llamados de atención que se le hicieron desde la escuela común por no respetar las normas de convivencia, (personalmente creo que lo hacía por llamar la atención ya que sus padres se estaban separando y cuando ocurría este llamado su mamá lo enviaba al campo para que ayudara a su papá que era quien le ponía límites)

Al año siguiente L...ingresó a una escuela digital que no reconoció que estaba promovido a 3er año y lo inscribió en 2do año, en esta escuela el secundario es hasta 4to año. Actualmente L.....continúa su trayecto en esta escuela sin acompañamiento docente desde la modalidad especial, (ya que no hay convenio con esta Institución) y egresaría en 2021.

17. **¿Pensás que hay relación entre el nivel socio económico y discapacidad?**

Sí, lo económico afecta y mucho, desde la falta de recursos para realizar los controles en el embarazo, la deficiente alimentación en este período, los tratamientos que no se realizan por falta de mutual, hasta las inasistencias a clases y centros de salud en la provincia, las derivaciones a otra provincia quedan excluidas, por no tener medios para el transporte, también en la recreación y oportunidades de esparcimiento lo económico condiciona mucho,

ENTREVISTA D3

INFORMACION PERSONAL

1. **¿Dónde estudiaste y cuál es tu título?**

Estudí en la UNSL.

2. **¿Cuál es tu antigüedad docente?**

Mi primer trabajo fue en la Escuela Especial María Montessori de Villa Mercedes en el año 2002. En la actualidad tengo 18 años de antigüedad docente.

3. **¿Cuál ha sido tu trayectoria docente?**

Me he desempeñado como maestra de grado en sede en Escuela Especial, como maestra de grado especial en escuela primaria común, como maestra auxiliar de educación especial en escuela no graduada, como preceptora de escuela especial, como secretaria de escuela especial, como maestra a cargo de integración, como docente acompañante de alumnos por obra social, como profesora en IFD en la carrera profesorado de educación especial de Neuquén, y como auxiliar docente en carrera de profesorado de educación especial en al UNSL.

4. **En este momento, cuál o cuáles son tus cargos docentes y la función que estás desempeñando.**

Maestra de grado de educación especial acompañando trayectorias en nivel secundario. Auxiliar docente en la universidad nacional de san Luis, FCH, Carrera Profesorado de educación especial.

EN TU CARGO DE LA MODALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL

5. **¿Cómo caracterizarías en general, al grupo de alumnos/as con quienes trabajas?**

Son un grupo de alumnas con características propias de la etapa adolescente, tienen distintos intereses, pero en general les agrada estar con amigas, empiezan a tener novios, hablan y preguntan sobre métodos anticonceptivos, drogas, embarazos adolescentes, grupos musicales. Muchas veces la escuela no es prioridad, es necesario motivarlas para que cumplan con las actividades, por supuesto que no en la misma medida a todas.

Algunas de ellas viven situaciones de desinterés hacia lo escolar por parte de sus familias y son ellas las que se comprometen con su estudio. El nivel económico es bajo, algunas cobran pensión por discapacidad que administran sus padres, otros planes sociales. Los progenitores son albañiles, mecánicos, changarines, amas de casa, y vendedoras de ropa.

6. ¿Cómo describirías el entorno familiar y las condiciones socioeconómicas de tus alumnos/as?

Las condiciones socioeconómicas de las familias son vulnerables. En general no tienen trabajos en relación de dependencia. Viven de trabajos independientes, tipo changas y reciben pensiones por discapacidad y planes sociales. Las viviendas son construidas por ellos, y alquilan en otros casos.

7. ¿Consideras que el medio social de donde provienen los alumnos/as, puede interferir en los aprendizajes? ¿De qué manera?

Si, en los primeros años de escolaridad sobre todo se nota la marcada falta estimulación relacionada con los aprendizajes, por ejemplo, falta de entornos lectores, escaso léxico, pronunciaciones dificultosas o errantes, poca socialización, etc. En secundario, ya la educación le ha dado herramientas y aquí el problema es la soledad que experimentan porque no reciben acompañamiento de sus hogares, porque sus familias no tienen el nivel de conocimientos como para guiarlos. Entonces esto a veces, se vuelve un obstáculo, por ejemplo, viví experiencias en las que se maltrataba a una alumna porque llegaba más tarde o se iba más temprano de su casa, sin comprender lo que eran pre-horas y por horas de clase, propias de secundario.

También observo que en los niveles más bajos y en general, hay una desvalorización del título secundario. El título secundario ya no es lo que era hace 40 años, por ejemplo. Ese título al que aspiraban todos y por el que las familias se esforzaban hasta mandar a sus hijos a vivir con parientes a las ciudades para que tuvieran “un futuro” a partir de ese título.

8. ¿Desde tu experiencia docente, existen características comunes en las alumnas/os que fracasan en la escuela? ¿Cuáles?

En nivel secundario: drogas, embarazos adolescentes, falta de recursos, falta de boleto estudiantil, falta de apoyo familiar. descuido por cantidad de horas que deben trabajar los padres, obligación de salir a ganarse la vida en edad escolar, etc.

9. ¿Cuáles son las estrategias que se implementan cuando un alumno/as no logra apropiarse de los contenidos del nivel?

Las estrategias son varias y buscan ajustarse a las necesidades de cada estudiante, algunas son: ajustes en lo pedagógico, revisión de la didáctica, seguimiento, conocimiento de contexto familiar, contención, observación del grupo clase, intervención en los patios en busca de socializaciones favorables y positivas, trato en lo personal de no priorizar las derivaciones, diagnósticos y etiquetas, pero admito que las estrategias suelen girar alrededor de años de derivaciones, de años de solicitar intervención del gabinete de la provincia, y hasta llegar a depender una inscripción de un certificado, de un acompañante, de un tratamiento fonoaudiológico.

10. ¿Qué crees que sería lo mejor para la educación de ese alumno/as que fracasa?

Que se lo mire, que se sienta valorado y escuchado. Que se le enseñe de acuerdo a sus posibilidades y que no se acentúen las diferencias con saberes homogéneos e incuestionables.

11. ¿Qué entiendes por inclusión?

La inclusión es un cuestionamiento. Un cuestionamiento por lo normal, un cuestionamiento sobre qué se hace con lo diferente. Un cuestionamiento a posiciones pedagógicas arraigadas y soberbias que no admiten ser revisadas. Un cuestionamiento a los lineamientos de la dirección de la escuela sobre sus respuestas a la diversidad.

La inclusión es incomodidad. Creo que funciona en general al revés de lo que debería ser, en vez de ser una oportunidad para conocerse uno como educador y permitir que esa diversidad nos cuestione y nos ayude a crecer en ese desafío. Es la afirmación de que nuestras didácticas son incuestionables, de que no tenemos errores, de que no con todos los alumnos nos podemos relacionar del mismo modo y está bien. De que no es falta de paciencia. Que no es falta de capacitación, pues he sabido de experiencias en ámbitos rurales donde la atención a la diversidad es moneda corriente y se acepta como único modo de entenderse y poder avanzar.

12. ¿La escuela está preparada para incluir a todos los/as alumnas/os?

La escuela debería estar preparada para atender a la diversidad, pero esto no depende de voluntades individuales y la ausencia de legislación que acompañe hace que la tarea se torne insostenible.

13. ¿Sería necesario que algunas cuestiones cambiaran para que la escuela pueda ser inclusiva? ¿Cuáles?

No me parece que en su totalidad la responsabilidad recaiga sobre los maestros. En primer lugar, la educación de un país debería ser una política prioritaria de los

gobernantes. Cuando se bajan puntos al presupuesto destinado a educación claramente se está mostrando un rumbo. Rumbo y políticas que no siempre favorecen a los más vulnerables de la sociedad. De igual modo cuando se cierran IFD por ejemplo en estos momentos en la provincia de Chubut, o cuando no se pagan en tiempo y forma los salarios, cuando se desvaloriza al sector docente, cuando no se cubren suplencias, cuando no se nombran cargos. Luego creo que la Dirección del establecimiento debe tener en primer término apertura a otros modos de aprender, de enseñar y de evaluar. Y estrictamente en mi trabajo de acompañar trayectorias, considero que las direcciones deben tener apertura y valorar este acompañamiento como un constante aprendizaje conjunto brindando los tiempos y espacios necesarios para reuniones con profesores, con maestros, etc etc.

14. ¿Cómo definirías discapacidad?

La discapacidad es una condición con la que se nace o no. Temporal o permanente. Que afecta lo motriz, lo cognitivo, lo sensorial, o una combinación de ellos, esto hace que cada persona sea diferente. Es una condición que no anticipa los alcances que pueda tener esa persona a partir de ello. Y esto dependerá de múltiples variables como el contexto socioeconómico, la posibilidad de acceso a educación, a deportes, a actividades relacionadas con el arte como pintar, actuar, bailar, a servicios de salud y de estimulación, etc.

**15. ¿Todas las alumnas/os que fracasan en la escuela son discapacitados?
¿Podrías relatar alguna experiencia que sirva de ejemplo?**

No todos los que fracasan en la escuela son discapacitados. Tengo un alumno de 19 años que este año abandonó el secundario porque su madre decía que cuando todo volviera a la normalidad después de la pandemia no tendría plata para el colectivo. Este alumno es muy capaz y podría terminar en una escuela con otra modalidad por ejemplo una digital concurrendo algunos días por semana y en una escuela más cercana a su hogar. Tuvo dificultades de socialización y aprendizaje, relacionados con lo emocional y su personalidad introvertida de pequeño, pero en la actualidad no funciona como un débil mental, muestra capacidad de adaptación y autovalimiento propios de un adolescente de su edad, no presenta dificultades de lenguaje ni comunicación, tiene un excelente manejo de redes sociales y de la tecnología en general. Es muy responsable y solidario.

16. ¿Pensás que hay relación entre el nivel socio económico y discapacidad?

La discapacidad es una condición lo que se haga a partir de ello es lo que va a permitir un desarrollo más o menos pleno de esa persona. Entonces, ahí sí los factores

socioeconómicos juegan un papel importante. Desde que son mal alimentados en el seno de sus madres, que muchas veces no los desearon, que muchas veces son adolescentes, que muchas veces están solas con ese niño, que muchas veces sufren violencia, que se sienten frustradas, etc. Es entonces que nacen en hogares que en el mejor de los casos les dan contención y una buena crianza. Pero en otros casos nacen en entornos con violencia constante, con alcohólicos y adictos, con abusadores, con promiscuidad, con falta de educación (no sólo me refiero a educación formal) sino una educación pobre en valores, por ejemplo, hoy en día en argentina asistimos a familias que llevan dos o tres generaciones sin poner una alarma para ir a trabajar, niños que no viven la cultura del trabajo ni del estudio, ni de la responsabilidad. Que por tanto tiene menos u otras expectativas y a los que es más difícil sostener en la educación formal.

ANEXO 3

CUADRO COMPARATIVO DE LAS ENTREVISTAS

PREGUNTAS	DOCENTES DE ESCUELA NIVEL PRIMARIO	DOCENTES DE MODALIDAD DE EDUCACIÓN ESPECIAL
<p>1. ¿Cómo caracterizarías en general, al grupo de alumnos/as con quienes trabajas?</p>	<p>Mis primeros pasos fueron en escuelas privadas, en esa época, 92,93,94. Los grupos de alumnos eran con características muy similares, trabajabas con un grupo parejo, en realidad, no se trabajaba con la diversidad, en los grupos de escuela privada, donde trabajé. Aprendí a trabajar con diversidad, con diferentes características de los alumnos, en la escuela autogestionada. Y obviamente, en la escuela Pancha, donde estoy trabajando actualmente, si he tenido grupos diversos, donde he tenido que trabajar con diferentes planificaciones o con una misma planificación, pero con adecuaciones, con recorte de contenidos y con diferentes actividades. (D1)</p> <p>Bueno, en general los grupos de estos últimos años de la Pancha han sido chicos con muy poco interés por lo pedagógico. Son niños que están más en una etapa en que los padres deberían apoyar, pero tienen poco apoyo desde el hogar. Tienen mucha capacidad, mucho talento que uno puede desarrollar, pueden dar mucho pero no reciben el apoyo necesario. En general son grupos en donde lo único que podemos hacer, se hace en la escuela, ahí termina para ellos el trabajo escolar, en las horas que están en el aula. No se les puede dar tarea, no tienen ayuda desde el hogar. Hay mucha problemática familiar, padres separados, muy ocupados, que no apoyan. (D2)</p> <p>En general los grupos de alumnos con los que he trabajado siempre han sido alumnos con características heterogéneas. Hemos tenido alumnos con hiperactividad, con problemas de conducta, muy diversos, algunos muy conflictivos. (D3)</p>	<p>El grupo de alumnos con quienes se trabaja son alumnos que asisten a la escuela común, y que gracias al trabajo en conjunto de ambas instituciones puede sostenerse en dicha escuela. Son chicos y chicas con dificultades sobre todo para aprender los contenidos curriculares, muchos de ellos tienen dificultades cognitivas y en habilidades académicas funcionales que no le permiten adquirir las destrezas básicas como lectura, escritura, operaciones, numeración de la manera que la escuela pretende que todo el grupo de alumnos. A veces adquieren esas habilidades de forma deficiente, lo que no permite un trabajo independiente en los otros grados y persisten las dificultades en todo el trayecto escolar, agravándose en los años pertenecientes al segundo ciclo. Generalmente no tienen muchas dificultades en la adquisición de habilidades sociales, por lo que fuera del contexto áulico no necesitan de ninguna ayuda para desenvolverse y solucionar diferentes situaciones cotidianas. (D1)</p> <p>Este año con la virtualidad no he podido conocer a los alumnos que ingresaron a 1er año del secundario, pero en líneas generales: Todos están alfabetizados y rindieron en escuela Nivel Primario para acreditar primaria (excepto una alumna que no cursó en nuestra escuela), Se desempeñan con relativa autonomía dentro y fuera del ámbito escolar.</p> <p>Todos sin excepción necesitan de la guía y orientación del docente para iniciar y/o realizar una actividad, esto se acentuó con la no presencialidad.</p> <p>En las diferentes áreas se desenvuelven con contenidos mínimos.</p> <p>Los grupos en general chicos con sobre edad por repitencias, con dificultades de aprendizaje, poco acompañamiento familiar en lo pedagógico por escolaridad incompleta de los padres, nivel socioeconómico de bajos recursos, la familia es ampliada ya que conviven hermanos con hijos o primos,</p> <p>A veces hay algún diagnóstico otras veces hay derivación de Cetaap.</p>

		<p>Trabajan con cierta autonomía, pero a un ritmo de trabajo lento. Con frecuencia en los informes de Cetaap se sugiere consulta fonoaudiológica, psicológica, u oftalmológica que no es realizada. (D2)</p> <p>Son un grupo de alumnas con características propias de la etapa adolescente, tienen distintos intereses, pero en general les agrada estar con amigas, empiezan a tener novios, hablan y preguntan sobre métodos anticonceptivos, drogas, embarazos adolescentes, grupos musicales. Muchas veces la escuela no es prioridad, es necesario motivarlas para que cumplan con las actividades, por supuesto que no en la misma medida a todas.</p> <p>Algunas de ellas viven situaciones de desinterés hacia lo escolar por parte de sus familias y son ellas las que se comprometen con su estudio.</p> <p>El nivel económico es bajo, algunas cobran pensión por discapacidad que administran sus padres, otros planes sociales. Los progenitores son albañiles, mecánicos, changarines, amas de casa, y vendedoras de ropa. (D3)</p>
<p>2. ¿Cómo describirías el entorno familiar y las condiciones socioeconómicas de tus alumnos/as?</p>	<p>Las condiciones socioeconómicas, son muy diversas. Te encontrás con varios grupos con diferentes realidades socioeconómicas y eso se refleja muchísimo en la parte pedagógica. El aprendizaje tiene que ver muchísimo con el entorno de cada alumno, ya sea el tipo de vivienda, las familias ensambladas o de padres separados, o donde hay mucha violencia, droga, alcohol, eso es muy importante en el aprendizaje de los chicos. No debemos olvidarnos que cuando enseñamos, no solamente vamos y nos paramos frente al aula, abrimos la carpeta de planificación y damos las tareas sino que la realidad áulica es totalmente diferente y es ahí donde te encontrás con todas éstas cuestiones, que las vas averiguando de a poco, a medida que vas indagando, o ellos mismos te cuentan las situaciones que van viviendo día a día, a eso le podés agregar la historia de cada alumno que está en el legajo o en el cuaderno vida del aula, que viene con una trayectoria que van volcando los docentes de años anteriores y vos podés interiorizarte más. A veces el aprendizaje se hace</p>	<p>La mayoría de los alumnos provienen de familias carenciadas económicamente, no tan solo en la actualidad si no que sus padres han sufrido carencia cuando han sido niños. Y así históricamente en su familia. Esto es en general, hay casos en que no se dan esas condiciones, pero son las menos.</p> <p>Las carencias económicas más allá de afectar la salud de los niños, ya que suele haber necesidades básicas no cubiertas, afecta el acompañamiento que estos papás pueden darle en el trayecto escolar, no pueden acceder a parejas pedagógicas por no contar con obra social o realizar tratamientos necesarios como psicológicos, fonoaudiológicos, etc. Por otro lado, no tienen el tiempo, el lugar, los conocimientos para ayudarlos en las tareas. Son niños que solo se relacionan con los contenidos en el momento en que van a la escuela. (D1)</p> <p>La mayoría (excepto una alumna) provienen de familias de bajos recursos económicos, con tutores que en lo laboral pertenecen a un plan provincial o realizan trabajos de forma independiente, a esto se</p>

	<p>muy complicado, cuando las situaciones socioeconómicas y el entorno del alumno, influye y golpea fuerte en cada situación particular. Uno tiene que ir enseñando y adecuando a cada una de las situaciones e ir “negociando” para lograr aprendizajes óptimos. De a poquito vamos haciendo un trabajo de hormiga con cada uno de los chicos con esas particularidades, principalmente, llegar a su corazón para que ellos puedan trabajar con alegría en el aula, porque a veces vienen muy golpeados por las realidades que viven y lo que menos les interesa a ellos es aprender. (D1)</p> <p>Tienen un entorno poco preocupado por que el niño avance, aprenda, un entorno poco estimulante.</p> <p>La mayoría de los padres trabaja en la administración pública, ya sea en las fuerzas de seguridad, pocos en educación y la gran mayoría tanto padre como madre son trabajadores de los planes de inclusión social de la provincia. Esa es la entrada económica que tienen los hogares. Hay niños que pasan mucha necesidad, eso se ve a diario en la escuela, esperan la copa de leche porque pasan mucha necesidad. También son chicos que están la mayor parte del día solos, los padres trabajan y ellos se cuidan entre ellos, los hermanos más grandes a los más pequeños. Se vienen sin comer o la mamá les deja preparado y comen solitos y se vienen a la escuela. (D2)</p> <p>Las condiciones a las cuales los alumnos pertenecen son a una clase media y media baja. Puede haber alguno de clase alta, pero son contados con los dedos. (D3)</p>	<p>suma que tienen incompleta su escolaridad primaria o secundaria, probablemente esto hizo que, el compromiso familiar en la realización de tareas escolares se limitara a proveer de conexión a internet y algún dispositivo para llevar a cabo las mismas. (D2)</p> <p>Las condiciones socioeconómicas de las familias son vulnerables. En general no tienen trabajos en relación de dependencia. Viven de trabajos independientes, tipo changas y reciben pensiones por discapacidad y planes sociales. Las viviendas son construidas por ellos, y alquilan en otros casos. (D3)</p>
<p>3. ¿Consideras que el medio social de donde provienen los alumnos/as, puede interferir en los</p>	<p>Un poco como dije anteriormente. El medio social de los chicos principalmente interfiere en la parte de los sentimientos, lo psicológico, tiene que ver mucho la realidad que ellos viven día a día. Eso repercute mucho en las ganas que tienen de aprender y de poner algo de parte</p>	<p>Considero que el medio social no es lo determinante desde mi perspectiva, es la relación que se da entre los niños y familias con estas características y una escuela pensada para que los alumnos avancen todos a un mismo ritmo, donde no se tiene en cuenta las particularidades, y todos deben aprender con las mismas estrategias</p>

<p>aprendizajes? ¿De qué manera?</p>	<p>de ellos para que puedan salir favorecidos. Acá juega un papel muy importante el docente, que tiene que llegar a cada uno de ellos, de manera diferente y utilizar diversas estrategias para poder lograr aprendizajes significativos en los chicos, ya que el medio social en el que les toca vivir es determinante y en muchos casos los golpea demasiado. (D1)</p> <p>En algunos el medio social, aunque no sea el más adecuado, no interfiere en sus aprendizajes. En otros casos sí y mucho. Por ejemplo, tenemos chicos que son de asentamientos, donde sus viviendas y forma de vida son precarias, así que en esos casos sí interfiere bastante el medio social. Algunos hemos tenido y tenemos todavía, son niños que tienen que salir a trabajar limpiando autos, vendiendo algo en las esquinas para poder ayudar a sus familias. Entonces esos niños tienen muchas inasistencias y eso interfiere en sus aprendizajes. Tienen una inteligencia tremenda pero no asisten regularmente a la escuela. (D2)</p> <p>Sí, considero que el medio del cual ellos provienen, en cierta forma el medio social, sí los limita en muchos casos. Por ejemplo, hay muchos niños que carecen de mucha afectividad, falta de cariño, atención en la casa. Se nota mucho la necesidad del cariño, también en los casos de alumnos que han sido golpeados, casos de padres drogadictos. En ese estilo de condiciones de vida. He tenido otros hogares que son muy estructurados, con normas muy rígidas, esto también los limita, al no poder expresarse. También en los casos de abuso. En general lo que más notamos en la escuela es eso, la falta de afectividad, de atención, por parte de la familia. (D3)</p>	<p>y los mismos contenidos, en el tiempo, también pensado, para todos iguales. Cuando digo escuela, me refiero a la dinámica en general, lo administrativo, los docentes y sus prácticas, todo pensado para un solo tipo de alumno. (D1)</p> <p>El medio social puede influir y hacer más difícil los aprendizajes, sin embargo, creo que el medio familiar es más decisivo.</p> <p>El medio social condiciona:</p> <p>El tipo de educación que los padres desean brindar a sus hijos (gestión pública o privada) También el acceso a la escuela, (hay alumnos que no pueden asistir por vivir lejos y carecer de medios para el transporte)</p> <p>En el caso de los alumnos adolescentes, (y si la familia no interviene) el entorno de pares impacta mucho, al punto que varios alumnos disminuyen su rendimiento escolar y llegan incluso a abandonar la escuela. Los recursos económicos de la familia y el acompañamiento que pueden hacer. (D2)</p> <p>Si, en los primeros años de escolaridad sobre todo se nota la marcada falta estimulación relacionada con los aprendizajes, por ejemplo, falta de entornos lectores, escaso léxico, pronunciaciones dificultosas o errantes, poca socialización, etc. En secundaria, ya la educación le ha dado herramientas y aquí el problema es la soledad que experimentan porque no reciben acompañamiento de sus hogares, porque sus familias no tienen el nivel de conocimientos como para guiarlos. Entonces esto a veces, se vuelve un obstáculo, por ejemplo, viví experiencias en las que se maltrataba a una alumna porque llegaba más tarde o se iba más temprano de su casa, sin comprender lo que eran pre-horas y por horas de clase, propias de secundario. También observo que en los niveles más bajos y en general, hay una desvalorización del título secundario. El título secundario ya no es lo que era hace 40 años, por ejemplo. Ese título al que aspiraban todos y por el que las familias se esforzaban hasta mandar a sus hijos a vivir con parientes a las ciudades para que tuvieran “un futuro” a partir de ese título. (D3)</p>
---	---	--

<p>4. ¿Desde tu experiencia docente, existen características comunes en las alumnas/os que fracasan en la escuela? ¿Cuáles?</p>	<p>No hablaría de la palabra fracasar porque hoy en día, gracias a Dios, tenemos la posibilidad de muchas instancias para que los chicos aprendan y no lleguen a fracaso escolar. Tenemos muchas oportunidades para brindarles a los chicos. Muchas etapas durante el año, muchas maneras de aprender, muchas estrategias para que los chicos no lleguen al fracaso, al abandono escolar. Creo que como docentes tenemos posibilidades que están a nuestro alcance para que ellos no fracasen en la escuela. Características comunes, a veces cuando tenemos una realidad social compleja como la falta de alimentos, recursos, hacen que ellos tengan demasiadas faltas porque no tienen para comer, o para el colectivo, ropa o útiles, entonces todas esas características se van sumando y pueden ser las comunes para que ellos lleguen al fracaso escolar. Pero desde nuestro lugar, tenemos que brindar todas las estrategias posibles para que esto no ocurra. (D1)</p> <p>Yo veo que el mayor fracaso escolar se da en aquellos niños que no tienen apoyo familiar, niños que están muy solos, hay padres que por más que no trabajen, no están interesados, no tienen una regularidad en hacer sus tareas, entonces están fracasando, las familias no los acompañan. (D2)</p> <p>Si existen características generales, deserción escolar, esas cosas que no dependen tanto del niño, sino de la familia. Muchos casos de niños con familias ausentes, sin brindar el apoyo escolar. Si estos niños tuvieran el apoyo creo que saldrían adelante ya que no es un problema ni físico ni mental sino el apoyo y el acompañamiento de la casa, eso es lo más común. No tiene que ver con cómo van vestidos o si no se bañan, sino al apoyo pedagógico. (D3)</p>	<p>Si son alumnos que no han recibido en su escolaridad las adaptaciones de la escuela a las necesidades que ellos tienen, y no han podido aprender de la manera esperada. No son sus características personales y sociales las determinantes, son estos niños que por diferentes motivos tienen dificultades para aprender, en un contexto social y económico que no los favorece en una escuela que no es flexible ante las diferencias. (D1)</p> <p>Sí, las que he podido ver son:</p> <p>Falta de continuidad en la trayectoria escolar por inasistencias. Situaciones familiares difíciles que se priorizan a costa de la continuidad escolar (por ej.: enfermedad grave de un familiar, falta o pérdida de trabajo etc.). Hay otras características que no son propias de los alumnos o su entorno: Falta de atención a la diversidad en la escuela común. Falta de capacitación de los docentes para trabajar con alumnos con NEE. (D2)</p> <p>En nivel secundario: drogas, embarazos adolescentes, falta de recursos, falta de boleto estudiantil, falta de apoyo familiar, descuido por cantidad de horas que deben trabajar los padres, obligación de salir a ganarse la vida en edad escolar, etc. (D3)</p>
--	---	--

<p>5. ¿Cuáles son las estrategias que se implementan cuando un alumno/as no logra apropiarse de los contenidos del nivel?</p>	<p>En mi caso he tratado de cambiar las actividades, trabajar los mismos contenidos, pero probar con otro tipo de actividades. También he tratado de recortar la cantidad de contenidos y solamente dar lo básico e indispensable para que él pueda promocionar. Después están las diferentes instancias con aquellos alumnos que no logran apropiarse de los contenidos: recuperatorios en diciembre y en febrero. En esas instancias, la idea no es como antes que los chicos estudiaban en la casa y después venían a rendir, sino que es un período donde el docente debe trabajar con el alumno en la resolución de las actividades. Así se va evaluando, pero siempre acompañándolo y no dejándolo solo porque si no las diferentes estrategias serían en vano, no nos servirían a nosotras ni a ellos.</p> <p>Cuando hay un alumno con dificultades, una de las primeras cosas que hacemos es citar al tutor y se le informa que se va a llenar una planilla e informe para mandar a C.E.T.A. AP, se hace un acta en el cuaderno vida del aula. Después de C.E.T.A.AP, vienen a la escuela, sacan al alumno en cuestión, ellos evalúan a través de algunas actividades. Después de unos días llega un informe a la escuela, se deja una copia en el legajo y otra copia va para el tutor. Se vuelve a citar al tutor para darle el informe y se deja constancia en acta. Se le da un tiempo prudente al tutor para que comience de forma inmediata, el tratamiento que ha sugerido C.E.T.A.AP. pueden sugerir tratamiento psicopedagógico, psicológico o un acompañamiento de una profesional especial. También puede sugerir que realicen estudios neurológicos. Lo que yo he observado es que no hay una exigencia institucional para cuando los padres no cumplen. En otras escuelas que yo he estado, como en la Córdoba, si no cumplían con las recomendaciones, no se lo inscribía al siguiente año. No sé si eso está bien o mal, pero al menos todos los meses, el tutor debería presentar el certificado como que está asistiendo a los tratamientos. En eso creo que estamos fallando, no se les exige. También en muchos casos se</p>	<p>Si hablamos de lo que he podido observar en la escuela común puede suceder que, ante la detección de las dificultades, cuando un alumno no sigue a la maestra, su docente pide entrevista al CETAAP, o recientemente nuestra intervención, en búsqueda de un diagnóstico y a partir de allí una solución. Puede ser derivación a la escuela especial, solicitar pareja pedagógica o trabajar en conjunto con nuestro Servicio. Con esto, la solución pasa por fuera de sus competencias, el docente puede seguir con el grupo que lo sigue ya que otros se ocupan del que tiene dificultades.</p> <p>También se suele ver que el niño no recibe ninguna derivación y va pasando de grado con adaptaciones, que en realidad en el mejor de los casos son la simplificación de contenidos, pero sin ningún proyecto con estrategias y metodologías para que el alumno pueda aprender. Tampoco seguimiento. De un año al otro esas adaptaciones que realizó voluntariamente un docente no quedan debidamente registradas y el año próximo queda a voluntad del docente que le toque el trabajo que desarrollará ese niño.</p> <p>A partir de nuestro trabajo algunas cosas han cambiado, los alumnos llegan más tempranamente para ser evaluados, y desde ahí se trabaja en conjunto con las docentes y escuela. Ese alumno ya tendrá un seguimiento y a partir de nuestro trabajo los maestros del próximo año se enterarán de las condiciones de ese alumno. Se lleva así un registro de su trayectoria escolar, en algunos casos se elaboran proyectos Pedagógicos individuales que refleja la realidad sobre el alumno en la escuela, sobre todo cuando los contenidos que se trabajan son de años inferiores al grado en que está trabajando. En los casos de niños que solo necesitan apoyo estos se realizan en contra turno y el seguimiento por medio de informes. Se ha logrado a través del trabajo en conjunto que algunos docentes, algunas veces participen activamente en las decisiones sobre lo que cada alumno debe recibir en cuanto a enseñanza y como debe ser esta. En otros casos cuesta más asuman la responsabilidad sobre la educación que ellos necesitan. (D1)</p> <p>Solicitar informe a los docentes del alumno.</p>
--	---	--

	<p>hace visitas domiciliarias, cuando no tienes la ayuda o participación de los tutores o cuando hay evidencia de violencia. En este último caso, la directora hace un comunico, a la dirección del menor. Creo que se está trabajando, pero falta exigencia a los padres para que cumplan. Ellos no lo hacen y desde dirección no se hace nada. (D1)</p> <p>En la escuela cuando vemos que el alumno no puede avanzar, primero tratamos de ver a qué se debe, entonces buscamos estrategias motivadoras dentro del aula y si vemos que persiste el problema. El Centro 21 nos ayuda, haciendo informes, indagando con los papás, los años anteriores de escolaridad, como ha sido su trayectoria y vemos la posibilidad de ayudarlo de alguna manera. El Centro 21, es la Institución que en este momento nos está ayudando con la adaptación de contenidos. Y ahí vemos el avance, haciendo recorte de contenidos, según lo que ellos puedan lograr, tratando de sacarlos adelante. (D2)</p> <p>En primer lugar, se cita a los tutores, vemos las dificultades de aprendizaje, presentamos un informe y solicitamos un estudio psicopedagógico ya sea en forma particular o a través de otra Institución escolar. Luego se trabaja de acuerdo con el informe del alumno. Puede ser con contenidos adaptados, con actividades acordes a lo que el niño puede aprender. De esa manera vamos trabajando, alentándolo para que sienta que puede lograrlo, respetando su ritmo. Así puede llegar a aprender y no fracasar. (D3)</p>	<p>Gestionar en CETAAP para que efectúe el diagnóstico correspondiente. Hacer adecuación curricular (PPI). Realizar los ajustes razonables que sean necesarios. (D2)</p> <p>Las estrategias son varias y buscan ajustarse a las necesidades de cada estudiante, algunas son: ajustes en lo pedagógico, revisión de la didáctica, seguimiento, conocimiento de contexto familiar, contención, observación del grupo clase, intervención en los patios en busca de socializaciones favorables y positivas, trato en lo personal de no priorizar las derivaciones, diagnósticos y etiquetas, pero admito que las estrategias suelen girar alrededor de años de derivaciones, de años de solicitar intervención del gabinete de la provincia, y hasta llegar a depender una inscripción de un certificado, de un acompañante, de un tratamiento fonoaudiológico. (D3)</p>
<p>6. ¿Qué crees que sería lo mejor para la educación de ese alumno/as que fracasa?</p>	<p>A veces creo que está faltando el trabajo con la diversidad en el aula. A veces trabajamos con dos grupos o tres como máximo y quizás hay más diversidad. Entonces se debería hacer más hincapié en la diversidad áulica, ya que no se está viendo demasiado. Por lo general los docentes nos negamos a trabajar con diversos grupos. Nos falta</p>	<p>Creo que estos alumnos que fracasan lo hacen porque nadie considera otras formas de aprender y enseñar. Para evitar estos fracasos la escuela común debería tener la posibilidad de pensarse y flexibilizarse. No todos los alumnos tienen los mismos intereses, los mismos tiempos o están en las mismas condiciones. A veces pequeños cambios ayudan, en la dinámica escolar, en las</p>

	<p>experiencia para trabajar con la diversidad. Sería muy favorable también, tener en el aula, el acompañamiento de otra docente auxiliar o una maestra especial. Creo que esto ayudaría mucho en una mejor educación para los chicos. (D1)</p> <p>Motivarlo, tal vez a ese chico hay materias que no le gustan y hay que buscar la forma de que se sienta bien y empezar a querer esa materia y empezar a avanzar. Las clases en contra turno también dan mucho resultado, la adaptación de contenidos. Después es primordial lo afectivo. Hay chicos que necesitan mucho de lo afectivo y eso yo creo que es lo que los ha sacado adelante, cuando uno les demuestra interés por ellos, por lo que hacen. Cuando uno les demuestra interés, eso los motiva para que sigan adelante, se sienten bien, y ellos sienten que pueden y así se logran muchos resultados.</p> <p>Yo no he tenido dentro del aula pareja pedagógica pero este año en el otro quinto, hay una chica que acompaña a un alumno, pero no pude estar mucho con ella, no sé cómo trabaja, en general no hay mucha integración con las maestras acompañantes, se ocupan del chico que le toca. Se que hace tres años que lo acompaña. El chico tiene certificado de discapacidad y como la familia tiene obra social, le pagan a la docente. (D2)</p> <p>Lo ideal considero que considero en esto casos de chicos, es continuar con contenidos adaptados y también con el apoyo de otra Institución o de maestros auxiliares, en el caso de estos chiquitos con ciertas limitaciones de aprendizaje, para poder trabajar con ellos e incluirlos en la clase, sin hacerlos sentir que tienen un trato diferente, hacerlos sentir seguros de que también son parte del grado, de sus compañeros. Su ritmo tal vez sea lento, pero puede hacer actividades que también realizan los demás alumnos. Tratarlo con los conocimientos que corresponde a estos alumnos, siguiéndolo y estimulándolo e integrarlo al ritmo del grado. Hacerlo sentir que forma parte del aula</p>	<p>metodologías, en la evaluación, etc logrando sostener al niño para que pueda afianzar o apropiarse de lo que se está enseñando. Con esto quiero decir que en la mayoría de los casos no necesitan de una estrategia específica más allá de las posibilidades con que cuenta la escuela común, solo son pequeños cambios pero que se basan en una forma diferente de pensar. Creo que desde el nivel educativo nacional y provincial estos últimos años se han dado pasos importantes sobre leyes y resoluciones que avalan esos cambios pequeños, pero falta un trabajo importante en la práctica y de capacitación, más la disponibilidad de recursos para que la inclusión pueda establecerse como la manera de trabajar cotidianamente. Es un cambio que necesita tiempo, que se puede dar porque lo hemos comprobado, pero no basta con voluntades aisladas de docentes y directivos. (D1)</p> <p>Que esté inserto en una escuela inclusiva y reciba todos los apoyos necesarios a fin de evitar nuevos fracasos. (D2)</p> <p>Que se lo mire, que se sienta valorado y escuchado. Que se le enseñe de acuerdo con sus posibilidades y que no se acentúen las diferencias con saberes homogéneos e incuestionables. (D3)</p>
--	---	--

	<p>de los alumnos normales, aunque esa palabra no sería, hacerlo sentir uno más del aula. (D3)</p>	
<p>7. ¿Qué entiendes por inclusión?</p>	<p>Todos somos iguales, todos los niños son iguales y merecen recibir la misma calidad y cantidad en cuanto a educación. No se puede discriminar a uno de otros. No se puede excluirlos, porque tengan alguna característica diferente. No se lo puede coartar porque reciba educación distinta por ser especial, por tener algo diferente. Todos tienen los mismos derechos, está en nosotros marcar la diferencia y poner en práctica las diferentes estrategias para que esto se cumpla. Inclusión para mí es incluir a todos por igual, en el mismo contexto, todos dentro del aula, con una misma docente, trabajando obviamente con algún apoyo de otra docente auxiliar para que esto se lleve a cabo. Lo que entiendo por inclusión es incluir a todos en un mismo contexto. (D1)</p> <p>La inclusión es integrar a un alumno dentro de un grupo o aula, para que ese niño que necesita contenidos adaptados o que tiene una capacidad distinta de entendimiento, pueda relacionarse y compartir y trabajar de la misma manera que el resto o a su modo, pero dentro de un mismo grupo. (D2)</p> <p>Para mí es insertar a aquellos alumnos, aún con sus limitaciones, discapacidades, integrarlos a un ritmo normal de los otros alumnos, sin hacerlos sentir menos. Ayudarlos a salir adelante. Integrarlo, integrarlo para que adquiera el ritmo normal de los demás chicos, con sus capacidades y a pesar de sus limitaciones. Que logre, aunque sea los contenidos mínimos pero que algo logre. (D3)</p>	<p>Para mí la inclusión, es una forma de pensar, una manera de entender la realidad y que fundamenta aquellas prácticas que hacen que todos, con sus diferencias personales, sociales, culturales tengan acceso a todos los derechos reconocidos, como derecho a la educación, a la salud, al trabajo, etc.</p> <p>Hace que las instituciones tengan que repensarse y descubrir cuáles son aquellas cosas que hacen y existen en ellas que son obstáculos para que todos puedan ejercer sus derechos de forma igualitaria. (D1)</p> <p>Es un derecho y también el objetivo al que apuntamos, implica brindar a cada uno lo que necesita (no dar a todos lo mismo), para poder disfrutar de los mismos derechos. En lo educativo se centra en el aula y NO en el alumno y su discapacidad o diagnóstico. (D2)</p> <p>La inclusión es un cuestionamiento. Un cuestionamiento por lo normal, un cuestionamiento sobre qué se hace con lo diferente. Un cuestionamiento a posiciones pedagógicas arraigadas y soberbias que no admiten ser revisadas. Un cuestionamiento a los lineamientos de la dirección de la escuela sobre sus respuestas a la diversidad. La inclusión es incomodidad. Creo que funciona en general al revés de lo que debería ser, en vez de ser una oportunidad para conocerse uno como educador y permitir que esa diversidad nos cuestione y nos ayude a crecer en ese desafío. Es la afirmación de que nuestras didácticas son incuestionables, de que no tenemos errores, de que no con todos los alumnos nos podemos relacionar del mismo modo y está bien. De que no es falta de paciencia. Que no es falta de capacitación, pues he sabido de experiencias en ámbitos rurales</p>

		<p>donde la atención a la diversidad es moneda corriente y se acepta como único modo de entenderse y poder avanzar. (D3)</p>
<p>8. ¿La escuela está preparada para incluir a todos los/as alumnas/os?</p>	<p>Es complicado hablar de la escuela, me resulta más fácil hablar de lo que yo puedo cambiar, pero no sé el resto. Tal vez a nivel ministerial deberían sacar una resolución para que, a partir del 2021, todas las escuelas públicas de la provincia tengan la obligación de aceptar a todos los chicos por igual, aceptar la inclusión la inserción de todos esos chicos sin poner excusa alguna. También sería bueno que en esa misma resolución pusieran que pueda haber más de una maestra en el aula, ya que habría que trabajar mucho con la inclusión, con los diversos grupos, pero que eso sea pauta por circular, algo que sea obligatorio, que no dependa de cada directivo o docente, sino que sea reglamentado. (D1)</p> <p>Yo creo que sí, hacen falta cambios empezando por un gabinete psicopedagógico, donde los chicos puedan ser atendidos. Hay veces que hemos tenido casos en los que necesitamos esa ayuda y no la hemos podido recibir porque en los centros de salud los turnos se dan con un plazo muy largo o directamente no te los dan. El hospital cercano tampoco nos puede dar esa ayuda de una psicóloga o psicopedagoga que los atienda. Los padres por ahí tampoco entienden las situaciones, ellos también necesitan apoyo. Hay padres que no entienden las situaciones por las que están atravesando los hijos o no las quieren reconocer y se enojan con nosotros porque dicen que no los queremos incluir o porque no le estamos dando la atención adecuada y nosotros hacemos todo lo que podemos, pero hay casos que se nos escapan. Por otro lado, en las obras sociales, algunos chicos necesitan el acompañante y no se los dan, no se hacen cargo. Entonces esos chicos van quedando desprotegidos. Otra cosa es el lugar, hay veces que el espacio físico no es el adecuado porque hay planta alta y hay chicos que no pueden subir,</p>	<p>La escuela común está pensada para un solo tipo de alumnos, que son aquellos que pueden aprender según las exigencias preestablecidas en las instituciones sin importar qué necesidades tienen los alumnos y los cambios que la escuela debe asumir para darle respuestas a esas necesidades. (D1)</p> <p>En general creo que está lejos de estarlo, varias no tienen resuelto problemas de infraestructura, servicios de gas, agua etc, sin contar la falta de nombramiento de docentes en cargos que quedan sin cubrir año tras año... Si bien se ha puesto énfasis en la accesibilidad edilicia, no se observa el mismo interés en capacitar al personal que va a tener que llevar a cabo la inclusión (esto lo veo año tras año en la escuela inclusiva en la que estoy). (D2)</p> <p>La escuela debería estar preparada para atender a la diversidad, pero esto no depende de voluntades individuales y la ausencia de legislación que acompañe hace que la tarea se torne insostenible. (D1)</p>

	<p>entonces somos los docentes los que debemos trasladarnos de aula para estar abajo. Las necesidades más prioritarias de la escuela, las están atendiendo desde el centro 21, es la ayuda más grande que estamos teniendo dentro de las aulas, si no fuera por esa ayuda, estaríamos totalmente desprotegidas. (D2)</p> <p>Lo que yo noto en el colegio nuestro es que hay integración con otras instituciones, que ayudan a estos chiquitos con limitaciones de aprendizaje. Se está trabajando bien. A nivel ministerial sería bueno que hubiera otros cambios de políticas, con respecto al trato. Muchos hablan de incluir, pero no hay leyes claras y coherentes para que el docente de ese grado pueda ayudar a ese alumno que viene con limitaciones. No tenemos conocimiento, tendríamos que capacitarnos en esas áreas para poder ayudarlo y además contar con el apoyo de los profesionales específicos. (D3)</p>	
<p>9. ¿Sería necesario que algunas cuestiones cambiaran para que la escuela pueda ser inclusiva? ¿Cuáles?</p>	<p>Es complicado hablar de la escuela, me resulta más fácil hablar de lo que yo puedo cambiar, pero no sé el resto. Tal vez a nivel ministerial deberían sacar una resolución para que, a partir del 2021, todas las escuelas públicas de la provincia tengan la obligación de aceptar a todos los chicos por igual, aceptar la inclusión la inserción de todos esos chicos sin poner excusa alguna. También sería bueno que en esa misma resolución pusieran que pueda haber más de una maestra en el aula, ya que habría que trabajar mucho con la inclusión, con los diversos grupos, pero que eso sea pauta por circular, algo que sea obligatorio, que no dependa de cada directivo o docente, sino que sea reglamentado. (D1)</p> <p>Yo creo que sí, hacen falta cambios empezando por un gabinete psicopedagógico, donde los chicos puedan ser atendidos. Hay veces que hemos tenido casos en los que</p>	<p>La escuela debe plantearse un cambio real y profundo. Debe ir cambiando su idea sobre el alumno esperado, normal, (y no solo la discapacidad desafía esa idea, también puede ser diferente religión, cultura, procedencia social, etc) y poder evaluar cuáles son esas prácticas y barreras que aparecen cuando un alumno fracasa.</p> <p>Los cambios abarcan todos los aspectos de la escuela, a veces la organización, a veces lo administrativo, lo pedagógico, lo comunitario. (D1)</p> <p>Sí, totalmente, empezando por la formación desde el profesorado en educación inclusiva, ya que me parece que está implícito que la inclusión educativa está dirigida a la educación especial, y no a la educación en general. Que se fomente la inclusión en otros ámbitos</p>

	<p>necesitamos esa ayuda y no la hemos podido recibir porque en los centros de salud los turnos se dan con un plazo muy largo o directamente no te los dan. El hospital cercano tampoco nos puede dar esa ayuda de una psicóloga o psicopedagoga que los atienda. Los padres por ahí tampoco entienden las situaciones, ellos también necesitan apoyo. Hay padres que no entienden las situaciones por las que están atravesando los hijos o no las quieren reconocer y se enojan con nosotros porque dicen que no los queremos incluir o porque no le estamos dando la atención adecuada y nosotros hacemos todo lo que podemos, pero hay casos que se nos escapan. Por otro lado, en las obras sociales, algunos chicos necesitan el acompañante y no se los dan, no se hacen cargo. Entonces esos chicos van quedando desprotegidos.</p> <p>Otra cosa es el lugar, hay veces que el espacio físico no es el adecuado porque hay planta alta y hay chicos que no pueden subir, entonces somos los docentes los que debemos trasladarnos de aula para estar abajo. Las necesidades más prioritarias de la escuela, las están atendiendo desde el centro 21, es la ayuda más grande que estamos teniendo dentro de las aulas, si no fuera por esa ayuda, estaríamos totalmente desprotegidas. (D2)</p> <p>Lo que yo noto en el colegio nuestro es que hay integración con otras instituciones, que ayudan a estos chiquitos con limitaciones de aprendizaje. Se está trabajando bien. A nivel ministerial sería bueno que hubiera otros cambios de políticas, con respecto al trato. Muchos hablan de incluir, pero no hay leyes claras y coherentes para que el docente de ese grado pueda ayudar a ese alumno que viene con limitaciones. No tenemos conocimiento, tendríamos que capacitarnos en esas áreas para poder ayudarlo y además contar con el apoyo de los profesionales específicos. (D3)</p>	<p>que tienen mayor visibilidad ante la sociedad: deporte, arte, música, etc. a fin de crear una cultura inclusiva. (D2)</p> <p>No me parece que en su totalidad la responsabilidad recaiga sobre los maestros. En primer lugar, la educación de un país debería ser una política prioritaria de los gobernantes. Cuando se bajan puntos al presupuesto destinado a educación claramente se está mostrando un rumbo. Rumbo a políticas que no siempre favorecen a los más vulnerables de la sociedad. De igual modo cuando se cierran IFD por ejemplo en estos momentos en la provincia de Chubut, o cuando no se pagan en tiempo y forma los salarios, cuando se desvaloriza al sector docente, cuando no se cubren suplencias, cuando no se nombran cargos. Luego creo que la Dirección del establecimiento debe tener en primer término apertura a otros modos de aprender, de enseñar y de evaluar. Y estrictamente en mi trabajo de acompañar trayectorias, considero que las direcciones deben tener apertura y valorar este acompañamiento como un constante aprendizaje conjunto brindando los tiempos y espacios necesarios para reuniones con profesores, con maestros, etc. (D3)</p>
--	--	---

<p>10. ¿Cómo definirías la discapacidad?</p>	<p>No sé, por ahí te podría decir discapacidad sinónimo de diferente, de especial, pero no porque no son chicos especiales, tampoco son diferentes. Yo diría que son chicos con algunas patologías particular y ciertas características particulares. (D1)</p> <p>La discapacidad son las limitaciones que tiene la persona. Nosotros trabajamos mucho con las limitaciones intelectuales. Pero me parece que lo que más nos cuesta, es cuando los chicos tienen limitaciones de conducta, porque son agresivos y no sabemos cómo manejar esas limitaciones. Por ahí, la limitación del aprendizaje es un poco más factible, cuando el niño es más dócil, que se puede manejar mejor, es más fácil. Pero hay chicos que se enojan de manera violenta y ahí es donde más nos cuesta. (D2)</p> <p>La discapacidad para mí es una condición, una limitación por la cual ciertas personas presentan deficiencias físicas o mentales. También pueden tener problemas sensoriales o chiquitos con autismo. Esto no quiere decir que estos alumnos no puedan aprender, tienen una discapacidad, pero con cierta enseñanza, con mucha estimulación, el alumno puede superar ciertas barreras y de esa manera interactuar con la sociedad, con sus demás compañeros. Es cuestión de tenerles paciencia. Por ejemplo, en el caso de alguien que le falte una pierna, eso no quiere decir que no pueda nadar. No es un discapacitado, es alguien que tiene una discapacidad. (D3)</p>	<p>Para mi discapacidad sería el resultado de aquellas personas que tienen algún tipo de deficiencia o limitación, que, al actuar en la sociedad, ya sea, estudiar, trabajar, socializar, etc. deben enfrentarse a barreras construidas en la sociedad que no permiten acceder de la misma forma a los beneficios, derechos y el poder vivir la vida de la forma más plena posible. Es un concepto que se va construyendo y que va cambiando, en nuestro caso un alumno que tiene dificultades cognitivas en un aula donde un solo docente dicta la clase, o explica todo de forma oral, para todos va quedando excluido de su derecho a aprender. La inclusión, y específicamente la inclusión educativa permite ver esas barreras, modificarlas o realizar aquellos ajustes que permitan al alumno aprender, de acuerdo con sus posibilidades, de forma lo más igualitaria posible que sus compañeros. (D1)</p> <p>Es aquello que hace que algunas personas que tienen deficiencias físicas (mentales, físicas, intelectuales o sensoriales) no puedan participar plenamente en la sociedad en igualdad de condiciones. (D2)</p> <p>La discapacidad es una condición con la que se nace o no. Temporal o permanente. Que afecta lo motriz, lo cognitivo, lo sensorial, o una combinación de ellos, esto hace que cada persona sea diferente. Es una condición que no anticipa los alcances que pueda tener esa persona a partir de ello. Y esto dependerá de múltiples variables como el contexto socioeconómico, la posibilidad de acceso a educación, a deportes, a actividades relacionadas con el arte como pintar, actuar, bailar, a servicios de salud y de estimulación, etc. (D3)</p>
<p>11. ¿Todas las alumnas/os que fracasan en la escuela son discapacitados? ¿Podrías relatar alguna</p>	<p>No para nada. No me parece que los chicos que fracasen en la escuela sean aquellos que tengan alguna discapacidad. Hace más o menos dos años estuve en un sexto grado, donde tenía un alumno con sobre edad, pero</p>	<p>Yo creo que no todos los fracasos se ven cuando existe una discapacidad, hay muchos otros motivos por los cuales muchos grupos sociales quedan excluidos de la educación. Por ejemplo, uno de los casos, que pueden representar a muchos de nuestra población</p>

<p>experiencia que sirva de ejemplo?</p>	<p>no era por alguna discapacidad, sino que era porque tenía muchos problemas familiares, mucha situación de calle, criado por la mamá sola, con bastante abandono porque ella trabajaba todo el día. Él se tenía que levantar solito para ir a la escuela, a veces la mamá si se acordaba lo llamaba desde el trabajo, pero sino siempre llegaba muy tarde cuando venía. Llegaba en colectivo, a veces almorzaba y otras no. Faltaba mucho porque durante la noche estaba en la calle, salía a jugar, fumaba, limpiaba vidrios de los autos en los estacionamientos para ganarse una moneda. Me pasó que a este nene le costaba muchísimo, tenía muchos fracasos, repitencias, años que directamente no asistía a la escuela o lo hacía en un veinte por ciento de los días, pero era muy capaz. Se llamaba Dylan y con 14 años estaba en un quinto o sexto grado, pero no por eso era discapacitado. (D1)</p> <p>Para mí no son discapacidades todos los fracasos escolares. Hay fracasos escolares porque los chicos han tomado otro camino. En lugar de la escuela, les gusta más salir a limpiar autos, o por necesidad que tengan que ir a trabajar o hacer otras cosas. Pongo el ejemplo de limpiar autos porque la mayoría de nuestros alumnos que no van a la escuela regularmente y fracasan, es mayormente por esa causa. Hemos tenido alumnos con muchísima capacidad intelectual y ayudándolos han salido adelante. El año pasado tuve un alumno que le ponía muchísimas ganas, le costaba matemática, pero se esforzaba, faltaba mucho a la escuela, se iba a trabajar, limpiaba autos, hacía changuitas porque tenía que ayudar a su hermana que tenía un bebé, la mamá lo había abandonado. El papá decía que se iba a trabajar y pasaban dos o tres días y no volvía a la casa. Estaban solos casi siempre. A esos niños este año durante la pandemia, tuvimos que ayudar porque estaban totalmente desamparados, sin nada. Pero ese niño fracasa en la escuela porque no había apoyo, no porque fuera discapacitado. (D2)</p>	<p>es el de José, llega a sexto grado porque tiene sobre edad, desde cuarto se lo pasa a sexto, no lee fluidamente y tampoco opera matemáticamente sin ayuda. José es hijo de padres pertenecientes a una religión minoritaria, su familia es una familia carenciada, por lo cual muchas veces no puede llevar a sus hijos a la escuela, cuando va llega José a la escuela su aspecto personal no es el esperado, a veces con ropas sucias y rotas. Sin los útiles que muchos de sus compañeros llevan. A la vez su mamá no sabe leer, si su papá, quien trabaja de changas. Por su religión se suman inasistencias, ya que tienen días de encuentros que a veces interfieren en los horarios de clases. Sus inasistencias han marcado toda su escolaridad, el día que José va a la escuela, no tiene lo que los otros niños han hecho, debe ponerse a completar, o no tiene herramientas para entender la clase ya que se perdió los contenidos anteriores. Por lo tanto, se distrae, charla, molesta a los demás y se va como escondiendo detrás de una fachada que a él nada le importa, para protegerse de la mirada de los demás: “José siempre molestando”, “José no tienes nada en la carpeta”, “José mira con la facha que venís a la escuela”. Y así José no logra lo que él podía lograr, porque nadie se puso a pensar cómo hacer que José accediera con sus inasistencias, sin interés, con la idea de no pertenecer a ese grupo desde un inicio, (toda su trayectoria escolar fue así y también la repiten sus hermanos) a los aprendizajes que pudiera lograr, y darle de manera un seguimiento a dichos aprendizajes. En sexto año unas clases de apoyo no puede solucionar esos vacíos. José termina la primaria, pero no puede seguir ningún secundario sin ayuda ni sostén en esas condiciones. (D1)</p> <p>No, hay múltiples factores que llevaron al fracaso escolar. Una alumna que cursaba el 2do año en el nivel secundario en escuela común, su trayecto se hizo dentro de un proyecto de “Trayectorias Compartidas”, por el cual tenía acompañamiento docente dos veces por semana en donde cursaba y el resto de los días tenía apoyo escolar en escuela especial. L.... abandonó al finalizar el año. Durante su trayecto tuvo reiteradas inasistencias a clases y a las clases de Apoyo escolar, a veces asistía con mucho sueño, sus faltas se debían a que trabajaba en la panadería familiar y se levantaba muy temprano o trabajaba de noche, la situación económica era difícil, ambos padres trabajaban, eran varios hermanos y no había acuerdo</p>
---	---	--

	<p>No, todos los alumnos que fracasan no son discapacitados. Para mis los alumnos fracasan porque no cuentan con el apoyo suficiente, o no son bien orientados, o no cuentan con el estímulo suficiente para salir adelante. Son alumnos que necesitan y requieren un apoyo desde la casa y la escuela. Trabajar en forma conjunta con ese alumno, la familia, otra Institución, en el caso de que hubiera un problema más complejo. Es un trabajo en forma mancomunada y conjunta con diferentes personas que trabajan en educación. (D3)</p>	<p>entre los tutores en cuanto al acompañamiento en casa con él. Su trayectoria primaria fue la siguiente:</p> <p>Sala 5 Nivel inicial. (Un año) Primer Grado Primario. (Un año) Segundo Grado Primario. (dos años) Tercer Grado Primario. (un año) Grado Nivelador Primario. (Tres años) Acreditación Primario. Escuela Especial Acreditación 1 Primario. Escuela Especial Acreditación 2 Primario. Escuela Especial</p> <p>Todo este trayecto primario (excepto los años en que realizó acreditaciones) lo realizó en la misma escuela en la que estaba cursando el secundario. Los años que repitió hicieron que ingresara con sobreedad al secundario, aunque eso no lo afectó en la relación con sus compañeros. La constante en L.....fueron los llamados de atención que se le hicieron desde la escuela común por no respetar las normas de convivencia, (personalmente creo que lo hacía por llamar la atención ya que sus padres se estaban separando y cuando ocurría este llamado su mamá lo enviaba al campo para que ayudara a su papá que era quien le ponía límites) Al año siguiente L...ingresó a una escuela digital que no reconoció que estaba promovido a 3er año y lo inscribió en 2do año, en esta escuela el secundario es hasta 4to año. Actualmente L.....continúa su trayecto en esta escuela sin acompañamiento docente desde la modalidad especial, (ya que no hay convenio con esta Institución) y egresaría en 2021. (D2)</p> <p>No todos los que fracasan en la escuela son discapacitados. Tengo un alumno de 19 años que este año abandonó el secundario porque su madre decía que cuando todo volviera a la normalidad después de la pandemia no tendría plata para el colectivo. Este alumno es muy capaz y podría terminar en una escuela con otra modalidad por ejemplo una digital concurriendo algunos días por semana y en una escuela más cercana a su hogar. Tuvo dificultades de socialización y aprendizaje, relacionados con lo emocional y su personalidad introvertida de pequeño, pero en la actualidad no funciona como un débil mental, muestra capacidad de adaptación y auto valimiento propios de un adolescente de su edad no presenta dificultades de</p>
--	--	---

		<p>lenguaje ni comunicación, tiene un excelente manejo de redes sociales y de la tecnología en general. Es muy responsable y solidario. (D3)</p>
<p>12. ¿Piensas que hay relación entre el nivel socio económico y discapacidad?</p>	<p>Yo te voy a hablar primero de la parte social. La sociedad condiciona mucho a la persona discapacitada. Ahí entra en juego lo económico y un niño que tiene un buen nivel económico, que sus papas tienen un trabajo seguro, mensual y con una obra social, obviamente que tiene posibilidades de tener un acompañamiento de una maestra de educación especial, en la escuela además de su maestra de grado. Tiene otros incentivos porque está estimulado con psicólogos, psicopedagogos, neurólogos o el profesional que necesite. Con una obra social pueden hacer todos los tratamientos, hasta gestionar el Remis que te lo lleva y te lo trae a la escuela todos los días. Es totalmente diferente en aquellas familias que tienen un nivel socioeconómico bajo, que viven el día a día, que no tienen, un trabajo seguro, obra social ni sueldo fijo. Ellos no le van a poder dar toda la atención a ese niño, debido a que no tienen recursos y lamentablemente, la atención pública no es la correcta ni la mejor en estos casos. (D1)</p> <p>No siempre. Hay niños que son hiperactivos, tienen buen nivel económico y no pueden revertir la situación. Hay niños que los padres se han preocupado y hacen los tratamientos, están con psicólogos y no tienen un buen nivel, pero pueden mejorar. (D2)</p> <p>No para mí el nivel socioeconómico, no influye en la discapacidad. Puede haber una persona de condición económica alta y ser discapacitado. Igualmente, con esa posición, estos niños no encuentran la escuela que atienda sus diferencias específicas o sean bien recibidos. A veces la misma sociedad es la que se encarga de poner obstáculos a estas personas para que puedan aprender y</p>	<p>Para mí la relación se da cuando estos aspectos deben desarrollarse en determinado ámbito. Por ejemplo, si yo pienso en la escuela común. La escuela que está pensada para un ideal de alumno, debe enfrentarse a dos aspectos que suele excluir, cuando se encuentra un alumno con limitaciones que procede de un sector carenciado es mucho más difícil para esta escuela darle los apoyos necesarios para sostener esos alumnos. Un chico/a con un nivel económico no carenciado sustituye lo que la escuela no puede realizar o no sabe con ayudas de profesionales externos, parejas pedagógicas o las ayudas en la familia. Un alumno/a que no tiene dichos medios debe aprender con lo que la escuela ofrece. Las posibilidades de estos chicos no son las mismas...En cuanto a las limitaciones de las personas con discapacidad muchas veces aparecen por falta de un desarrollo saludable por carencias alimenticias, falta de acceso a la salud y a la educación de esas familias. Que si deben enfrentar a una sociedad no inclusiva terminan configurándose en una discapacidad, porque las oportunidades no son iguales, deben sortear obstáculos o barreras que para los demás no se presentan como tales. (D1)</p> <p>Sí, lo económico afecta y mucho, desde la falta de recursos para realizar los controles en el embarazo, la deficiente alimentación en este período, los tratamientos que no se realizan por falta de mutual, hasta las inasistencias a clases y centros de salud en la provincia, las derivaciones a otra provincia quedan excluidas, por no tener medios para el transporte, también en la recreación y oportunidades de esparcimiento lo económico condiciona mucho. (D2)</p> <p>La discapacidad es una condición lo que se haga a partir de ello es lo que va a permitir un desarrollo más o menos pleno de esa persona.</p>

	<p>acceder a la enseñanza. No va en cuanto a lo socio económico, eso no influye. (D3)</p>	<p>Entonces, ahí sí los factores socioeconómicos juegan un papel importante. Desde que son mal alimentados en el seno de sus madres, que muchas veces no los desearon, que muchas veces son adolescentes, que muchas veces están solas con ese niño, que muchas veces sufren violencia, que se sienten frustradas, etc. Es entonces que nacen en hogares que en el mejor de los casos les dan contención y una buena crianza. Pero en otros casos nacen en entornos con violencia constante, con alcohólicos y adictos, con abusadores, con promiscuidad, con falta de educación (no sólo me refiero a educación formal) sino una educación pobre en valores, por ejemplo, hoy en día en argentina asistimos a familias que llevan dos o tres generaciones sin poner una alarma para ir a trabajar, niños que no viven la cultura del trabajo ni del estudio, nie la responsabilidad. Que por tanto tiene menos u otras expectativas y a los que es más difícil sostener en la educación formal. (D3)</p>
--	---	---