



Mazo, Mariele Inés

Desandando trayectos : análisis de las condiciones institucionales para la continuidad en las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Mazo, M. I. (2024). *Desandando trayectos: análisis de las condiciones institucionales para la continuidad en las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4504>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Desandando trayectos: Análisis de las condiciones institucionales para la continuidad en las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad

TESIS DE MAESTRÍA

Mariele Inés Mazo

mariellemazo@gmail.com

Resumen

El presente trabajo de investigación propone un análisis de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad en el nivel primario, específicamente en aquellos que transitan el primer ciclo de la escolaridad con acompañamiento de la modalidad educación especial. El problema de investigación cuestiona a las prácticas y si ellas al ser diseñadas consideran la continuidad de las trayectorias. Es decir, si se presentan como potenciadoras u obstaculizadoras. El trabajo se relaciona con la garantía de la escolarización obligatoria y la atención a las trayectorias de los estudiantes con discapacidad posicionándose desde el modelo social de la discapacidad en el marco de la educación inclusiva, atendiendo a las acciones que las escuelas y sus actores desarrollan. Los objetivos del trabajo analizarán las trayectorias escolares, junto con la visualización de las transformaciones en las dinámicas escolares, a partir del ingreso a las aulas de estudiantes con discapacidad. El diseño de la investigación apunta a analizar, como recursos básicos, los datos otorgados por el encuadre escolar, las prácticas docentes cotidianas, la documentación institucional y de los estudiantes.

Palabras clave: Educación inclusiva- Discapacidad- Trayectorias escolares-Derecho a la educación.

Abstract

The present research work proposes an analysis of the school trajectories of students with disabilities at the primary level, specifically those who go through the first cycle of schooling with special education modality accompaniment. The research problem questions the practices and if they, when designed, consider the continuity of the trajectories, that is, if they are presented as enhancers or hinderers. The work circulates around the guarantee of compulsory schooling and attention to the trajectories of students with disabilities, positioning themselves from the social model of disability within the framework of inclusive education, taking into account the actions that schools and their actors develop. The objectives of the work analyze the school trajectories together with the visualization of the transformations in the school dynamics from the entrance to the classrooms of students with disabilities. The research design aims to use, as basic resources, the data provided by the school framework, daily teaching practices together with institutional and student documentation.

Keywords: Inclusive education- Disability- School trajectories- Right to education.

“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)

Índice

Dedicatoria	5
Agradecimientos	5
PRIMERA PARTE	8
Capítulo I. Introducción.....	9
Recorrido desde la escuela. Proceso de inclusión escolar	9
Estado de la cuestión. Antecedentes	21
Capítulo II. Marco teórico –conceptual.....	24
Las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad	24
Educación común y educación especial ¿dos escuelas distintas?	27
La educación especial como modalidad el sistema educativo	27
La llegada de la modalidad especial a la escuela común	28
Las trayectorias de los estudiantes con discapacidad en las escuelas primarias	31
Los conceptos en sí mismos.....	32
Marco teórico	37
Objetivos	44
Capítulo III. Planteo metodológico	45
Diseño y metodología	45
Tipo de investigación	47
Diseño de la investigación	48
Métodos de recolección de datos	49
SEGUNDA PARTE.....	51
Capítulo IV. Resultados y discusión	52
La evidencia, la voz y el cuerpo.....	52
La frustración de Roxana	52
Los permisos en Carlina	62
Irma y la magia	67
Entre la integración y lo deseado. Alejandra y su camino	72
Juan y sus intenciones	75
Los sentires familiares	79
La reunión y sus voces	87

La llegada a las aulas	94
Entonces, ¿Qué tipo de trayectoria conocemos en las escuelas?	104
El trabajo en las aulas y con planificaciones.....	106
Las voces de los adultos que incluyen	107
La educación inclusiva ¿Desafío, utopía o ambos?	109
Dialéctica entre inclusión escolar y educación inclusiva.....	111
La escuela ¿Catapulta a la corresponsabilidad?	112
TERCERA PARTE.....	115
Capítulo V. Conclusiones	116
Oscuridad o rayo de luz	116
¿Y las trayectorias escolares?	121
¿Abrimos el hilo?.....	123
Anexos.....	125
Referencias	127

Dedicatoria

A Emeterio y Rosalía (papá y mamá) que me enseñaron que la educación era el camino necesario para descubrir el potencial que había dentro mío...y a la vida que me presentó las oportunidades para desarrollarlo.

A papá que me mostró que la inteligencia hay que saber usarla con un propósito.

A mamá por mostrarme que la persistencia y la perseverancia hacen que el camino pueda cambiarse si no te gusta por dónde vas.

Agradecimientos

Al momento de escribir los agradecimientos advienen demasiadas palabras, pero también muchas lagunas mentales, quizás mediadas por no saber desde dónde comenzar a agradecer. A lo largo de la escritura de la tesis han existido altibajos, momentos donde estaba todo muy bien y sentía que la investigación iba viento en popa y otros, cuando la frustración invadía mis intenciones de continuar o las actividades laborales aparecían urgentes cada día, posponiendo lo planificado. Era un sube y baja de alegría, satisfacción y de enojo, indignación y rabia.

Sin embargo, considero que hay muchos motivos y muchas personas a las que agradecer por estar presente, de alguna manera, a lo largo de los años de investigación. Siempre apareció la palabra, el aliento, el correo y las video llamadas que reavivaban la intención de descubrir, que me recordaba la curiosidad y el compromiso que me planteé al inicio de la investigación.

Inicialmente quiero agradecer a aquella niña con la cual me crucé hace más de tres décadas en un colectivo y que, ante mi mirada de adolescente, desplegaba todo su llanto para que el mundo la entienda. Ella fue la primera señal del destino que mi camino iba por el lado de la educación, y dar voz, desde mi lugar, a las personas con discapacidad.

A los docentes con quienes compartimos de mi formación académica y que identificaron habilidades que aún yo no podía ver.

A mis estudiantes, quienes dejaron que despliegue todas mis herramientas en el aula y fuera de ella. A los que entienden y a los que no, que la pasión en el trabajo en la escuela hace la diferencia.

A los niños con discapacidad cuyas familias buscan que sus hijos asistan a la escuela que les brinde oportunidades y a los que no, también.

A los docentes que aceptaron colaborar en la investigación, prestaron su tiempo fuera del trabajo para continuar hablando de la escuela.

A mis compañeras de la Escuela Especial, que participaron de diferentes momentos de investigación, con quienes día a día nos acercamos a las realidades escolares y a la vida de los estudiantes y sus familias. Sobre todo, a aquellas que estuvieron con un audio, un video, un mate o con respuestas para despejar las dudas que me iban surgiendo.

A Miriam, trabajadora social y compañera del equipo de orientación y apoyo de la Escuela Especial, con quien más de una vez nos brindábamos apoyo para no quedarnos estancadas en la escritura y en la investigación.

A mi directora de la Escuela Especial, que me habilitó a desarrollar la investigación y contestar todas mis preguntas y permitirme los espacios de discusión y debate con los docentes.

A Karina, que, con su pasión e intensidad de la buena, me transmiten las ganas de continuar formándome y de mirar con afecto a los demás.

A la directora de la Fundación Luminis, quien, en una entrevista de solicitud de beca para acceder a una especialización, me dijo *“no sos buena candidata a una especialización, pero si optás por una maestría, te avalo sin dudar”*. En ese momento me di cuenta que era el siguiente paso en mi carrera profesional que se convirtió en un desafío personal.

A mis compañeros de equipo del CEI San Jorge, en especial a Gabriela, Daniela y Silvina con quienes tuvimos largas charlas acerca de la investigación y que en más de una ocasión me dijeron *“Ponete las pilas”*.

A mis compañeras de Creer&Crear, con quienes muchas veces sentí que había encontrado mi lugar en el mundo y pude abrir la cabeza más allá de la escuela.

A Andrea Pérez, que sin dudar y sin conocerme aceptó ser mi co-directora de tesis y generó la conexión con mi directora.

A Lelia, mi gran directora de tesis que me incentiva a desafiarme, que me dijo una vez: *“y si agregamos emoción a tu investigación”* y me voló la cabeza. Que respeta mis ausencias, mis

silencios, mis audios infinitos, mis escrituras, mis idas y vueltas ante el abismo de la investigación. Gracias, sobre todo, por mostrarme un mundo de militancia, defensa y visibilización de derechos que desconocía.

A Martín, que me acompañó para llegar a la meta de volver a estudiar, que apostó a sostenerme en el tiempo y a entenderme en este proceso de escritura. Por su mirada, su apoyo y su ocupación.

A la Marielle de cinco años que miraba el mundo sorprendida con los mismos ojos que hoy lo vuelvo a hacer.

PRIMERA PARTE

Capítulo I. Introducción

El desarrollo de esta investigación se originó como una respuesta a los interrogantes que comenzaron desde que inicié mi trabajo en las escuelas de modalidad especial. En un primer momento, desde el desconocimiento, apareció la no implicancia en los procesos de inclusión, manteniendo la idea de las escuelas especiales como "espacio de cuidado" Desde entonces hasta la actualidad aquella idea ha evolucionado, pero se dio en paralelo a la revisión de las prácticas en las escuelas y al entenderme como parte del proceso, como parte activa y motorizadora, junto a un equipo, de cambios y evolución.

A medida que transité el sistema educativo, sobre todo como psicopedagoga, fui aprendiendo que la evolución es parte del crecimiento y que ella conlleva cambios que, a veces, no son tan agradables de transitar y, ante todo, generan incertidumbre como también cuestionamientos de las certezas que un primer momento fueron avaladas.

En lo que respecta a la escuela especial, fue necesario acompañar el proceso de redefinición de sus objetivos, propósitos, prioridades y especialmente divisar e identificar cuáles eran los sujetos que acompañaría. Me refiero a las personas en edad de escolarizarse y emanciparse en la medida que pudieran. A su vez, la validación de la educación especial como modalidad dentro del sistema educativo, pudo visibilizar la necesidad de diferentes formatos en la educación, apelando a modelos acordes a las necesidades y no al revés. Es decir, corriéndonos de la idea que los "alumnos" debían acomodarse a lo que la escuela requería.

Recorrido desde la escuela. Proceso de inclusión escolar

Los primeros esbozos o los primeros intentos de inclusión comenzaron aproximadamente en el año 2010. En aquel momento, lo que se buscó fue que tres estudiantes que asistían a la escuela especial y, que habían sido inscriptos en la escuela porque habían repetido muchas veces en otras instituciones, pudieran terminar el año dentro de un aula de la escuela común. Ninguno de los niños¹ (los tres varones) tenía una discapacidad diagnosticada, sino que pertenecían a contextos en los que, muchos de sus derechos eran vulnerados, y no priorizaban la educación o no tenían herramientas para garantizar una trayectoria escolar con cierta estabilidad. Con ellos se presentó el primer intento. Los tres niños terminaron la escuela el año dentro una escuela primaria "común" y, con el correr del tiempo egresaron del nivel, pero solo uno continuó la escolaridad en el nivel medio.

¹Se utiliza en el presente trabajo, el masculino genérico por cuestiones formales de presentación. No implicando el detrimento de la participación de mujeres y disidencias sexuales en esta investigación.

Durante los años posteriores no se trabajó la inclusión considerando como las resoluciones ministeriales y las declaraciones internacionales estiman que debe hacerse, sino que hablábamos tímidamente de la palabra integración y hasta entendíamos que “estaba muy copado” y que éramos los propulsores de este tipo de trabajo. Posteriormente, llegaron las resoluciones del CFE, la N° 155 y la N° 174 cercana al año 2014, ya que no fueron accesibles tan pronto como se habrá planificado desde el Estado. O sea, que tardaron varios meses (y años) pero este arribo, celebrado por nosotras demandaba repensar qué estábamos haciendo. Sobre todo, pensarnos con la escuela primaria y en el rol que la modalidad especial llevaba a cabo, ¡Menuda tarea! Rebobinando, fue más o menos en el año 2014 que nos pusimos a pensar si realmente lo que estábamos haciendo iba acorde a lo descrito en las políticas educativas. Específicamente, si respondía a los derechos y necesidades de los estudiantes con los que trabajamos todos los días. En el transcurso del mencionado año, se materializó un cuadernillo llamado Orientaciones 1, que sistematizó conceptos tales como: modelo social de la discapacidad, configuraciones de apoyo y la diferenciación específicamente entre inclusión e integración. Este encuadre normativo y bibliográfico al que recibimos casi como un descubrimiento fundamental en nuestro proceso de crecimiento, advino en un primer momento por curiosidad y por facilidad para navegar en entornos virtuales. Si bien este descubrimiento fue un momento que hizo que a algunos nos explotara la cabeza, también fue encontrarse con el abismo entre las concepciones acerca de la función, no tanto de la escuela especial en sí misma, sino pensando con una visión más amplia entendiendo y mirando hacia la modalidad especial particularmente.

Con el paso del tiempo, el cuadernillo impreso, encuadernado y en colores y no las fotocopias o fragmentos que fuimos imprimiendo a medida que necesitábamos nos permitió la revisión de las intervenciones y de las formas en que nos posicionábamos para acompañar a la diversidad dentro de las escuelas. Comenzaron las capacitaciones, las quejas, el rechazo, el enojo y aquellas emociones que surgen cuando la realidad nos obliga a salir de un espacio de comodidad que, hasta ese momento, sentíamos como escuela especial. Cercanos a dichas lecturas comienza el ruido institucional. Acerca del tipo de trabajo o acompañamiento, pues comenzamos a entender este término, que hacíamos y nos hizo cuestionar nuestro lugar en este proceso. Nos preguntamos ¿Cuál era la misión de la escuela especial?

Entendimos que nosotros seguíamos trabajando en grupos adentro de la escuela especial, con actividades aisladas con la escuela común y donde siempre estuvo muy marcado el “hoy nos visitan los alumnos de la escuela especial”. En esos términos, con este tipo de frases se nos devolvía el imaginario de la escuela común ante la presencia de la discapacidad. En palabras

veían al estudiante, pero en las acciones, la mirada estaba puesta en el diagnóstico aún. Entonces, el alumno luego se iba, volvía a su lugar ¿la escuela especial? Próximo a este momento, en el año 2015 aproximadamente, comienza a funcionar en las aulas de las escuelas, una nueva institución primaria para jóvenes y adultos. Un dato de color aquí es que, previo a este acontecimiento, las escuelas estaban unidas por un gran pasillo que planteaba una continuidad entre ambas instituciones. Se trataba de un ambiente amplio y luminoso. Es en este lugar donde se edifica, por decisión unilateral, la dirección de la nueva escuela. De este modo, se da lugar a una nueva coyuntura: esta zona de cruce o de pase entre instituciones reducido a un mínimo pasillo oscuro y pequeño. Se trataba de un lugar que con el tiempo reflejaba en el juego de los niños, donde te convertías en “especial”. Se utilizaba ese término asociado con la enfermedad o el diagnóstico. El escenario nos volvía a devolver las representaciones existentes y no coincidían con lo que buscábamos alcanzar, ni hablar con aquel escenario planteado en la bibliografía. Haciendo alusión a este espacio y sus sentires, se describe en el texto El pasillo: ¿Incertidumbre, disociación o esperanza?:

Aquí es donde me detengo en un espacio muy particular del edificio, pensaba en ese pasillo, aquel gran pasillo cómo fue diseñado, que se encargaba por sí mismo en unir, enlazar mediante muchas luces, donde el sol se reflejaba y que, cuando nos parábamos en su comienzo, podías ver toda la escuela. El patio de la escuela especial que unía a la escuela primaria con un pasillo gigante que no solo divisaba las demás escuelas sino también, la majestuosidad del verde de la zona y el arroyo que circula alrededor de la ciudad.

Era una imagen fantástica, una imagen donde uno podía ver el sol que se ponía o que salía. No me acuerdo muy bien cómo era, porque fue hace tanto. ¡Qué lindo fue esto! ¡Qué lindo era esto! Y con el tiempo y con todo esto, con las urgencias diarias, lo importante se desvanecía ante el apuro de las urgencias, posiblemente necesarias de ser cubiertas a corto plazo. Pero con incidencias a largo del tiempo y ante lo cual ese gran espacio se transforma en un pasillo de 1 metro de ancho por 2 metros de alto. Es así que un espacio que llevaba a otro y luego a otro se transforma en un espacio (disculpas por lo repetitiva, pero es importante) con un transitar que es oscuro, es lúgubre, donde no

es prioridad cambiar el fluorescente porque existen otras aulas menos iluminadas con lo cual no priorizamos la luz en lugares abiertos. En este acto, vemos cómo se transforma este pasillo (pequeño ya) en un espacio donde los juegos de los niños evidencian que “si cruzas ese pasillo, te transformas en discapacitado”, cruel pero real como lo cantaban los niños al jugar. Y uno se pone al hombro la duda de si “vale la pena todo el trabajo que estamos haciendo”, reflejando que el pasillo es solo la manifestación de lo que ocurre día a día en el proceso de aprendizaje de los estudiantes que asisten a la escuela primaria común.

Podríamos terminar estos interrogantes con la imagen del pasillo oscuro como reflejo de un proyecto que implica un proceso con muchas idas y vueltas y con muchos sinsabores, pero también con satisfacciones, no por ser conformistas sino porque en realidad ocurren. Podríamos pensar cómo está cargado de simbología este pasillo, un pasillo común y corriente como cualquier otro, como deben existir en un montón de instituciones educativas o no, y que cómo ese tránsito es frío, oscuro para salir al sol, para salir al patio. Pero cómo ese espacio, ese pedacito de pasillo se transformó a medida que pasaron los años en una metáfora del proceso hacia la educación inclusiva, proceso que busca asegurar o acompañar las trayectorias escolares de los niños con discapacidad.

Cómo ese pasaje desde la modalidad especial, desde la escuela especial hacia la escuela primaria común a veces se torna así de desafiante, dolorosa, molesta, escalofriante, esquiva, oscura para salir hacia algo más lindo, más limpio, más soleado o con el piso tan encerado que te resbalas. (Mazo, 2021, p. 2-3)

¿Por qué se transformó en un pasillo oscuro con un portón con candado que justo era cercano? Sentíamos que más que estar pensando en una continuidad de escuelas o en un pasaje no traumático se estaba volviendo en todo lo contrario. Se trataba de pasar mediante un lugar poco

iluminado, hacia otra escuela que los recibía como visitantes y que los hacía sentir como extranjeros.

En el año 2016, rediseñamos la forma de trabajo comenzamos a planificar el proceso de inclusión, un nombre absolutamente pretencioso, de algunos estudiantes con discapacidad y otros que no tenían discapacidad, pero que por diferentes motivos fueron inscriptos y comenzaron su trayectoria en la escuela de modalidad especial. Planificamos con la idea que estos niños no son la población que tendría que transitar exclusivamente la escuela especial por ello, se diseñaron secuencias de trabajo para que al comenzar el ciclo lectivo 2017 puedan desarrollar su trayectoria escolar como estudiantes de la escuela primaria. Al principio, todo fue más que nada buena voluntad, por buena onda, con énfasis en lo que emergía de las reuniones docentes de la escuela especial. Ellos decían: “Sí, lo vamos a hacer”, “La ley dice que se tienen que hacer de esta manera”². Desde la organización escrita parecía todo fantástico y todos estaban dispuestos a trabajar como equipo. Se esbozó un obstáculo, que se visibilizaba a través de las voces de la escuela común ¿Qué van a decir los papás? Pero ¿y si los chicos copian las conductas de los niños de la escuela especial? Aquí estuvo el primer tema a trabajar con las familias, con los docentes y con quienes se continúa trabajando. Decir que no existen estas charlas entre colegas de ambas instituciones sería negar una realidad que sigue habitando día a día la escuela.

Iniciado el año 2017 los estudiantes comenzaron a transitar su escolaridad en la escuela primaria. Los grupos estaban acompañados dentro de la escuela común por una docente de la escuela especial que acompañaba a los estudiantes, al grado y al docente. De este modo apareció una nueva dificultad, ya que el docente de la escuela primaria entendía que el docente de la escuela especial iba a trabajar exclusivamente con los niños que venían de la escuela especial o con quienes ellos entendían que no podían seguir el ritmo y estilo de sus clases. Vimos como en el aula se organizaba una sub aula aislada con los con los estudiantes con discapacidad o con dificultades según el docente. Otra vez fue necesario no perder el foco del trabajo ¿Cuál era el objetivo pensado con cada estudiante y con el grupo? ¿Estábamos hablando la inclusión? Inauguramos las primeras crisis, iniciamos el tiempo de pelea y de muchas peleas. Afloraron los inconvenientes, a pesar de haber pensado la estrategia entre ambas escuelas, al ser llevadas a cada aula se encontraban con un nuevo movimiento que mostraba la necesidad de pensar en cada estudiante dentro de un grupo para potenciar sus capacidades y no solamente

² En este apartado del trabajo de investigación, se incluyen preguntas que el colectivo docente de la escuela especial fue desarrollando como también se plasman las voces que circulaban en la escuela primaria común ante la nueva propuesta de trabajo

para que “esté nomas”. Nos dimos cuenta que era sentida como una imposición. Comenzaron a chocar las representaciones y el imaginario individual de cada docente. Muchas veces las profesoras de la escuela especial se sentían heridas, no solo profesionalmente sino personalmente. Pudimos escuchar, en espacios de trabajo comunes, frases lanzadas al aire por parte de colegas, como ser: “cobra más que nosotros y no trabajan tanto como nosotros”, “No se hacen cargo de todos los alumnos”, “Tienen un horario menor que nosotros y quieren venir a trabajar a la escuela común”³. Eran frases que hacían mucho ruido en los docentes, en el equipo directivo y que muchas veces llevaron al enojo y hasta el malestar de estar dentro en la escuela. Se trataba de una institución que nos recibía contentos como visita, pero no pasaba lo mismo cuando la estaba se transformaba en presencia diaria. Desde ese año se comenzó la escritura y el armado del PPI (Proyecto Pedagógico Individual para la inclusión) por cada estudiante con discapacidad que lo necesitara y que asistiera a la escuela común. Se intentó diseñarlo en colaboración con los docentes de la escuela común, aunque por ser la primera vez aparecieron infinidad de excusas que no habilitaron estos espacios en la práctica por ello, casi todo el trabajo estuvo a cargo del equipo de orientación y apoyo de la escuela especial. Al trabajar día a día en las formas en qué se enseñaba y cómo aprendía cada estudiante, dentro de un encuadre en la escuela comenzaron a surgir grandes dificultades. Puntualmente porque cada vez sentíamos que estaba más afianzada la idea que todo estaba a cargo de la escuela especial. Las dificultades que surgían en los estudiantes diagnosticados o rotulados a ojo por los docentes de la escuela primaria, sugiriendo en más de una ocasión que los llevemos a la escuela especial. Que a la escuela primaria vengan a socializar o hacer educación física, ya que no iban a aprender lo que la planificación anual determinaba o lo que el diseño curricular indicaba para el año escolar ¿Y la diversidad? Nos preguntábamos, no solamente qué pasa con el estudiante con discapacidad, la pregunta iba más allá o más acá (dependiendo como se vea) ¿Cómo se atendía a la diversidad de la población que asistía a tan numerosa escuela? ¿Cómo se seguía escribiendo un mismo pizarrón para los “alumnos” de cada turno, ¿Dónde quedaba la mirada hacia el estudiante? ¿Dónde quedaban las normativas, ¿Dónde quedaba nuestro proyecto? Otra vez sentíamos que la tarea era casi una odisea y que la soledad nos invadió, ya que en este momento sabíamos que la supervisora de la escuela primaria atendía a una concepción de inclusión escolar muy diferente a la planteada en nuestro proyecto. Comenzamos a pensar qué haríamos y cómo seguíamos sin perder la salud mental. Ante este devenir, nos surgió la sensación que “ni ahí hacíamos inclusión”, que era todo un como si y en el medio quedaban

³ Ídem.

los estudiantes y las docentes. En más de una ocasión el estigma de la mirada de la educación homogeneizadora nos invadía y nos mostraba lo arraigada que estaban sus acciones dentro de la escuela.

En este contexto, el trabajo continuó planificándose más allá de las barreras existentes. Emergían decisiones arbitrariamente tomadas por autoridades de la escuela común de modo que, no siempre iban en consonancia con el proyecto de inclusión escolar. Volvimos a discutir o lidiar sobre qué docente iba cada grado y qué estudiante debía estar en el aula, olvidándonos de aquello que debíamos minimizar como barrera. Pensábamos qué tipo de apoyo o ajuste se necesitaba o como construir un perfil de docente para trabajar de acuerdo a las etapas evolutivas de los estudiantes. Terminamos un año y comenzamos otro aprendiendo de algunos errores. Las vacaciones renovaron ánimos, ya que terminamos muy cansados, pero organizamos y continuamos trabajando con los proyectos de los estudiantes.

En el año 2019 se comenzó con lo que la directora de la escuela especial denominó inclusión plena (término que puede ser discutible) que permitió que todos los estudiantes de la escuela especial estuvieran dentro de la escuela común. Esta situación trajo infinidad de dificultades. Como ser, enojos, peleas, ya que era necesario reivindicar los derechos, los lugares y las formas de trabajo con los estudiantes con discapacidad en una escuela que se autoproclamaba inclusiva, pero, luego de pasar la puerta e ingresar al aula, los alumnos no eran incluidos.

Con respecto al trabajo en el ciclo 2020, tuvimos que atender tanto de aislamiento como posterior distanciamiento preventivo y se decidió trabajar con varias estrategias. Básicamente fue necesario hacer un relevamiento sobre cuáles eran los recursos con los que contaban las familias o los estudiantes sin perder de vista que, si bien era importante continuar con el desarrollo de los contenidos prioritarios, también era necesario fortalecer el vínculo y sostener la trayectoria de los estudiantes en esta etapa tan especial de la historia.

Por ello, a partir del diseño de diferentes estrategias, considerando la accesibilidad, el contexto y los entornos formativos de cada una, de las realidades de nuestros estudiantes se diseñaron estrategias de trabajo institucionales, entendiéndose que lo importante era el aprendizaje, pero no viéndolo como un contenido de cada área curricular en un universo estanco, sino pensadas desde la articulación y desde una realidad o una problemática compartida para intentar resolverlas o intervenirlas, a partir de lo que cada área curricular o cada instancia de saber aporte la resolución de ese problema.

Ahora bien, en este camino donde nos encontramos con una situación que nos marcó el confinamiento debido a la pandemia por COVID 19, surgieron diferentes aspectos positivos y otros no tanto. Como primer aspecto, pudimos establecer un vínculo familiar, compañerismo,

acuerdos entre grupos, participación de dicho grupo, construcción de registros de trabajo, voluntad para organizar los horarios, tiempos y dispositivos tecnológicos utilizados, uso de diferentes formatos para presentar las actividades, etc. En cuanto al segundo aspecto se evidenciaron las dificultades familiares para el desarrollo de la modalidad virtual, diferencias en las miradas hacia la actividad por parte de los directivos que generaron dificultades en la comunicación entre ambas escuela o dificultades en el trabajo entre pares docentes, apareció en más de una oportunidad, la sensación de soledad ante las diferencias o ante los tiempos destinados por las familias para acompañar a los estudiantes dando lugar también a la desmotivación docente, ausencias en la consulta y planificación de las actividades propuestas. Con los aportes de las docentes de acompañamiento, la inclusión culminó el año con muchas preguntas, con demasiadas dudas, más allá de esto se sostuvo que debíamos continuar trabajando con los estudiantes en la escuela común en el año 2021.

Ante todo, este escenario, también es interesante incluir las sensaciones personales que se reiteraron, por ello extraigo fragmentos de registros del trabajo de una de las docentes involucradas, que relatan que pasaba ante este proceso:

Es así, un día más, donde abro mis ojos, quiero pensar que ya pasó. Quiero respirar y arrancar con mi rutina que en un amplio margen estaba dedicado a la escuela, sin embargo, despierto y siento como vienen a mi mente esas películas que anticipaban de cierta forma el comportamiento humano ante una catástrofe familiar, pero de todas formas hay que seguir. Mi rutina consistía en levantarme, tomar unos mates y salir rápidamente hacia la escuela. Llegar y encontrarme con mis colegas, con las madres, los chicos, el saludo, el horario, la fila, la cartelera, el portón, una reunión de los padres, la planificación, el pendrive con la música para el número del acto, las madres, entre otros, y llevar adelante un gran proyecto denominado de inclusión educativa. Todo esto con la gran certeza de que estábamos haciendo lo que correspondía y que cada día es un paso más siempre para adelante. Todo esto ya lo tenía incorporado y si por esas cosas de la vida ocurre algo diferente, también lo resolvíamos. Yo particularmente creía que mi capacidad de adaptación estaba muy entrenada, pero bueno, llegó el día en que se puso en juego no sólo mi capacidad de adaptación, sino también la de los padres, de los

niños, los tíos, los abuelos y todo el universo que conforma la escuela. Se tuvo que pensar en cómo hacer que los niños trabajen a través del dispositivo que teníamos y desde sus casas. Obviamente que no fue fácil, noches enteras pensando en el cómo, días investigando en internet sobre materiales para trabajar, cataratas de audio, fotos, archivo, documentos, entre otros para ver cómo hacerlo hacer accesibles las actividades a las familias y a nuestros estudiantes. En realidad, creo que tampoco nosotros entendíamos bien al principio cuál era nuestro rol, cuál era nuestra función, qué estábamos haciendo. En la escuela común creo que no nos ha costado por ahí en ciertas ocasiones, por ejemplo, como en un acto donde minimizada nuestra presencia, en la entrada, en la salida, en oportunidades donde nos hicieron sentir mal, en reuniones. Creo que ellos no se pusieron de nuestro lado y jamás tuvieron empatía con nosotros. Esto sí dolió, hizo que nos sintiéramos sin ganas de volver al otro día. Pero fuimos aprendiendo en este tiempo a poder resolver estas cuestiones, a poder entender que el otro y no soy yo. Especialmente como docente, me sentí feliz de ver a un estudiante resolver una división en el pizarrón y creo que mi función fue sobre todas las cosas, hacer que ese niño esté en el grado y que se lo vea como posibilidad. Creo que, al principio, donde se pusieron las pautas, emergieron las sugerencias concretas: planificar que los estudiantes puedan estar más cerca del pizarrón para que lo pueda ver mejor, que pueda trabajar en grupos según las afinidades o según los gustos y lograr que ellos puedan trabajar; fue así que se pudo ver ese trabajo donde los niños aprendieron a ver al otro niño como un compañero más allá de un diagnóstico, sino más bien verlo como un niño más. Entonces creo que eso fue muy importante. Así que pudieron trabajar en equipo, pudieron ser compañeros, pudieron resolver situaciones naturales en un grupo, sobretodo pudimos aprender a trabajar con los papás, a entender que ellos vienen con todos sus miedos y nosotros estamos para darle esa tranquilidad y esa seguridad de que ellos están bien y

que iban a estar bien. Como experiencia de trabajo en este proceso fue favorable, fue exitosa, fue muy linda solamente en ciertas ocasiones aparece la angustia o tristeza al no poder resolver ciertas situaciones, al ver que nos minimizan o no tienen en cuenta nuestra presencia no valorando nuestro trabajo en general, al sentirnos perseguidas por que tu colega te golpeaba la puerta del baño por qué no se podía quedar con todo el grupo dándome ganas de agarrarle del cuello a la docente pero luego de esta reacción entendía que era más fuerte el miedo a no poder resolver juntos con el grupo (o con ciertos estudiantes) sus demandas, esto necesito y necesita trabajarse en pares ya que aún aparecen eventos similares. (Mazo, 2020, pp. 5-7)

Al comenzar a trabajar o a pensar institucionalmente como concretar un proyecto o proceso de inclusión, vimos y continuamos viendo o escuchando, confusión entre lo que englobaba el concepto de integración y el de inclusión (ni hablar de los orígenes y alcances en la vida cotidiana de cada uno) Al principio del proyecto de inclusión escolar (lo llamábamos así, pero considero que no dimensionábamos el alcance de dicho termino o lo ambicioso que pretendía ser al utilizar este marco ideológico) sentimos que debíamos encaminar hacia el cuidado y respeto de los derechos de los estudiantes que asistían a la escuela especial y tuvimos que leer un montón porque justamente esta confusión original como el empuje de asegurar un espacio inclusivo era muy grande.

Teníamos nuestras dudas sobre qué queríamos hacer o qué teníamos que hacer como escuela y qué objetivos serían los orientadores del trabajo a planificar con nuestros estudiantes. Seguimos leyendo, en ocasiones pensando que pasaba si nos quedábamos como estábamos hasta ese momento ¿Era tan malo continuar en la zona de confort institucional? En el medio de tantas dudas, lecturas y organización se hicieron otras cosas que no fueron “tan leídas”⁴, sino que fueron acciones de ensayo error que eran guiadas por la idea inicial que fue que todos los alumnos (en ese momento no podíamos aun entender el lugar que las palabras dan a las acciones cotidianas o ver como las practicas homogeneizadoras se ven día a día, en las palabras, en las miradas, en los saludos y sobre todo en los imaginarios, quizás por ello aun no podíamos aliarnos al concepto de estudiantes con el que ahora si ya nos amigamos)

⁴Si bien las normativas existentes fueron una gran guía, en más de una oportunidad realizamos intervenciones “más artesanales” diseñadas en base a la experiencia docente y teñidas de subjetividades. Las mismas se basaban en el encuadre trabajado, aunque fueron diseñadas entre urgencia y buenas intenciones.

¿Podieran? o ¿Tuvieran? las condiciones, aunque suena horrible decir y pensar desde las condiciones buscábamos facilitar las herramientas para que ellos pudieran “estar”, “ser presencia” dentro de la escuela “común”. Esto fue el primer movimiento hacia lo que en ese momento (año 2015 aproximadamente) llamábamos proceso de inclusión escolar.

Tuvimos que luchar o trabajar con muchas cuestiones relacionadas por lo que llamábamos inclusión. Nos apropiarnos de la idea y la mostramos a las familias para que se empoderen y junto a sus hijos consideren el derecho a la educación dentro de la diversidad, no siendo limitante un diagnóstico médico para la asistencia exclusivamente a la modalidad educación especial, sino que la trayectoria escolar podía transitarse en otros espacios, pero este trabajo no era solamente que los niños y niñas estén nada más en la escuela (como sentido impuesto y sin objetivos de aprendizaje sistemáticos) no coincidía con la propuesta de habitar la escuela y de sentirse dentro de ella era una presencia nada más, sino que implicaba adecuar los espacios, adecuar los tiempos, adecuar las secuencias y revisar prácticas. Abrimos un camino que no ha sido fácil, que tuvo y tiene escollos que dificultan el transitar cotidiano. Cuando empezamos a entender, a alentar la inclusión como una manera de transitar la escuela primaria dentro de la diversidad fueron necesarios pensar, pero sobre todo diagramar cómo alcanzar los objetivos en cada año escolar: divisar hasta donde llegarían cada año, que contenidos o habilidades serían priorizados o cuales focalizados, la formas en que se construirían las redes de socialización de cada estudiante y de cada familia dentro de esta propuesta. Ver las maneras de solucionar problemas no solo académicos sino de relación, de la vida diaria, aquellos que se presentaban cotidianamente al estar en contacto con otros diferentes. Asimismo, atender al cómo los docentes estaban involucrados en este proceso, hacia ese movimiento nuevo en la escuela, en esto que antes era temporario y ahora parecía ser permanente.

Con el correr de los años nos dimos cuenta que utilizamos la palabra inclusión para englobar acciones que no fueron tan claras. Anteriormente se mencionó que en el año 2010 empezaron actividades que tenían que ver con la integración y porqué tal vez en este momento la palabra o el concepto que se utilizaba, por lo menos en el sistema educativo argentino o en la ciudad donde trabajamos, era el de integración. Claramente esa palabra estaba relacionada con otros conceptos como el de necesidad educativa especial, como el término de la normalización, con enfocar la mirada hacia el diagnóstico y cuando iniciamos el trabajo desde el 2010 con esporádicos eventos, hacíamos un trabajo de integración escolar. Los estudiantes volvían a la escuela, pero volvían justamente aquellos que el propio sistema educativo había excluido, es decir, que los había expulsado porque aprendían a un ritmo diferente, porque no tenían estimulación en sus casas, porqué pasaron por períodos de desnutrición y no podían atender,

porque se iban de la escuela para trabajar con sus familias o ayudarlas a cuidar sus hermanos, porque su conducta no era como el imaginario escolar deseaba, porque un diagnóstico médico limitaba su proyección, porque los estigmas sociales los atravesaban. En fin, por miles de realidades difíciles de describir en un texto. Ante este escenario, más allá de una persona con discapacidad desde el año 2010, lo que intentábamos era devolver, generar un espacio para el retorno. Valga la redundancia, crear un camino que oriente hacia la escolaridad obligatoria dentro de la escuela común.

Vimos a través del trabajo que, en muchas ocasiones, se generaron situaciones que parecían el armado de un rompecabezas al que todavía le siguen faltando piezas en el proyecto. Primero nos quisimos diferenciar de este modelo que atravesó a toda la sociedad y al aula, diferenciarnos de la mirada del ámbito médico, de la fragmentación dada por el déficit y la falta de salud. Queríamos romper con la búsqueda hacia la integración. No deseábamos pensar al alumno como un alumno integrado que esté como si fuera una visita, o un estudiante sobre cual focalizar un diagnóstico y a partir de ahí pensar qué se podía hacer. Queríamos desmitificar que un estudiante con discapacidad no puede terminar la escuela primaria. Era necesario correr de la mirada referencial de origina lástima o pena mediada por un déficit, deseábamos diferenciarnos y despegarnos de la impronta social y cultural que tenía o que marcaba la palabra integración a las trayectorias de los estudiantes. Por eso fue, además de habernos corrido o habernos posicionado dentro del modelo social de la discapacidad, el origen de pensar en la búsqueda de la inclusión, pero hablar de ella abarca un ámbito que excede a la escuela, abarca a la familia, abarca a la sociedad en sí, a la cultura, a otros ámbitos que complementan a la inclusión escolar. Pero luego de las modificaciones de la ley y normativas vigentes nos hace pensar, puntualmente hoy, que estamos hablando de educación inclusiva la cual implica atender a la diversidad y dentro de esa diversidad, entender que la escuela en la modalidad educación especial tiene como foco de su trabajo o como destinatario de su función a las personas que tengan una discapacidad temporal o permanente siendo la modalidad que apunta a construir puentes o enlazar el trabajo para que pueda acceder a una educación inclusiva orientando a la escuela y las familias y sobretodo acompañando al estudiante.

Hoy, recién podemos hacer esa revisión y consideramos que en realidad no estamos haciendo un proceso de inclusión, sino que estamos acompañando a la educación inclusiva.



Cuadro 1. Comparación de emociones y acciones⁵

Estado de la cuestión. Antecedentes

Hasta aquí se desarrolló de manera general el proceso que movilizó a la presente investigación. Más adelante se definirá el encuadre que orienta la focalización del objeto y del problema (Sirvent, 2003), pero no se ha mencionado qué motivó la presente investigación: conocer las acciones desarrolladas para que las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad sean transitadas respetando las posibilidades de cada uno y no necesariamente a partir de un modelo propuesto de antemano.

Al realizar el relevamiento sobre estudios de las trayectorias de estudiantes con discapacidad en la provincia de Misiones, se identificó la expresión de las voces de los adultos o bien se accedió a estadísticas que muestran un bajo porcentaje de estudiantes con discapacidad en la escolaridad obligatoria, por ello se buscó reconocer cuáles son las configuraciones de apoyo que se generaron ante la presencia de estudiantes con discapacidad, analizando dicho impacto en sus trayectorias escolares. Al considerar los aportes de investigaciones se tomaron como referencia a varios trabajos académicos. El primero fue el trabajo de investigación dirigido por Nelli (2012) cuyo objetivo apuntó a la descripción, análisis e interpretación de las concepciones de niños y jóvenes que concurrieron a escuelas primarias y secundarias de las ciudades de Posadas y Oberá. Estos trabajos nos han brindado datos valiosos para la presente

⁵Línea histórica que muestra la evolución en el proceso hacia la educación inclusiva, llevado a cabo dentro de la institución en que se desarrolla la investigación.

investigación, particularmente en lo que respecta al encuadre bibliográfico y metodológico en la investigación sobre las representaciones circulantes con respecto a los recorridos escolares de los niños con discapacidad.

Otro antecedente, más cercano en el tiempo, corresponde a la investigación conjunta entre Schewe y Pérez (2015) quienes analizaron los objetivos y las metas formuladas por las escuelas de educación especial que permitieron repensar los formatos de enseñanza y representaciones vigentes en la modalidad educación especial y cómo el modelo social de la discapacidad desarrollado por la Convención Internacional de Derechos de Personas con Discapacidad se enmarcó como lineamiento regulador de la educación obligatoria. Continuando con la primer autora, existe otro trabajo que identificó los aspectos centrales de la autoridad pedagógica en los procesos educativos formales de personas con discapacidad (Schewe, 2017), focalizando en los aportes sobre las trayectorias escolares de personas en situación de discapacidad y en la necesidad de irrumpir con los órdenes simbólicos sostenidos por la escuela primaria tradicional, poniendo en discusión la actual situación de los aprendizajes a los que acceden los estudiantes. Paralelamente se puede realizar una mirada más amplia al incluir los aportes desarrollados por Pérez (2017) quien reflexionó críticamente sobre la necesidad de problematizar las divisiones entre ‘lo común’ y ‘lo especial’ en la educación, y acerca de las decisiones escolares tomadas en función a dichas concepciones.

Con respecto a investigaciones realizadas en la provincia, se incluyó al estudio desarrollado desde el Departamento de Educación Especial de la UNaM (Nelli, 2012) que retomó el concepto de educación como derecho, garantizando la accesibilidad e igualdad de oportunidades para todos, sosteniendo que el derecho al acceso a la educación contiene la atención a las trayectorias reales de los estudiantes, cualquiera sea su diagnóstico médico. Complementario al mencionado estudio, se encontraron los antecedentes a nivel mundial y nacional tomados por Pérez y Schewe (2015), quienes desplegaron el marco legal, normativo y curricular de la educación especial y reiteraron que el gobierno educativo es responsable de la creación de instancias para la orientación de los estudiantes con discapacidad, así como también de los regímenes de evaluación y certificación. Simultáneamente relacionaron la ruptura del discurso hegemónico de la educación mediante dos niveles de análisis: 1) las políticas de significación que circulan en la educación y las representaciones circulantes sobre las “deficiencias” 2) el nivel de análisis para entender aquello que es problematizado en la educación especial y como a partir de los discursos instaurados se desarrollaron practicas homogéneas (Guyot, 1998)

Volviendo a Schewe (2017) la discusión apuntó a la educación inclusiva y las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad, generándose un escenario disponible y responsable para recibir a todos. De esta forma se habilita aquello que Greco (en Schewe, 2017) consideró inhabilitado: el derecho a la educación como un hacerse cargo por parte de los adultos, en este caso quienes conforman las escuelas primarias. Por otra parte, se consideraron los interrogantes desarrollados por Pérez y Schewe (2018) ¿Alguna vez podrá la escuela ser pensada para *‘todos/as-cualquiera’*? y, ¿Cuáles son las barreras que impiden pensar en la participación de ese *‘todos/as-cualquiera’*?

Cabe acotar que en un primer momento se tomó como posible marco de trabajo a la investigación de Sánchez (2017) que contenía datos importantes sobre situaciones dadas en aulas de escuelas primarias posadeñas, aunque se diferencia el marco teórico y el posicionamiento hacia el modelo social de la discapacidad por ello no es considerado en el presente trabajo.

En cuanto a los aportes de la presente investigación, y a partir del posicionamiento conceptual de inicio, se tomaron a las trayectorias escolares de los estudiantes y los ajustes que se realizan para su recorrido en la escuela primaria. Si bien se conocen las concepciones acerca de la discapacidad circulantes, el objetivo apuntó al reconocimiento específico de las trayectorias de los estudiantes con discapacidad y al interjuego que propicia o potencia los aprendizajes o, contrariamente, analizar si son obstáculos para el desarrollo de las configuraciones de apoyo y por ende reconocer las repercusiones sobre las trayectorias escolares.

Capítulo II. Marco teórico –conceptual

Las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad

A lo largo de muchos años, el sistema educativo argentino y sobretodo la escuela primaria en particular estuvo, por muchos años representada por la escolaridad obligatoria, representada solamente por el cumplimiento del nivel primario (de siete años de duración) La cual no consideraba la obligación de una etapa pre-escolar (nombre asignado al Nivel Inicial previo la Ley Federal de Educación N° 24.195). El acceso a este nivel de educación estuvo dado por la búsqueda de la homogeneidad y de atención al alumno como receptor del saber que utilizaba la repetición y fomentaba al uso de la memoria como elemento clasificador dentro del sistema. Ahora bien, la escuela especial existe en nuestro país desde hace muchos años, iniciándose a fines del siglo XIX casi en paralelo a la escuela común. Con la aprobación de la Ley de Educación N° 1420, en un contexto donde los movimientos migratorios se vivenciaban fuertemente y nuestro país era poblado por personas provenientes de diferentes lugares del mundo, valorizándose a los saberes culturales y que eran medidos de acuerdo a las capacidades de repetir dichas normas y ajustarse a los encuadres descriptos por los docentes. Entonces el sistema educativo argentino, quedó dividido en educación común y educación especial, atendiendo la segunda a los niños y niñas que eran segregados por la escolaridad común o que no ingresaban, basándose en el modelo medico donde se atendía a la falta, la deficiencia o el déficit. Es decir que se miraba al diagnóstico o a la carencia sin considerar el contexto o las posibles habilidades de la persona. Enfocándose, en esta etapa las escuelas especiales en cierto tipo de discapacidades, podría decirse que aparecería la segregación dentro de la misma segregación.

A lo largo de muchas décadas se mantuvo esta forma de organización y de percibir a la escuela especial y a la “derivación” (termino medico) desde la escuela común ya que no encajaba en el sujeto que buscaba educar

A nivel mundial comenzaban las revisiones sobre los enfoques hacia la escuela y con ellas la mirada hacia los derechos de las personas con discapacidad, reconociéndose los mismos y entendiéndose la necesidad de garantizar el acceso a una institución escolar acorde a sus habilidades, pero también la deconstrucción de la escuela común ya que debía correrse del lugar de homogeneización para comenzar el movimiento hacia la atención a la diferencia. Se entendía que los estudiantes tendrían sus propios tiempos de reflexión, aprendizaje, apropiación y aplicación de diferentes saberes. Se consideraba que las barreras para los aprendizajes y el desenvolvimiento no se encuentran en la persona, sino en el entorno quien limita el desarrollo de las habilidades.

Pero por qué es necesario hacer este breve recorrido por la organización del sistema educativo. Básicamente debido a que sin él no entenderíamos el propósito base de esta investigación que apuntó a analizar las características de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad en la escuela primaria. En cuanto a las trayectorias escolares de los estudiantes pudo apreciarse que están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema (Terigi, 2007) ya que en el movimiento o transición hacia el modelo de la educación inclusiva nos encontramos con barreras no solo individuales, sino también aquellas que son evidenciadas por las estadísticas. Ellas nos devolvieron tristemente que los estudiantes con discapacidad no tienen la misma continuidad en la escolaridad que otros estudiantes, quedando en la intemperie o naturalmente desprotegidos (Ortega Ruiz, 2019) y por varios motivos las trayectorias reales de los estudiantes presentan muchas discontinuidades que condicionan la apropiación de saberes que pueden ser alcanzados con los apoyos necesarios en cada caso. Desde el desarrollo estimado, las escuelas comunes tendrían que alojar a los estudiantes con discapacidad utilizando o implementando los ajustes necesarios para cada caso (Fourcade y Horas, 2018) siendo estas intervenciones guiadas u orientadas por la modalidad especial, atendiendo a las trayectorias reales más que a las teóricas. Las primeras son las que dan cuenta de las circunstancias y los ajustes que deben ser aplicados en cada situación y a partir de la realidad de cada estudiante posible la planificación de las configuraciones de apoyo visibilizando cuales son las actuales barreras para que el desarrollo escolar pueda desarrollarse. ¿Puede la escuela común implementar estas ayudas? ¿Se queda paralizada ante la propuesta? Necesariamente este es un punto analizado en el presente trabajo pues atender a las prácticas áulicas y a las estrategias utilizadas en diversidad resultaron fundamentales para entender que está ocurriendo en el proceso hacia la educación inclusiva que plantea la Ley Nacional de Educación. ¿Qué sucede con los estudiantes con discapacidad que llegan a la escuela pero que no tienen prestaciones sociales como cobertura de una obra social o ayuda del Estado? ¿Se puede pensar que es aquí donde la gran dificultad reside? ¿Los docentes de la escuela común necesitan la presencia diaria del par de la escuela especial para desarrollar todo el trabajo de las configuraciones de apoyo? ¿El profesorado los forma para esta tarea? Otros interrogantes que surgieron, qué si bien no serán trabajados directamente en este trabajo de investigación, abren nuevas aristas para próximos trabajos.

Continuando con lo expresado por Fourcade y Horas (2018) las configuraciones de apoyo implican qué, cómo y cuándo plantear propuestas pedagógicas y didácticas abordando los contenidos, los objetivos y el modo de acceder al diseño curricular. Buscamos centrar la mirada en las trayectorias escolares para conocer como los estudiantes se acercan al sistema educativo

(Brisicoli, en Barrosso y Schewe, 2017) por ello nos enfocamos en la manera que los estudiantes con discapacidad llegan a la escuela fue importante, pero sobretodo conocer la forma en que la escuela primaria común organiza su encuadre de trabajo para recibir y atender a los niños y niñas.

Se revisó lo mencionado en los documentos emitidos desde el Ministerio de Educación, entendiendo que desde la sanción de la Ley de Educación Nacional en el año 2006 se inició el camino hacia una educación inclusiva, atendiendo a la modalidad de educación especial como la propuesta superadora a la división entre escuela común y escuela especial como intervenciones desconectadas una de la otra, transformándose en una modalidad que atraviesa transversalmente a los diferentes niveles y edades dentro del sistema educativo (Casal y Lofeudo, 2011) Además, se puso el foco en las edades de los estudiantes y en como la gradualidad del sistema educativo y las normativas vigentes buscan que los estudiantes asistan a los grados cuya edad cronológica corresponda con el grado/año escolar asignado a dicha edad. Es decir que los niños de 5 años asistan a sala de 5 años en el nivel inicial y que 6 años es la edad considerada para ingresar a primer grado y así sucesivamente. Entendiendo que existirán variaciones al respecto es importante respetar que el estudiante asista con el grupo etario más cercano a su edad cronológica, por ello se originan las configuraciones de apoyo o los ajustes necesarios mencionados anteriormente. Un punto interesante de considerar fueron las permanencias de los estudiantes en determinados años escolares, entendiéndose que se realiza como desviación de las trayectorias teóricas (Terigi, 2007) pero decidiéndose esto en diálogo entre varios actores del sistema educativo y de las áreas terapéutica en caso que estén presentes. Esta permanencia se realiza en búsqueda de mejores condiciones de educabilidad (Casal y Lofeudo, 2011)

Con respecto a la escuela primaria común, se pudo ver que se encuentran transitando el camino hacia la validación y atención a la educación en diversidad. Camino que aún está en los inicios porque si bien las normativas se presentaron hace varios años, décadas quizás. El tiempo de apropiación y apertura hacia nuevos enfoques de trabajo y atención a las nuevas infancias lleva un tiempo considerable, sobre todo en lo que respecta al ámbito escolar se pudo ver que en muchas instituciones aún se busca de manera recurrente al alumno tipo. Es decir, con una trayectoria escolar fijada de antemano y con determinadas características y conductas consecuentes, determinado muchas veces un destino inexorable (Rosenthal y Jacobson en Casal y Lofeudo, 2011). Desde aquí, considero que se desprendió uno de los grandes interrogantes de las escuelas ante el nuevo enfoque de la educación inclusiva, entendiendo que la escuela especial necesita reformular sus objetivos e intervenciones saliendo de los muros

que enmarcan la escuela para acompañar en otros espacios escolares a los estudiantes que asistían o asisten aquí. No obstante, y también es la escuela común la que debe implicarse en el cuestionamiento sobre no atender en exclusividad a la dificultad o al diagnóstico de cada estudiante, sino a cuáles son las barreras existentes que limitan el desenvolvimiento escolar.

Educación común y educación especial ¿dos escuelas distintas?

La educación inclusiva enmarcó la dinámica actual, respaldada por las legislaciones y políticas educativas existentes. Ahora bien, en las aulas de las escuelas ya sean comunes y especiales ¿Cómo se implementó?

Se mencionó a la educación como un derecho inalienable de las personas, en este caso el acceso a la escolaridad de todos los estudiantes debe estar garantizado y mediado a través de las diferentes instancias e instituciones estatales y privadas, responsables de las acciones correspondientes. Si nos enfocamos en la educación especial, vemos que surge como respuesta a la atención para las personas que necesitaban diferentes dispositivos y ayudas (Casal y Lofeudo, 2011) dentro del marco de la normalización y del modelo homogeneizador, donde los docentes estaban preparados para tender a discapacidades más allá de la mirada a la persona, atravesando momentos donde las propias normas legitimaban la permanencia de las personas con dificultades o con discapacidad en dichas escuelas, pues no existía una propuesta formativa más allá de la escuela especial. Un primer paso, si se quiere superador fue el proceso o el movimiento hacia la integración, pero siempre considerando el modelo normalizador mencionado en el informe Warnock (Rubio Jurado, 2009) Es decir, entendiéndola como el primer paso para la revisión de prácticas escolares atendiendo a que la diversidad sea vista como posibilidad para pensar nuevas intervenciones psicopedagógicas (Casal y Lofeudo, 2011) pudiendo ser el primer paso para lo que hoy buscamos desde la modalidad especial, una educación inclusiva desarrollada en el contexto de la escuela común.

La educación especial como modalidad el sistema educativo

Al pensar en la educación inclusiva, inmediatamente advino la pregunta sobre qué pasa con la escuela especial, qué pasa con la escuela donde asisten los estudiantes que necesitaban ayudas específicas. Aquí se pudo entender la intencionalidad de la organización de escuelas que apunten a una atención hacia la diversidad de estudiantes, y de alguna manera de intervenciones didácticas pedagógicas, de planificaciones áulicas flexibles y de tiempos menos rígidos acordes a las etapas evolutivas. No solo del grupo clase, sino también puntualizando a las habilidades y capacidades de estudiantes que presentan alguna dificultad en su aprendizaje ya sea asociado a una discapacidad o no, pero enfocándose en la persona que tenemos frente como docentes y no puntualizando solamente en el diagnóstico médico. Es ante esta postura que a partir del

diseño y puesta en vigencia de la Ley de Educación Nacional, se pensaron en modalidades dentro de la educación, una de ellas es la modalidad educación especial, entendiéndose como modalidad a una perspectiva de transversalidad al sistema educativo (Orientaciones 1, 2009) sobre todo sumamente necesaria a partir de la ampliación de los años de obligatoriedad escolar, considerando la sala de 4 años hasta la finalización del nivel medio como obligatoria. Esta información se encuentra dentro de un marco normativo que no solo nos invitó a pensar, sino que nos instó a deconstruir prácticas que en este contexto ya no son las más indicadas, por ello la educación especial se presenta como la modalidad destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema. Se rige por el principio de inclusión educativa y brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. (Ley de Educación Nacional, art. 42.) debido a esto son las autoridades de cada jurisdicción las responsables de brindar los recursos necesarios para cumplirse lo mencionado en las reglamentaciones nacionales. Ahora bien, tal como lo menciona el documento Orientaciones 1, la educación inclusiva se transforma en un desafío para todo el sistema ya que conlleva preguntas hacia los tipos de apoyos que serán necesarios como también en las configuraciones a implementar según el caso, las diferentes barreras existentes y sus procesos para minimizarlas, entre otros. Como subyace hasta aquí, la modalidad educación especial se sustentó en el principio de inclusión, que entendido así abarca mucho más que el ámbito escolar, sino que implica a los ámbitos sociales, a la cultura, a la organización, accesibilidad, etc. Por ello, al encuadrar el trabajo en la escuela se mencionó a la educación inclusiva centrada en la mejora de los contextos educativos y en la mejora de las condiciones de enseñanza y de aprendizaje para que los estudiantes sean beneficiados con una educación de calidad. (Orientaciones 1, 2009)

La llegada de la modalidad especial a la escuela común

Como se pudo ver a medida que se avanzó en la lectura, se entiende que por mucho tiempo la escuela común y la escuela especial funcionaron como edificios separados y atendiendo a cada una a su población casi con compartir momentos, proyectos o curriculum. A medida que las leyes y los movimientos sociales por los derechos de las personas con discapacidad fueron avanzando y con el origen de la modalidad especial como la organización transversal que acompaña a los diferentes niveles de educación. Es en este escenario que los estudiantes con discapacidad ingresan a las escuelas comunes como parte de los grupos clases, necesitando la escuela una guía o asesoramiento inicial y hasta un acompañamiento en las trayectorias de los estudiantes con discapacidad. Allí hace el ingreso la modalidad especial, trasciende los muros

de la escuela que siempre habitó y los estudiantes transitan las escuelas comunes, implicando diferentes tipos de ajustes necesarios, atendiendo a identificar las barreras que existen que obstaculizan los aprendizajes y el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. En este caso, la modalidad especial, en lugar de perder su espacio en el sistema, se instala como el medio o puente hacia lo que se menciona en las leyes, la educación inclusiva.

Como mencionan los docentes de la escuela común “*no estamos preparados para trabajar con niños con discapacidad*” “*no nos formamos para esto*”⁶. Evidentemente emerge inicialmente la queja hacia la posibilidad de correrse de una zona de confort ya que el paradigma inclusivo viene a movilizar los cimientos de todo el sistema educativo. La llegada de la modalidad a la escuela, pone en foco los conceptos de integración, de inclusión y la diferenciación de uno de otro, pero también de la necesidad que aparezca primero una para proyectar el proceso de inclusión o mejor dicho de educación inclusiva, donde la escuela común contenga a los estudiantes con discapacidad. Entonces, para entender de qué hablamos cuando mencionamos ambos conceptos, atendiendo a la inclusión como:

Conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado: las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. (Booth y Ainscow, 2015, pp. 15)

No obstante, la mencionada definición, más cercana a nuestra realidad latinoamericana y particularmente argentina podemos ver en las ideas de Skliar (2009) como se tensionan los juicios sobre la normalidad y la falta de políticas educativas que contemplen a las diferencias. Implícitamente nos encontramos con la afrenta acerca de los cambios que se generan en el devenir y la evolución de los cambios en el sistema educativo y en muchos de los argumentos que se presentan implícitas en las prácticas escolares, siendo quizás uno de los cuestionamientos más fuertes de este trabajo el argumento de la completud ¿La escuela completa? De este modo, si la escuela completa a quienes la transitan, no estaremos dejando de lado todo lo planteado acerca de la diferencia ya que si “la escuela nos va a completar”⁷ ¿No nos estaría nuevamente homogeneizando? ¿No nos estaríamos alejando de la atención a la diversidad?

⁶Voces de docentes en reuniones de planificación de ciclo lectivo.

⁷Afirmación utilizada en el contexto escolar investigado.

Es en este enlazamiento de ideas y tensiones que emergen en nuestro entorno geográfico, la idea acerca que la inclusión es un primer paso para la regulación y el control de la alteridad, siendo un mecanismo de control que substituye a la exclusión (Skliar, 2009) Es importante comparar lo que enuncian en sus estudios Booth y Ainscow pues, pueden considerarse un primer acercamiento bibliográfico a los conceptos relacionados con la educación inclusiva. No obstante, se hace necesario tomar autores locales o cercanos ya que contamos con saberes científicos y características que permiten a la región generar transformación social en el campo de la discapacidad, diferenciados de los aportes europeos (Lapierre Acevedo, 2022).

Teniendo en cuenta los estudios críticos en discapacidad, que surgieron en Latinoamérica y a lo largo de su geografía durante el siglo XX, es importante retomar los aportes referentes a la educación donde se generaron complejidades a partir de la universalidad de la educación primaria y donde el marco normalizador en las escuelas concibió la separación de las escuelas especiales como una instancia segregada dentro del sistema educativo ya que partía de la dicotomía entre infancias “normales” y “anormales” siendo ubicadas, clasificadas y calificadas según un diagnóstico médico apareciendo la escuela especial como espacio para el confinamiento (Yarza de los Ríos et al, 2019) Desde este punto de vista y citando a De la Vega (en Yarza de los Ríos et al, 2019, pp. 79-80) se evidenció que fue la escuela pública “y obligatoria” la que al igual que otros ámbitos trazó la frontera entre lo normal y lo anormal. Desde aquí hasta las épocas contemporáneas se han apreciado el pasaje desde el modelo de segregación, la búsqueda de la integración basándose en los alcances de las necesidades educativas especiales, el acceso a las oportunidades de manera igualitaria para adentrarse en la mirada hacia la diversidad de las personas y sus derechos. Inauguramos, en estas décadas, los estudios críticos en discapacidad.

Entonces, a partir de dicha mirada crítica es necesario atender a los estudiantes que habitan la escuela, quienes la habitan con una corporalidad existente y presente. Dicha presencia debe ser respetada y ante ella se deben pensar a la educación inclusiva y que ideas surgen a partir de la percepción de este habitar y sobre todo como se desarrolla el pasaje desde una mirada integradora hacia una inclusiva. Se menciona anteriormente que la obligatoriedad de la educación deja en evidencia la segmentación que en un momento histórico se da a la escuela especial como aquella que recibía a las personas en edad de escolarizarse (o no) derivadas desde el modelo médico y normalizador, actualmente iniciamos un camino a recorrer que busca garantizar una educación pública, de calidad, inclusiva y no discriminatoria, con igualdad de oportunidad como meta (algo utópica quizás) implicándose en el “desvanecimiento de la

ilusión normalizadora” que cuestiona la educación homogeneizante que ya no puede responder a las “nuevas realidades latinoamericanas”.(Sosa et al, en Yarza de los Ríos, 2019, pp. 146-148) Para cerrar este apartado, y siguiendo a los autores recién citados, fue necesario diferenciar desde este marco cercano a la integración y a la inclusión, siendo el primer concepto asociado a un movimiento individual que atiende a prácticas particulares y el segundo a un orden social que conlleva atender a lo que sucede alrededor, en el contexto donde ya no es la persona la que tiene la dificultad, el déficit, la ausencia o la incapacidad sino que es la escuela la que tiene el problema de no saber cómo enseñar a las personas que aprenden diferente. Sin embargo, la inclusión se refiere a la oportunidad que se ofrece a las personas con discapacidad a participar plenamente en todas las actividades culturales, económicas y sociales que exceden a las instituciones escolares y conllevan articulación de acciones con diferentes organizaciones socio-culturales que aún se encuentran en vías de desarrollo. (Sosa et al, en Yarza de los Ríos, 2019) Considerando lo desarrollado aquí, podemos identificar si estamos camino a la inclusión o si hemos tomados algunos desvíos para acompañar a las trayectorias reales de los estudiantes con discapacidad

Las trayectorias de los estudiantes con discapacidad en las escuelas primarias

Hasta aquí se mencionó como la educación inclusiva tuvo sus cimientos en anteriores enfoques, presentándose como una propuesta de superación, pero conteniendo las experiencias vividas en otros encuadres y contextos escolares y de política educativas. No obstante, dicha educación inclusiva, se manifiesta junto a la transformación de la escuela especial y el surgimiento de la modalidad de educación especial como una variable de apoyo para el desarrollo de propuestas más inclusivas. Al mencionar a la educación inclusiva como un aspecto y eje central del presente trabajo es necesario atender a las trayectorias de los estudiantes que asisten a la escolaridad primaria, en este caso a las trayectorias reales de los estudiantes con discapacidad. Sería muy fácil identificarlas como trayectorias escolares teóricas, es decir que han sido transitadas en los tiempos que organiza a la escolaridad y el sistema educativo, o que han sido realizadas con la anualidad y con la secuencia de contenidos curriculares planificados, pero, así como no sucede en los estudiantes en general tampoco sucede en los estudiantes con discapacidad.

Los estudiantes con discapacidad llegan a la escuela primaria y se presenta ante ellos todo un universo de saberes de los cuales buscarán aprehenderlos de acuerdo a sus posibilidades, también con el desafío de aprender más cada día. Como dijimos, en el caso de los estudiantes con discapacidad que inician su proceso de educación inclusiva en la escuela común, se

encuentran con docentes que muchas veces se les hace difícil correrse del diagnóstico médico y esperan como tal vez lo hagan con otros niños puedan cumplir con una trayectoria escolar teórica (Terigi, 2009), en realidad al igual que casi todo el grupo clase se encontrará con trayectorias reales, que no son lineales y que en sí mismas aparecen discontinuidades, saltos en la gradualidad o la anualidad, que comenzaron tarde la escuela, que tiene muchas ausencias e infinidad de variables que marcan esta trayectoria que se aleja de la pensada en un mundo teórico y se asemeja a la realidad social de la época. Con esta definición, trayectorias reales es que mencionamos al paso de los estudiantes con discapacidad en las escuelas primarias, ya que en sí mismas tienen tantas variantes como niños y niñas acceden a la escolarización.

Una vez que los estudiantes con discapacidad ingresan a la escuela común, es necesaria la implementación de diferentes estrategias o acciones para acompañar el proceso escolar que inician. Aquí entran en juego las configuraciones de apoyo, acciones entendidas como andamiaje planificados desde el sistema educativo para garantizar el acceso a los saberes a los estudiantes con discapacidad (Casal y Lofeudo, 2011) Todas estas acciones que serán acordes a las características de los estudiantes, buscarán no solo acercar al conocimiento cultural mediado por la escuela sino que también apuntarán a la disminución o eliminación de las barreras que ponen freno o condicionan el desarrollo de dichos conocimientos. Aquí vemos la importancia que cobra el contexto, ya que el ojo del cambio está puesto sobre el entorno y no sobre los estudiantes o sobre su dificultad. Es en este momento donde la guía y la llegada de la modalidad especial es primordial en las escuelas comunes, ya que los actores de la escuela especial y traen su saber específico para ponerlo en discusión con los saberes específicos de las docentes de grado y a partir de este diálogo generar una planificación para la enseñanza del grupo en diversidad. El asesoramiento, la orientación, la incorporación de apoyos son algunas de las configuraciones que pueden desarrollarse en búsqueda de la flexibilización de las organizaciones áulicas y la atención a las trayectorias escolares.

Los conceptos en sí mismos

Se aclara que la investigación cuestionó ¿Qué es la escuela y para qué fue creada? Pensando a las personas con discapacidad que ingresan a la escuela obligatoria “siendo estudiantes”, observando al docente como partícipe en la construcción del deseo de aprender del protagonista: el estudiante. Ante esto, el concepto vertebrador son las trayectorias escolares entendidas como los recorridos que realizan los sujetos en el sistema escolar, analizados en su relación con la expectativa que supone el diseño de tal sistema, se pueden identificar dentro de este concepto a las trayectorias escolares teóricas como aquellos recorridos que en su organización y determinantes siguen una progresión lineal que prevé periodos pautados de

antemano. Siendo, estas últimas, supuestos pedagógicos y didácticos que pauta los tiempos, momentos y formas de aprender en la escuela (Terigi, 2014) Ahora bien, fue necesario atender también a otro concepto de la mencionada autora, el de trayectorias reales reconocidas como los itinerarios que no siguen el cauce diseñado por el sistema, emergiendo la heterogeneidad de la población escolar. Considerando a los estudiantes con discapacidad que se encuentran en la escolaridad primaria, es fundamental pensar las prácticas generadas a nivel institucional, sobre todo para identificar la relación entre las biografías y las condiciones institucionales ya que esto permite analizar como las instituciones intervienen en la producción de trayectorias escolares (Donini, 2014) contemplándolas como un complejo entramado de diferentes aspectos de la vida de los sujetos que delimitan un posible recorrido (Toscano, 2015)

Tal como se mencionó en los antecedentes de la presente investigación, se tomaron como relatos iniciales a los conceptos desglosados en diferentes investigaciones relacionadas con la evolución desde los modelos asociados a la exclusión, la integración y la inclusión dentro del sistema educativo. Sin embargo, a partir de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) se generó un nuevo escenario para la inclusión ya que impulsó este proceso de manera similar en contextos diversos superando el modelo de intervención médico-biologicista que intentaba rehabilitar a las personas con discapacidad. Actualmente se adhiere, tal como lo extrajo el documento Orientaciones 1 (2009), al modelo social de la discapacidad que afirma que existen diversos elementos en el entorno físico o social de la persona que limitan o restringen su vida, concibiendo a la discapacidad como la restricción social que aísla y excluye a la persona de la plena participación en la vida social. Si se evoca a la historicidad del significado de la discapacidad se puede ver que ha sido percibida y valorada de diferente manera en diferentes períodos históricos (Orlando, 2017). Actualmente el término utilizado en documentos oficiales desarrolla una mirada que se sostiene desde el modelo social de la discapacidad, entendiendo como personas con discapacidad a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Sosa, 2009) corriéndose el énfasis desde la dificultad de la persona hacia las limitaciones del contexto para responder a las necesidades de las personas. En cuanto al concepto de barreras, se retoma a nivel mundial a Booth y Ainscow (2015) para quienes las barreras para el aprendizaje aparecen en la interacción entre el estudiante y los distintos contextos, entendiéndose que minimizar o eliminarlas es un eje central de la tarea de la educación. En este punto se hace la salvedad sobre la contextualización de la investigación, ya que fue desarrollada en la sociedad europea, la cual presentaba grandes diferencias con el

contexto latinoamericano y con el sistema educativo argentino. Relacionado al concepto anterior, es importante mencionar a las configuraciones de apoyo entendidas como los andamiajes planificados desde el sistema educativo para propiciar la inclusión de estudiantes con discapacidad, ellas apuntan a generar las condiciones para el desarrollo de las trayectorias escolares, se las debe considerar desde una visión amplia y más allá del recurso ya que necesita del docente o grupo docente. Cada configuración tendrá en cuenta las capacidades de los estudiantes, las barreras existentes, el contexto, entre otras variables (Documento de apoyo, 2017). Inseparable de los conceptos desarrollados, se encontró a las prácticas inclusivas, definido por Ainscow (2014) como los intentos por superar las barreras a la participación y el aprendizaje de los estudiantes, involucrando procesos sociales de aprendizaje dentro de un lugar de trabajo específico que influye sobre las acciones de las personas y, por consiguiente, sobre el proceso racional que sustenta estas acciones. A su vez, el autor en referencia a las practicas sostiene que no deben estar restringidas a la tarea de un docente en particular, una práctica es, más bien, la suma de todo lo que se realiza dentro de una comunidad utilizando los recursos disponibles para materializar un conjunto de metas compartidas. Transversalmente la investigación nos condujo a atender a la educación inclusiva, remitiéndonos a lo proclamado por la UNESCO (2008) sobre inclusión, entendiéndola como la “Estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje”, posicionarse de este lugar conllevó diferenciar dos procesos enmarcados en conceptos básicos: la integración y la inclusión, entendiendo al primero como una asociación a la normalización siendo la persona quien debe ajustarse al contexto respondiendo a la escuela como tradicionalmente se piensa dicha institución. En cambio, el concepto de inclusión sostiene a la diferencia y es la escuela la que brinda los apoyos necesarios para que el estudiante transite por ella, transformándose y generando accesos y participación para los involucrados, aquí se encuentra la continuidad entre los conceptos ya que, para la atención a las trayectorias, necesariamente, debe pensarse en la educación inclusiva como proceso social complejo.

Sin embargo, atendiendo a lo estudiando a nivel macro, es decir en comunidades lejanas a la nuestra, se hace más que necesario retrotraernos a estudios desarrollados en contextos más cercanos y autores que basen sus investigaciones en realidades similares a nuestra impronta cultural donde convergen infinidad de tradiciones devenidas de las diferentes corrientes migratorias y como ellas han influenciado en las decisiones políticas que se desarrollan en el ámbito educativo. Ante este escenario, se hizo evidente mencionar a las nuevas investigaciones desarrolladas en nuestra región acerca de los estudios críticos de discapacidad, siendo un

primer acercamiento la discusión latinoamericana sobre capacitismo investigado por Lapierre Acevedo (2022) quien lo define como un sistema de opresión que instala la idea de discapacidad en la sociedad como dicotomía entre cuerpos capaces e incapaces, representado por un lado la funcionalidad, la productividad y la independencia; y por otro la disfunción, la deficiencia y la dependencia representados en cuerpos patologizados y sujetos a rehabilitación. (pp. 2155-2156)

Cada cuerpo encarnaba a personas que llegaban a las escuelas para transitarlas como estudiantes trasladándose esta dicotomía a la selección de la escuela a la que deberían acceder, dicha dicotomías aún pueden apreciarse en las aulas que reciben a los estudiantes con discapacidad que asisten a las escuelas primarias comunes ya que a lo largo de muchas décadas el capacitismo se instaló en las bases culturales en sí mismas, subsumiendo a las personas con discapacidad a espacios oscuros, cuestionables y poco esperanzadores.

Es importante mencionar que el capacitismo es un término desarrollado por Guedes de Mello (en Lapierre Acevedo, 2022) que nos situó en la realidad de una persona que convive con una discapacidad sensorial y desde ese lugar puede referenciar el alcance de encarnar a la inclusión escolar mostrando, además, que la discapacidad tiene un “uso social” destinado a generar asistencialismo, sobre todo ante las elecciones partidarias que buscan votos y para que puedan verse las acciones que sostienen discursos de hipocresía (Schewe, 2020). En palabras específicas de Mello (2014), “el capacitismo es definido como una forma de violencia específica hacia las personas con discapacidad: se trata de la jerarquización de los cuerpos siguiendo parámetros de corponormatividad hegemónica” y es esta violencia la que en muchas oportunidades influyó y forzó los procesos que transitan las personas con discapacidad dentro de las escuelas.

Paralelamente, y atendiendo a la visión acerca de capacitismo mencionada anteriormente, fue interesante retomar a la escuela considerada por mucho tiempo como un espacio donde se funda la necesidad de diferenciar lo “normal de lo anormal” reproduciendo formas binarias de sentipensares del mundo (Mazzini et al, 2021) haciendo foco en los diagnósticos médicos, patologizándolos. Con el correr de los años, y ante la legislación derivada de las decisiones tomadas en el marco de la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad, se iniciaron movimientos hacia la inclusión de personas con discapacidad en los diferentes ámbitos, especialmente en las escuelas comenzando la construcción de una alteridad diferenciada (Mazzini et al, 2021) como reacción a la exclusión de quienes no se correspondían a la norma. Por otro lado, se tomaron los postulados de Pereyra (2013) quien representó al fracaso escolar como el conflicto que surge al encontrarse diferentes culturas en la escuela generando una

distancia entre la cultura de los sectores sociales y la representada por la escuela, centrando la atención en las características culturales como fenómeno que puede influenciar las trayectorias escolares de los estudiantes.

Con respecto a los cambios experimentados en la concepción hacia las trayectorias de los estudiantes con discapacidad, se considera como base normativa a la legislación vigente en el país que se encuentra en directa consonancia con los tratados internacionales. Las modificaciones institucionales deben atender a las trayectorias reales de sus estudiantes, en el caso de aquellos con discapacidad se estima que las escuelas deben poseer tres rasgos fundamentales, 1) Sostener a la educación considerando la diversidad y no en la homogeneidad, entendiendo que debe atender las capacidades de cada estudiante adaptándose a él y no viceversa. 2) Identificar y minimizar las barreras que enfrentan los estudiantes para acceder, permanecer, participar y aprender en la escuela. Las barreras alcanzan a todos los involucrados en el proceso escolar, buscando ser superadas o al menos minimizadas para no generar exclusión, abandono o fracaso en las trayectorias de los estudiantes. Y, 3) Aplicar la idea que la atención a las trayectorias dentro de un sistema educativo inclusivo es un proceso que nunca se termina, que implica un cambio profundo en el sistema educativo y en las culturas escolares (Blanco, 2008). No se trata de un punto de llegada fijo en el tiempo, sino que es un continuo para atender a las diversas trayectorias, que debe estar orientado a asegurar la presencia, la participación (Echeita y Ainscow, 2011) y el respeto por la diversidad de todos sus estudiantes. Tal como lo plantea la Ley N° 26206, las autoridades educativas y escolares deben garantizar que las personas con discapacidad desarrollen sus trayectorias en la escolaridad obligatoria, es decir que puedan transitarlas dentro de una escuela generando las condiciones para ello, en caso de que no ocurra se sugiere la escolarización en escuelas de la modalidad educación especial (Orlando, 2015), ahora bien es necesario mencionar aquí que el movimiento Grupo Art. 24 cuestiona en su Manual de Padres (2015) este posicionamiento ya que sostiene que no se encuentra en consonancia con la Convención Internacional de Derechos de Personas con Discapacidad, entendiendo que la tradición que sostiene las diferencias como criterios normativos para lo que se distancia de lo “normal”, genera opciones que segregan a quienes se encuentran en la categoría de diferentes. De acuerdo a sus fundamentos, las diferencias son consustanciales a la naturaleza humana, cada niño es único e irrepetible, y se conciben como una oportunidad para enriquecer los procesos de aprendizaje, por lo cual deben transitar una escolaridad para todos y no ser parte de modalidades o programas diferenciados.

Aquí fue interesante plantear un posicionamiento en relación a las continuidades, básicamente porque las trayectorias reales de los estudiantes con discapacidad tienen particularidades,

tomando lo expuesto por Barrozo, Schewe y Pereyra (2017) quienes sostuvieron que las instituciones escolares y sus actores atraviesan la transición entre cambios significativos con respecto a la inclusión, conviviendo aun con prácticas segregadoras, que, en varias oportunidades son consideradas inclusivas. Se entiende que las personas con discapacidad no deben ser excluidas de la educación obligatoria realizándose los ajustes razonables necesarios en vías de la inclusión plena. Continuando con los mencionados autores, para mirar las continuidades fue preciso visualizar dos concepciones que se tensionan frente a las trayectorias escolares, aquella que refuerza que las dificultades se deben al déficit responsabilizando a la educación de los estudiantes a docentes especializados, segregando a los estudiantes a través de dispositivos paralelos al ordinario y otras que contempla que las dificultades de los estudiantes son el resultado de una interacción entre las condiciones personales y la organización escolar, estilos y formas de enseñanza.

Siguiendo la línea de las trayectorias escolares, se decidió la utilización del término estudiantes y no alumnos ya que se puso en relevancia el rol activo de la persona que transita la escuela, y quien será un actor responsable de sus aprendizajes orientados por los docentes, quienes pondrán en juego diversas capacidades, se buscó a través del uso del presente concepto atender pero a su vez diferenciarse del término alumno desde un lugar de receptor pasivo y a partir de la cual se han delineado decisiones políticas de las cuales subyacen diferentes formas de entender la escuela y su tránsito en ella.

Marco teórico

Los textos base que dieron pie, inicialmente, al uso de la diferenciación a los términos de integración y de inclusión, pueden pensarse desde un inicio en el Informe Warnock, estudio que fue solicitado en 1974 por el Secretario de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos, presididos por Mary Warnock, y publicado en 1978. La publicación generó diversas posturas y reacciones en los estamentos políticos y sociales, sobretodo porque desde este estudio comienzan a replantearse las concepciones acerca de la educación especial. Previo al estudio solicitado, la Ley de Educación de este país consideraba que toda persona deficiente, al margen de la gravedad de su dificultad, debe estar excluido de la escolaridad, debiendo enmarcarse dentro de la educación especial, por lo que ningún niño o niña debe ser considerado ineducable (Portilla Martínez y Padilla Moreno, 2018), a partir de la publicación del Informe Warnock comienza a circular la siguiente premisa: "... 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...", con lo cual no solo el Reino Unido y Europa comienza a replantearse la mirada hacia las personas con discapacidad, sino

que se comienza a mencionar la educabilidad de todas las personas más allá de sus condiciones o características.

Luego de este primer impacto que, si bien tuvo mayor expansión en Europa, comenzó a organizarse en pequeños grupos los diálogos acerca de la asistencia a las escuelas de las personas en edad de asistir, pero sobretodo como se organizaría el sistema educativo mundial para albergar a este universo en crecimiento. Es por ello, y como consecuencia de los movimientos culturales, políticos y educativos es que, en el año 1994, en Salamanca (España) se realizó la Conferencia en colaboración con la UNESCO cuyo propósito era examinar los cambios necesarios a nivel político para favorecer a la educación integradora.

Como producto del encuentro entre autoridades de varios países se originó la Declaración de Salamanca (1994) aprobando el marco de acción sobre Necesidades Educativas Especiales, donde se encuadró que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. A su vez este documento, definió a que se refiere el termino Necesidades Educativas Especiales entendiéndolas como las:

Necesidades que presentan los niños y que se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje, que son experimentados a lo largo de la escolarización sobretodo. Además, comienza a repensarse a las escuelas como instituciones integradoras cuyos principios apuntan a que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible y haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. (p. 11)

En sencillas palabras a partir de la Declaración se trabajó con la finalidad que las escuelas sean para “todos”, que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual. (Portilla Martínez y Padilla Moreno, 2018), convirtiéndose esto en un postulado universal ya que la Declaración se encuentra avalada por la UNESCO.

Continuando con los estudios a nivel mundial, encontramos a los manifestado en el Índice para la Inclusión (Booth, Ainscow et al, 2000) como un conjunto de materiales diseñados para apoyar a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva, presentándose los conceptos de inclusión y su relación con el acceso de los estudiantes con discapacidad a las escuelas comunes, mediando acciones para minimizar las barreras que condicionan los aprendizajes escolares. El documento explicitó que la inclusión es un proceso de desarrollo que no tiene fin, ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la

participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes. (Blanco en Booth, Ainscow et al, 2000), a su vez se sostuvo a la inclusión escolar como un proceso que se construye a partir de la presencia superando el aislamiento e insertando al individuo en un espacio público de socialización y aprendizaje (Ainscow, 2004), es decir comenzaron los primeros movimientos para reorganizar al sistema educativo de cada país sobre todo el proceso de concientización para el cambio en las escuelas, si bien el Índice de Inclusión tomó como sinónimos a la inclusión y a la educación inclusiva, es necesario mencionar que hay autores que entienden a la inclusión como un proceso más amplio que involucra a la sociedad en su totalidad.

En este contexto, donde los cambios comienzan a gestarse es que se sancionó la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad (2008) donde fueron introducidos revisiones acerca de conceptos elementales sobre las personas con discapacidad y sus derechos, se reconoció que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Preámbulo. Inciso E)

Entre otros, la Convención visibilizó y explicitó los siguientes conceptos: “discriminación por motivos de discapacidad” cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables. Los “ajustes razonables” se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales; Por “diseño universal” se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten. Es conocido el Artículo 24 de la Convención donde se manifestaron los aspectos generales sobre la educación de las personas con discapacidad, atendiendo a que el tránsito por las instituciones escolares debe darse sin actos de discriminación basándose en la política de igualdad de oportunidades. Desde este artículo fue respaldada la decisión de las personas con

discapacidad y de sus familias para el acceso a una educación gratuita y obligatoria en la escuela de la comunidad en que residan, dicha educación debe ser inclusiva no admitiéndose que por razones de la discapacidad queden excluidos del sistema educativo. Si bien se deja entrever que son los Estados nacionales quienes tendrán que arbitrar los medios para generar el cambio hacia una educación inclusiva que reciba a la diversidad en el aula, también menciona la necesidad que cada escuela, junto a personal idóneo, pueda desarrollar los ajustes razonables, se puedan gestionar los apoyos de acuerdo a cada caso particular para potenciar las habilidades tanto que acerquen a saberes escolares como a habilidades sociales y de comunicación.

Desde este encuadre más cercano y ya bajando al plano nacional, existen infinidad de documentos que nos indican el marco normativo que sustenta a la educación inclusiva; un primer marco legal lo encontramos en la Ley Nacional de Educación N° 26.206 que ya en su artículo 8, menciona que “La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida” (pp. 2) Además, se dejan asentadas las bases para que la educación a nivel nacional sea organizada desde la garantía de una escuela inclusiva mediada por políticas educativas, estrategias pedagógicas y asignación de recursos asegurando las condiciones de igualdad (Art. 11, incisos e-f).

A su vez se menciona por primera vez a la Educación especial como:

Una modalidad del sistema educativo, entendiendo a la modalidad como aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación.

(Art. 17)

La modalidad educación especial se rige ante todo por el principio de inclusión educativa y es la modalidad que se responsabiliza de arbitrar los medios para que sean asegurados los derechos a la educación en todos los niveles educativos de las personas con discapacidad transitoria o permanente (Art. 42)

Habiendo instituciones gubernamentales que deben garantizar los recursos para que la modalidad pueda orientar los procesos de integración de los estudiantes con discapacidad. Entre los recursos que el estado nacional debió proporcionar para el posibilitar el desarrollo de

una trayectoria educativa integral, se encuentra: personal capacitado, servicios, alternativas para la continuidad escolar, accesibilidad edilicia, entre otros (Art. 44)

En el año 2012, el Consejo Federal de Educación conformado por todos los ministros de educación de las jurisdicciones provinciales de Argentina, aprueban la Resolución N°174/12 sobre las Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares haciendo foco en la enseñanza para intervenir sobre las discontinuidades en la escolarización de los estudiantes de la educación obligatoria, atendiendo a las trayectorias reales de los estudiantes (Terigi, 2009). Habilitando dispositivos pedagógicos para acompañar a los estudiantes que reingresen al sistema, que no hayan cursado nivel inicial y tengan la edad para ingresar a nivel primario, el fortalecimiento de la alfabetización inicial, la promoción acompañada y primordialmente para el foco de esta investigación; la habilitación de las posibilidades de pasaje entre las escuelas pertenecientes a la modalidad de educación especial y el nivel primario serán abiertas y flexibles, privilegiando siempre que sea posible la asistencia a la educación común (punto 32) siendo tanto las escuelas de modalidad especial como las de educación común, las responsables conjuntas de desarrollar y aplicar las configuraciones, ajustes y apoyos necesarios en cada caso para garantizar la asistencia a la escuela común, entendiendo que el pasaje de un estudiante desde la escuela común a una de modalidad especial deberá ser de carácter excepcional .

En el año 2016, el mismo Consejo Federal tomando referencia a la Convención sobre los Derechos de Personas con Discapacidad, a la Ley de Educación Nacional y a la Resolución 174/12, aprobó un documento necesario para la inclusión escolar; la Resolución N°311/16 que en su artículo 1 resuelve “Propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad...” aprobando el documento para” ...la Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad...” (Art. 2) Ante esta resolución, cobró mayor valor la implicancia de la modalidad especial en el apoyo y acompañamiento para los abordajes institucionales en las escuelas comunes, en búsqueda de mejores condiciones para los proceso de enseñanza y de aprendizaje, como asegurando oportunidades de accesibilidad y de participación. Entre otros ítems se menciona que la modalidad especial acompañará a la franja etaria que corresponda a su nivel, que en los casos que los estudiantes transiten sus trayectorias escolares en la escuela especial se garantiza la generación de espacios de inclusión en la escuela común para compartir espacios en búsqueda de prácticas inclusivas. Para que los estudiantes con discapacidad puedan desarrollar sus trayectorias se habilita a recibir apoyos, tener propuesta específicas de trabajo, identificación de las barreras, diseño de

configuraciones de apoyo, elaborar una propuesta conjunta y flexible entre instituciones y la modalidad especial, implementación de ajustes razonables para la disminución de las barreras, desarrollo de un Proyecto Pedagógico Individual para la inclusión.

En lo que respecta al nivel primario, la resolución indicó que el ingreso deberá ser a los 6 años del estudiante y que para garantizar la trayectoria escolar del estudiante con discapacidad se consideran para su promoción: los saberes adquiridos y los apoyos recibidos, la evaluación entre equipos de intervención que han intervenido en la propuesta.

En relación a la acreditación, los estudiantes con discapacidad serán evaluados acorde a lo que se menciona y manifiesta en sus PPI, dicho proyecto es el que dio validez a la certificación del nivel mostrando el desarrollo de la trayectoria real del estudiante, siendo la modalidad especial junto con la escuela primaria la corresponsabilidad del registro de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad.

En el contexto de la provincia de Misiones, si bien ha adherido a las Resoluciones del Consejo Federal de Educación a través de las Resoluciones N° 065/17 y 2495/18 del Consejo General de Educación de la Provincia, nos encontramos en los albores del desarrollo de políticas de inclusión, si bien hay un largo camino que recorrer se ha comenzado con acciones en vías al desarrollo de las mismas, entre ellas nos encontramos con lo sancionado por la Cámara de Representantes en el mes de octubre del año 2020, Ley IV- N° 253, Ley de Educación Inclusiva de la Provincia de Misiones que establece los lineamientos generales para el acceso de las personas con discapacidad al sistema educativo pero a diferencia de lo expresado en anteriores documentos, la modalidad que se responsabiliza de la inclusión de estudiantes con discapacidad a las escuelas; es la modalidad educación inclusiva no la educación especial, buscando brindar una propuesta pedagógica que se adapte a su realidad permitiendo el máximo desarrollo de sus posibilidades, adecuando el diseño curricular a las posibilidades del estudiante. La mencionada Ley, habilita la creación de equipos de trabajo para el proceso de inclusión, a saber: supervisores, directores, docentes, equipos de orientación y apoyo y docentes de la educación especial como de la escuela común; teniendo este equipo interdisciplinario funciones y roles específicos a ser cumplidos y desarrollados a lo largo del proceso inclusivo.

Un punto innovador en este proceso provincial fue la creación del rol de Asesor Educativo para la Inclusión, que si bien aún no ha sido implementado como tal ya que no se han creado las horas o cargos para el cumplimiento de tales funciones ya sea en escuela dependientes del Consejo General de Educación (CGE) o del Servicio Provincial de Enseñanza Privada de Misiones (SPEPM) podría llegar a ser una gran fortaleza para el camino iniciado, sobretudo

en el acompañamiento a los docentes de las escuelas primarias que aun muestran grandes resistencias o dificultades para flexibilizar los tiempos, prácticas o planificaciones áulicas ante la diversidad de estudiantes que forman parte de cada aula.

Objetivos

La investigación tuvo como guías para el trabajo a los siguientes objetivos:

General

- Analizar las características de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad en la escuela primaria y las acciones desarrolladas para garantizar su continuidad.

Específicos

- Identificar los métodos y las estrategias de enseñanza que permiten las continuidades de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad en el nivel primario.
- Reconocer las configuraciones de apoyo implementadas, y los recursos con los que cuentan las escuelas para llevar a cabo dichas prácticas
- Registrar las prácticas que se presentan en dicho proceso.
- Visualizar las dinámicas escolares y sus transformaciones a partir de la incorporación de estudiantes con discapacidad.

Capítulo III. Planteo metodológico

Diseño y metodología

La investigación fue llevada a cabo en el marco del proyecto desarrollado por una escuela de educación especial ubicada en las cercanías de la ciudad de Posadas (capital de la provincia de Misiones) con pocos años de creación, pero con grandes objetivos e iniciativas. El propósito inicial en el año 2010 fue llamado: proyecto implementación integración educativa “enmarcado en el paradigma que buscaba como lo denominaron los docentes involucrados *“devolver a los alumnos a la escuela primaria común”*. Esta institución donde asistirían los estudiantes “integrados” sería la escuela primaria, contigua a la escuela especial, con aproximadamente 1000 niños inscriptos en ella. Este proyecto fue un primer esbozo hacia lo que más tarde modificaría sus objetivos a lo largo de 10 años de implementación, dentro de los cuales aparecieron no solo modificaciones, ajustes, desviaciones siendo necesario repensar cual sería el eje vertebrador del proyecto como también hacia donde estaría orientado y a que personas alcanzaría.

Inicialmente, el acercamiento a la dinámica de trabajo de la mencionada propuesta estuvo relacionado con la lectura de documentos escolares que muestran la evolución de la mirada y del movimiento hacia el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes con discapacidad en la escuela primaria común.

Paralelo a esta lectura, no solo se realizó el relevamiento de información escrita, sino que también se pudieron reconocer las emociones que se generaron a lo largo de este proceso de acompañamiento, dichas emociones fueron variando de matices, tiñéndose en ocasiones de satisfacción y regocijo y otras en momentos de desesperanza y frustración. Se identificaron espacios de intersticio entre ambas instituciones, representaciones emergentes ante la presencia de los estudiantes anteriormente de la escuela especial en la escuela común, las representaciones de los docentes ante el hecho de compartir espacios y responsabilidades dentro del aula, las barreras existentes ante la permanencia de los estudiantes con discapacidad dentro de la escuela e infinidad de reacciones que han podido identificarse a lo largo de los años observados.

Más allá de esto, también fue necesario contar con la voz de los adultos que han acompañado a este proceso, los docentes de la modalidad especial, los directivos y docentes de la escuela común. Dichos relatos brindaron la información base para analizar las condiciones institucionales para la continuidad en las trayectorias de los estudiantes e identificar las variables que conforman a la actualidad de esta realidad.

Además, se contó con las apreciaciones de las familias de los estudiantes, representadas por las mamás de cada niño, siendo una característica evidenciada en esta investigación, que son ellas quienes acompañaron la escolaridad de los menores atendiendo desde sus recursos y posibilidades, las actividades escolares siendo escasa o casi nula la presencia física de los papás en las convocatorias escolares.

Una variable imponderable que fue necesaria contemplar fue que, en el año 2020, y ante el aislamiento obligatorio debido a la pandemia de COVID 19, donde los estudiantes y los docentes dejaron de asistir a las escuelas para desarrollar actividades mediadas por la virtualidad. La repercusión de dicho alejamiento de las aulas y socialización con pares evidenció efectos en las trayectorias de los estudiantes en general, si bien no fueron un dato analizado en profundidad, fue tenido en cuenta en el análisis de la información recabada.

Un punto a mencionar que se incluyó además en la presente investigación, tuvo que ver con mi rol como investigadora que participó en los procesos investigados, ante lo cual mucho de lo plasmado en el texto escrito influyó a las palabras e ideas desarrolladas. El ser parte de este proceso ha podido facilitar el acceso no solo a información documental sino también a una relación más cercana con los involucrados y con los diferentes actores que formaron parte de la investigación. Ante esto, si bien se pudo poner distancia entre los hechos estudiados y lo que se genera emocionalmente por estar involucrada en ellos, esto ha sido un doble proceso donde en un primer momento se pudo mirar hacia atrás y reconocer los hitos que conformar el actual acompañamiento a las trayectorias con una mirada crítica hacia cada momento, que fue mostrando instancias de superación y cambio como otras donde si bien fueron primigenias y pueden ser cuestionables desde la actual lectura, forman parte de un todo que hoy se concretiza en la problemática estudiada. Pero también, fue necesario reconocer las emociones: alegrías, enojos, frustraciones que me generaron reconocer las instancias de cada momento como también reconocirme parte de un proceso cuestionable en muchas ocasiones o donde los evidencias mostradas no coincidían con las expectativas, es decir que fue necesario no solo reconocer el proceso evolutivo de las condiciones institucionales para garantizar las trayectorias escolares de los estudiantes sino que también fue prudente identificar emociones, transitarlas, elaborarlas para poder continuar con la investigación; este proceso hizo que en más de una ocasión se dilaten los tiempos del trabajo, no obstante estas vivencias han sido motores para la búsqueda de las respuestas a los interrogantes no solo por curiosidad investigadora sino también como un desafío profesional.

La reflexión acerca de la normativa vigente, y en anteriores legislaciones que sostuvieron anteriores practicas escolares, la lectura de la documentación escolar, la vivencia del proceso,

los relatos de docentes y de las madres han sido generadores de ideas y preguntas que enriquecen a la investigación en curso como también son el puntapié para próximos estudios.

Tipo de investigación

La investigación desarrollada se enmarcó dentro de un formato de investigación cualitativa, su desarrollo prosiguió en diferentes áreas, caracterizada por su propia orientación metodológica y por sus específicos presupuestos teóricos y conceptuales acerca de la realidad. (Vasilachis, 2006) La autora, además refiere que, la investigación cualitativa está: “a) fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido de que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, b) basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y c) sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad, el detalle y el contexto. La investigación, se basó en la experiencia de las personas que fueron tomadas en este estudio como actores de la investigación. Se accedieron a los datos e informaciones mediante la entrevista y la observación como procedimientos para analizar e interpretar las condiciones institucionales para la continuidad en las trayectorias escolares como también, los documentos escolares, informes escritos y relatos orales los informes escritos o verbales relacionados con la pregunta de investigación que apuntó a conocer si las condiciones institucionales actuales ¿Permiten prácticas que garanticen la continuidad de las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad? Por ello tanto las entrevistas, observaciones e informes que se recolecten de manera intencional y en situaciones cotidianas deben enfatizar la experiencia de las personas y el significado que le otorgan en sus vidas a sucesos, a procesos y a estructuras (Miles y Huberman, en Vasilachis, 2006).

El problema de investigación planteado, se preguntó por las prácticas que se desarrollaban en las instituciones escolares y como ellas pudieron garantizar la continuidad en los recorridos o bien obstaculizarlos, particularmente en estudiantes con discapacidad en la escuela primaria. A lo largo de la evolución del sistema educativo argentino, los modelos de educación que fomentaban la homogeneización marcaron las prácticas de enseñanza quedando en el camino aquellos estudiantes que no cumplían con esta norma diseñada a priori. A partir del ingreso de los estudiantes con discapacidad en las aulas, se hizo necesaria la revisión de toda la dinámica escolar del nivel ya que ante la amplia gama de variables que intervienen en el aprendizaje de los estudiantes hay que generar prácticas de enseñanza para que los modelos pedagógicos anteriores o las actitudes estereotipadas no se transformen en barreras para el aprendizaje. Ante ello, fue necesario problematizar lo que sucedía en las aulas de nivel primario, viendo las

acciones desarrolladas que garantizaban las trayectorias de los estudiantes, observando si han sido transformadas o no y como ha sido dicho cambio.

La recolección y análisis de datos suponen para Strauss (en Vasilachis, 2006) que:

- La interpretación y recolección estén guiadas por interpretaciones sucesivas realizadas durante la investigación,
- La teoría sea conceptualmente densa –con muchos conceptos y relaciones entre ellos evitando caer en la simplicidad, y
- El examen de los datos sea detallado con el objeto de exhibir la complejidad que yace en ellos, detrás y más allá de ellos.

Ahora bien, volviendo la pregunta de investigación formulada que interpela a las ciencias sociales generándose un nuevo problema intrínseco a la investigación y es que quien investiga pueda advertir y reflexionar acerca de la estructura subjetiva de sentido que desarrolla en sus producciones tanto como la forma de comunicarla, teniendo en consideración que el lenguaje y la comunicación entre los sujetos es la que permite conocer “el saber pre-teórico” que encierra toda práctica (Habermas, en Vasilachis, 2006) del cual de acuerdo a Bourdieu (1995) debe tomar distancia, pues transmite y reproduce el sentido común al encerrar una *“filosofía petrificada de lo social”*.

Diseño de la investigación

Siguiendo lo estudiando por Scribano (2008), para el diseño de una investigación se debe contemplar y reconocer las fuentes y recursos, debiendo seguir una guía para identificar, clasificar y sistematizar, que colaboran a la comprensión del fenómeno estudiando.

Se seleccionaron los estudios bibliográficos existentes para encuadrar el marco teórico desde el cual se llevó la investigación como también se contemplaron los antecedentes sobre estudios en la misma línea de trabajo.

Se planteó como tema central a las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad en el nivel primario. La investigación propuso un análisis de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad en el nivel primario con acompañamiento de la modalidad educación especial. El problema de investigación cuestionó a las prácticas y si ellas al ser diseñadas consideraron la continuidad de las trayectorias, es decir si se presentaron como potenciadoras u obstaculizadoras. El trabajo circuló alrededor de la garantía de la escolarización obligatoria y la atención a las trayectorias de los estudiantes con discapacidad posicionándose desde el modelo social de la discapacidad en el marco de la educación inclusiva, atendiendo a las acciones que las escuelas y sus actores desarrollan. Los objetivos

del trabajo analizaron a las trayectorias escolares junto con la visualización de las transformaciones en las dinámicas escolares a partir del ingreso a las aulas de estudiantes con discapacidad. El diseño de la investigación apuntó a utilizar, como recursos básicos, los datos otorgados por el encuadre escolar junto a la documentación institucional y de los estudiantes.

Las actividades que se llevaron a cabo dentro del diseño de la investigación, fueron:

- Elaboración Plan y correcciones,
- Presentación Plan de trabajo,
- Identificación de antecedentes de investigaciones similares,
- Elaboración del marco teórico,
- Correcciones y modificaciones,
- Elaboración de instrumentos
- Recolección de datos,
- Análisis e interpretación,
- Diseño del documento de investigación,
- Escritura y revisión del trabajo de investigación,
- Desarrollo de los focos de discusión y conclusiones,
- Correcciones.
- Presentación.

Métodos de recolección de datos

Se seleccionaron para la investigación al acompañamiento realizado a estudiantes con discapacidad que iniciaron su escolaridad en la escuela especial y luego ingresaron a la escuela primaria común, contigua a la escuela especial. Debido a que los estudiantes son menores de 10 años y la mayoría no han desarrollado aun un vocabulario fluido y están en vías de adquisición de habilidades comprensivas y expresivas, para analizar las condiciones institucionales para sus trayectorias escolares se tomó la voz y experiencias de los docentes y directivos de la escuela especial como de la escuela primaria común, al igual que de los padres de dichos estudiantes.

De acuerdo a lo expuesto, se seleccionó para la recolección y análisis una definición clara del contexto inmediato de las unidades observadas (Gallart, 2006) por ello se recolectó información mediante alternativas dadas por la etnografía (Rockwell, 2009), entre ellas:

- Observaciones de la dinámica institucional. Se buscó, reconocer las acciones que se desarrollaron para respetar las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad

como también las prácticas necesarias para minimizar las barreras para el aprendizaje en la diversidad.

- Entrevistas con directores de escuela para conocer el encuadre de trabajo como las impresiones generales con respecto al ingreso de los nuevos estudiantes a la escuela primaria.
- Entrevistas a docentes que se encontraban trabajando el proyecto escolar para indagar los formatos de enseñanza y configuraciones realizadas.
- Relatos de los padres de los estudiantes con discapacidad que asistían a la escuela común.
- Lectura de proyectos pedagógicos individuales para la inclusión (PPI).

Asimismo, y como parte fundamental de la investigación, se toman como base fundamental para la recolección de datos, a las entrevistas realizadas a los docentes y directivos que prestaron su voz y experiencias escolares. Se contemplan que dichas entrevistas se realizan a docentes de la escuela especial como también de la escuela primaria común y sus directivos. Para mantener la privacidad de dichos docentes, se decide proteger las identidades utilizando seudónimos para cada entrevistado siendo explicado dicho respeto a la preservación de la identidad real antes del desarrollo de cada encuentro.

SEGUNDA PARTE

Capítulo IV. Resultados y discusión

La evidencia, la voz y el cuerpo⁸

A partir de los relatos, las vivencias y experiencias tanto como lo esperado o superado a lo largo del trabajo que conllevó el acompañamiento a las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad se trae en forma de prosa, la voz de los docentes y madres que han participado en este proceso.

La frustración de Roxana

Docente de la modalidad educación especial.

La verdad que influye mucho que docentes que están a cargo del grado de la escuela primaria⁹, yo trabajé nueve años en la escuela común haciendo el acompañamiento de los estudiantes con discapacidad y algunos sin discapacidad, haciendo las configuraciones de apoyo. Ellos te dicen ayúdale a este “que no le da” o “que no lee o no escribe”, “este se porta mal, nosé mas que hacer, ayúdale”. Porqué si bien hay mucho que no tienen diagnóstico porque los padres no le llevan al médico, al neurólogo o no pueden hacerlo o por la negación muchas veces de la familia que su hijo sea diagnosticado con alguna discapacidad o algún trastorno entonces los niños van pasando por la escuela primaria, van haciendo su trayectoria sin un diagnóstico y muchas veces hay niños que no lo tienen, pero si necesitan ciertas ayudas para lograr los objetivos que se plantean dentro de la escuela primaria y una hace lo que puede pero en realidad no sabemos si hay algo o no que tenga un nombre.

Para mí, el proyecto que planteamos no atendía a la diversidad, sino que estábamos ahí y los maestros de la escuela común nos veían como sus secretarios para dar la tarea y a veces cuidando no solo a los “especiales”¹⁰ sino que también a los que ellos definían que tenían un problema, era como que no se hacían cargo. Siento como que

⁸Los nombres fueron cambiados para preservar la identidad de los entrevistados.

⁹Entiéndase el docente responsable según la planta funcional de la escuela primaria común, que es responsable de los estudiantes de dicho grupo áulico.

¹⁰Adjetivo dado a los estudiantes con discapacidad.

no les gustaba que estemos ahí de a ratos o que esperaban que nos quedemos con los que tenían problemas y ellos daban su clase para los que podían seguirla.

Se fue trabajando entre ambas escuelas, entre reuniones, talleres para ir empapando a los docentes de escuela común en qué era esto de la inclusión, qué era incluir, integrar primeramente a un niño, como es el trabajo con un docente de apoyo¹¹ dentro del grado y cómo sería el trabajo con la diversidad. Se hicieron reuniones, se hicieron talleres, que a principios desde la escuela común estaban muy cerrados al cambio. Como venían trabajando de forma tradicional y este nuevo proyecto que se le presentaba era trabajar con la diversidad y salir de la costumbre de trabajar, hubo mucha resistencia en ciertos docentes, se notaba la diferencia entre los docentes de mayor edad con los docentes nuevos. Ellos sí tenían un poco más de apertura para aprender este nuevo camino que se encaraba. No puedo decirte que todos trabajaron bien o que todos trabajaron mal porque depende de la predisposición de cada uno, hubieron años y docentes que decían “no tengo idea, pero vamos”, tenían una predisposición para trabajar con el docente de la escuela especial y había otros que directamente se cerraban y decían “yo de esto no sé, vos sos la que sabes y sos vos la que tenés que trabajar, es tu alumno”. Era el discurso permanente, “es tu alumno, yo tengo 23 alumnos y uno con discapacidad que para ellos no era su alumno”. En realidad, ellos no lo reconocían como su alumno, eran “mis alumnos y el tuyo o los tuyos, el especialito”¹²

Los chicos asistían porque tienen el derecho de hacer la trayectoria escolar como cualquier niño, obvio necesitan un acompañamiento y las maestras una guía, pero es un derecho. Los docentes reconocen que tienen el derecho ganado, pero no en la escuela primaria común, para eso está la especial. Eso sería como un discurso general,

¹¹Termino que alude a los Profesores en educación especial, integrantes de la planta funcional de la escuela especial que acompañan a la trayectoria de un grupo de estudiantes con discapacidad dentro de la escuela común.

¹²Estudiante con discapacidad

no es de todos, es lo general que se ve y en el recorrido de estos años puedo decir que al principio hubo resistencias, después hubieron años que se trabajó un poco mejor y como que se estaba intentando llegar al objetivo que es la inclusión pero en los últimos años como que se está perdiendo eso y se está notando la resistencia nuevamente de los docentes de tener estudiantes con discapacidad dentro de sus horas.

Creo esta resistencia en parte surge porque no hay apoyo de estatus más elevados digamos, de personas que están más arriba, ya sea supervisores, ministros no hay apoyo, no hay acompañamiento a la escuela primaria común, supongo que no está el acompañamiento que necesitan, capaz que desde la escuela especial se dejó de hacer ese trabajo de hormiga que se hacía en cuanto a capacitaciones, charlas, trabajos en conjunto, capaz la escuela especial quizás se relajó, están los alumnos allí, está todo bien pero en el fondo la resistencia sigue estando, ese concepto de nosotros no estamos preparados sigue estando. Se subsanó momentáneamente con el trabajo de los docentes de la escuela especial, con esa predisposición que se llegó o a los acuerdos con la escuela común, pero me parece que el trabajo de fondo no llegó a una concienciación plena, no llegaron a convencerse, a entender que los niños tienen derecho a tener su trayectoria en esas escuelas, en sus aulas como sus pares sin discapacidad. Empezaron a poner resistencia y la escuela empezó a dar pasos para atrás y se volvió con muchos alumnos a trabajar dentro de la escuela especial sin ir a la escuela común.

La pandemia fue todo un tema, no solo para los chicos y sus familias, también para los maestros y sus actitudes después. Al principio cuando se volvió fue en grupos, por burbujas y en ese momento había pocos niños en el aula entonces me parece que en ese momento esta resistencia no estaba porque había pocos niños, porque estaban los estudiantes con discapacidad. Creo que el mayor problema se vio cuando se volvió a la presencialidad plena que en realidad se volvió a lo que ya se venía trabajando, pero

me parece que fue ahí, en ese momento donde pusieron la mayor resistencia y en donde se empezaron los pasos para atrás.

Los chicos cuando volvieron, algunos tenían mayor o menor tolerancia. Había más resistencia, no sé si enojo. Es como que volvimos a empezar porque tuvimos que volver a empezar el camino. Otra vez a prepararnos con muchos chicos que tienen que estar en la escuela especial, vengán para las horas especiales como plástica o música, era ese el discurso en general de los docentes de la primaria.

Yo creo que ahí se empezó a dar marcha atrás. Ahí no se hizo el trabajo que ya se había hecho. No sé por qué. Digamos que, al encontrar esta resistencia, esta negativa genera muchos sentimientos encontrados porque no es fácil, ya se había llegado a la escuela común, ya se había llegado a entrar y volver a encontrar esta resistencia después de la pandemia fue como decir vamos a la escuela especial y veamos qué pasa. A nosotros nos generó frustración, no creo que hubo enojo porque trabajar en la escuela especial tiene otros tintes digamos, estamos conscientes que hay niños que no están cien por ciento preparados para estar en la escuela común pero tampoco tenerlos cien por ciento en la escuela especial es un paso. Se tiene que ir negociando, no se tiene que perder el espacio que se ganó en la escuela común, creo que se perdió mucho espacio y recuperarlo se está volviendo muy difícil.

El trabajo con el docente, con el par pedagógico es fundamental. El docente de la escuela común se tiene que sentir acompañado. Tiene que sentir que es un trabajo de a dos y que no está solo. Si bien no llega a ser pareja pedagógica porque es otro concepto, sí que sientan que no están solos con este estudiante. Y si hay que trabajar con algunos docentes la sensibilización. Clarificar estas ideas porque yo creo que es por falta de conocimiento o de información. No quiero creer que sea por maldad. Creo que falta información, unificar el trabajo del docente de escuela especial, unificar los

criterios, hay docentes de la escuela especial que trabajan de una manera junto con el docente de la escuela común. Me parece que también hace falta un trabajo interno en la escuela especial de armar el trabajo docente, unificar criterios, el trabajo en sí es subjetivo porque depende de la experiencia, del carácter de cada persona. Clarificar el rol del docente de apoyo a la inclusión y cuál es la función. Esto sí, esto no. Y que todos respeten eso porque si no hay docentes que van y le recortan la figura a la maestra común y otros no¹³, entonces este es un buen docente y este no. Y en realidad ahí no está claro la función, una cosa es tener camaradería, tener buena onda con la maestra porque uno va al grado de ellos como quien dice por eso hay que mantener un ambiente laboral agradable. Pero siempre tener en claro cuál es la función, para que voy. Y eso en la escuela no está unificado. Hacer un trabajo interno en la escuela común para ir todos con el mismo pensamiento.

En los PPI¹⁴ de cada alumno donde se deja por escrito cuales son los objetivos van alcanzar, cuáles son los contenidos a buscar y qué se le va evaluar a ese alumno para pasar al segundo nivel. Cuando va pasando de año se debería respetar ese PPI y el alumno debería seguir trabajando con los contenidos que están en ese PPI, no literalmente los contenidos del grado en sí. Entonces el docente de la escuela especial dice que hay que respetar ese PPI para trabajar en base a eso. Con los docentes de la escuela común nos pasa que muchas veces ellos quieren dar o seguir dando para todos los mismos contenidos del grado en que está y ahí es donde se presenta una dificultad porque el alumno con discapacidad en general no está al mismo nivel que sus pares, necesita adecuaciones y ya cambia la perspectiva de lo que se le va evaluar. Yo creo que el docente de la escuela común lo tiene claro esto, con los colegas nos pasa que

¹³Recortar la figura al docente, alude a hacer tareas de preparación de material en el momento de la clase.

¹⁴Proyecto Pedagógico Individual para la inclusión.

hay veces que hay que seguir repitiendo, reforzando y explicando más de una vez como funciona esto. De por qué tiene que pasar de grado. Hay que trabajar eso también y que el PPI es un documento que hay que respetar. Se evalúa la integridad, tampoco a los niños de la escuela común se los debería evaluar solo con contenidos conceptuales, el niño no es solo concepto y conocimiento, tiene relaciones, tiene sentimientos, tiene conductas que hay que ir moldeando y trabajando. Hablo del niño en general, no solo del niño con discapacidad. Con el niño con discapacidad hay que trabajar otras cosas antes que lo conceptual. Por ejemplo, lo actitudinal, lo conductual. Muchas veces trabajo primero eso para poder llegar a trabajar lo conceptual. Y el niño con discapacidad no solamente tiene que ir, sino que depende de cada caso en particular. Hay niños con discapacidad que les beneficia mucho ir a la escuela común a socializar. Se ven muchos cambios, aprende en el contexto con sus pares; cómo manejarse con un grupo, pero no necesariamente va solo a socializar, hay estudiantes que también pueden ir a aprender contenidos.

Yo no comparto que los niños vayan solo a socializar en una escuela común, para mí no es así, es una parte importante. Porque para socializar pueden ir a la plaza, a la calle. Creo que hay que aprovechar de última la sociabilización para lograr otros objetivos, es una parte importante pero no es la exclusividad.

Hace un tiempo atrás se hacían capacitaciones en matemática, ciencias, lengua, había mucha capacitación. Había cursos todos los meses y semanas. A mí me parece que hay que hacer capacitaciones prácticas, no solo teóricas, en cuanto a lo que es educar y trabajar en la educación. Me parece que desde que antes que lleguen a la escuela ellos tienen que estar sabiendo que no van a tener un grado homogéneo, que no van a escribir en el pizarrón y que todos van a copiar y que todos van a leer. Las diversidades de las familias hoy en día se ven mucho más amplia de esa diversidad de lo que era

antes. No se puede pretender hoy llegar a un grado y que todos copien y que todos lean y que todos sumen. Entonces desde la formación docente, tanto de la común como de la especial, esto del trabajo con la diversidad, no necesariamente con la discapacidad, la diversidad de familia, los estratos sociales, niveles económicos, niveles educativos hoy se ven muy dispares entre las familias de las escuelas públicas, sobre todo. Hay que ir un poco más atrás y trabajar fuertemente, trabajar transversalmente el tema de la diversidad y que el docente venga con otra cabeza. Y con los docentes que ya están, que ya se formaron, que ya tienen años hacer capacitaciones para mí prácticas. Que sea más llevadero y que no que alguien se pare en frente y les diga la diversidad es esto, la teoría. Porque ahí es donde se cierran las puertas. Yo creo que un docente que ya tiene más de 15 o 20 años en la escuela común es muy difícil que cambie su forma de trabajar, debería ser distinto porque los tiempos son otros desde que empezaron a trabajar, pero va más allá del trabajo dentro del aula. Tiene que ser una política pública lo de la formación en la diversidad. Desde ahí, es importante que primero conozcan al niño porque no con todos se trabaja de la misma manera y no todos necesitan lo mismo.

Tomando el cien por ciento de los docentes que yo trabajé, el 40 por ciento hacía adecuaciones, por ejemplo, en el pizarrón, el uso de la letra mayúscula imprenta, como corregir el cuaderno, dar las actividades que preparaba yo pero que se la daban ellos, había esa aproximación. De ese 40 por ciento el 10 o el 15 realiza las adecuaciones en cuanto contenido, tenían un interés una predisposición para traer actividades de acuerdo al contenido que estaban dando. Los demás esperaban que las adecuaciones de contenido las realice yo, hubieron los que ni siquiera registraban que eran sus alumnos y tenían que corregir, mirar el cuaderno, entregar el cuaderno, el uso de la letra imprenta mayúscula en los grados era algo a negociar porque según los docentes

porque ellos tienen que usar la cursiva, había que hacer una negociación. Ahora me acuerdo que un año la maestra escribía a cursiva en el pizarrón y yo tenía que escribir en un papel con imprenta mayúscula para los niños porque si no tenían acceso a ese contenido. Es muy individual eso, vi docentes que intervinieron de alguna manera de hacer un juego, alguna actividad en conjunto de acercarlos a ambos alumnos, docentes que no hicieron nada, vos sentate acá y vos allá. Es muy subjetivo de cada uno. Y la institución hace muchas veces la mirada para otro lado, si es muy evidente actúa, pero si no hay miradas pasa.

La ubicación del espacio era significativa se notaba quien era el niño con discapacidad y en el grado estaban atrás solos o con otros niños con discapacidad. Si vos le dejabas que el docente ubique a los niños ellos se ubican atrás no sentándose con sus pares. En los recreos generalmente el niño con discapacidad interactúa poco con los compañeros y son pocos los que le agarran la mano y les llevan a jugar o por ahí hay una intervención del adulto. Suele haber dos o tres compañeros que tienen esta función, pero no recuerdo, o muy poca la intervención del docente en estas situaciones. Los niños le reciben en el grado ninguno expresa que no quiere que esté en el curso, hay miradas distintas, no rechazo, pero después desde el desconocimiento que tiene el adulto después se van dando cuenta que es un niño más que puede jugar, escribir, hacer una actividad, que sale al recreo y que tienen cosas en común. Hay niños que tienen como un compañero más, hay otros que los ignoran completamente. Tiene que ver mucho el trabajo de la familia y la mirada que tienen hacía ese niño con discapacidad. Porque los niños lo expresan “mi mamá me dijo que no me junte con fulanito, que no me sienta con menganito”

Recuerdo cuando se comenzó con niños de escuela común que necesitaban un acompañamiento. Se siguió con niños en la escuela especial, años siguientes quienes

estaban preparados entre comillas, sobre todo conductualmente para estar integrados en la escuela común y se los llevó a esos niños. Cinco años después más o menos se decidió a la inclusión plena de todos los niños que estaban en la escuela especial debían ser incluidos con sus adecuaciones y con sus tiempos.

Me pareció una decisión muy apresurada porque no estaban todas las condiciones dadas en torno a lo institucionalmente, ambas instituciones y en cuanto a los apoyos y las directivas que tenían que estar en armonía con los superiores. Se me hace que la inclusión se pretendió hacer de escuela a escuela, pero no se tenía el apoyo pleno y los acuerdos aclarados con supervisores y directores, sobre todo. Se quiso hacer de abajo hacia arriba y debió ser al revés. Tiempo después y más allá de la pandemia no resultó la inclusión plena porque también es una utopía porque hay niños que tienen para sostener la trayectoria de sus hijos en la escuela y otros no. Además, que trabajar mucho con las familias desde la escuela, hay familias que lo conductual de sus hijos, los límites. Yo creo que todavía las familias de niños con discapacidad están sobreprotegiendo demasiado, siguen porque no tienen un acompañamiento o un equipo donde los puedan ir acompañando en este camino de ser padre de niño con discapacidad. Yo sé que no es fácil y sé que la mayoría hace lo que puede, muchas veces hacen cosas erróneas y que repercuten en la trayectoria escolar de sus hijos. Y se nota mucho la diferencia que tienen acompañamiento familiar de los que tienen acompañamiento externo y de los que no lo tienen. Los que sí son mucho más estables, tienen una base más sólida para seguir incorporando aprendizajes ya sea conceptuales o actitudinales que los niños que no tienen este sostén., Fíjate, hay los niños tienen 7, 8, 9 años que no tienen el CUD¹⁵, no tienen los controles pertinentes. No saben que si tienen el CUD tienen el 100 por ciento de las terapias cubiertas que necesite. No saben

¹⁵Certificado Único de Discapacidad

dónde ir y dónde hacer los papeles porque su camino es de la casa a la escuela y de la escuela a la casa. Yo creo que es por desconocimiento de los padres. Y lo que también siento es incertidumbre porque me parece que tampoco hay interés en una calidad de vida mejor para sus hijos. Dudo que sean conscientes de su rol, ni las familias no los estudiantes; a veces creo que van donde les llevan, hoy me llevan a la escuela y tengo que estar en la escuela. Son pocos los niños que se preparan porque tienen que ir a la escuela. La mayoría de los niños que están en la escuela especial son llevados, los de la escuela común quizás algunos tengan la conciencia que son estudiantes y ahí está el trabajo de las familias y la escuela. Para poder clarificar y que él pueda entender cuál es su función yendo a la escuela y por qué se pone un guardapolvo. Pero desde la escuela especial son llevados. No sé si tienen plena consciencia de ser alumnos.

Hoy se hace integración, no inclusión. No llegamos aún a la inclusión. Estuvimos ahí, estuvimos cerca pero no se llegó aún. Falta trabajar mucho la cabeza, falta abrir más las mentes de ambos lados, siempre más del lado de la escuela común pero también desde la escuela especial. Los estudiantes con discapacidad son partes, pero no están vistos, el sistema educativo no está dando respuestas a lo que dice la ley en general entonces los niños con discapacidad hacen agua.

Desearía que la escuela sea un lugar en donde ellos puedan primero sentirse bien, porque lo emocional es muy importante, capaz que primero. Un lugar donde lo acepten desde la mirada del primer día, pero de la aceptación real. Que tengan el conocimiento que necesitan para estar con ese estudiante y la aceptación plena, y no a medias. Como deseo un lugar donde puedan sentirse, donde quieran ir, que las personas que los reciban estén preparadas con sus tiempos y particularidades, para esto la modalidad especial tiene que encausarse otra vez en su rol y su función y acompañar a estas trayectorias garantizando que se cumplan los derechos de estos niños, porque son

cómplices de la discriminación, del no quieren, no van. Se tiene que encauzar, evaluar cómo estamos y lo que debemos hacer. Eso proyectar en la escuela común y garantizar que estos alumnos tengan sus trayectorias de calidad y que les sirva. Que sea significativo este paso y no que esperen el certificado sin tener lo básico que deberían tener.

Los permisos en Carlina

Profesora de educación especial

La educación de los chicos con discapacidad debería pensarse como un espacio en que se respeta los tiempos de cada uno, el hacer más personalizado, apuntando a que cada niño pueda tener lo que está necesitando para crecer. Conocer al niño, conocer la discapacidad, siempre perfeccionándose uno para trabajar en el individualismo de esa persona para llevar al objetivo que uno se propone y que le sirva para su autonomía. Yo llevo la bandera de la inclusión porque me chocaba mucho la palabra inclusión y mucho más cuando estudiaba. Esto lo fui entendiendo, por mi edad o no es o porque tengo tanta empatía por los gurises¹⁶ que no todos pueden estar incluidos y el que está se debe sentir parte de los compañeros, del lugar de la maestra, el disfrute de lo que está haciendo es para él, la evolución va dependiendo de cómo al niño le sirve. Siento que algunos están re incluidos y algunos necesitan estar más preparados, necesitan de lo personalizado, llega un punto que se pierde y se llega otra cosa que por ahí teniéndolos en la escuela especial; sabes dónde van. En la escuela común al ser más grande, la atención de la docente es para todos lo mismo entonces cuando vos te empezar adecuar por ejemplo dividiendo el pizarrón, te hacen ver como que perdés tiempo, que tenés que avanzar, que no se puede así.

¹⁶Termino muy utilizado en Misiones, derivado del idioma guaraní que significa niño pequeño.

El acompañamiento ayuda, sucedió con un nenito que se fue a otra escuela que lo acompañe hasta tercer grado, tuvo un acompañamiento familiar tremendo, importantísimo, que tomaba todo lo que uno le decía con tanto respeto, vos le decías y vos sabías que él lo hacía. El trabajar con una docente que me acompañaba y me permitía no solo actuar no solo con él sino con sus compañeros, él se sentía parte de sus compañeros y la importancia de que si empieza que sea con un grupo que lo conozca. Porque ya saben cómo es. Me gustaría que se dé así la continuidad porque no siempre se da. Tuvimos la pandemia y por ahí supe que ese niño necesitaba de un grupo más reducido, más tiempo, la libertad de decir a él no le sirve. A veces es el contexto que no permite que puedan, siempre se comienza bien después varía. Lo esencial es que tengan las dos docentes a cargo que tengan eso de trabajar juntas, que me pasó muy pocas veces, y flexibilizar es siempre se lo apuntas vos, la escuela común te dice “se puede hacer una vez, dos, después voy a seguir con los contenidos que necesito seguir porque necesito avanzar”. Cuesta un montón por más que uno se lo plante y traiga cosas innovadoras porque siempre los gurises te ven como la mae¹⁷ que me salva. Hay una exigencia de los demás docentes del mismo grado, por momentos ves que la docente de la escuela primaria se quiere apurar porque está muy atrasada. Subís y bajas con las ideas y te perdés. Igualmente, a veces son los papás los que tienen miedo de que sus hijos participen de las actividades dentro y fuera del aula. Yo creo que todas tratamos que participen porque son los momentos más importantes que tienen porque es compartir con el otro.

La escuela común lo único que pide es que tenga acompañamiento desde la modalidad especial y si no podemos seguramente mandarán a otra escuela donde haya otra escuela especial cerca. Lo que te pide la escuela primaria es que el niño este

¹⁷Acorte de la palabra maestra.

“controlado para trabajar como debe ser” es decir, creo que esto no es muy inclusivo, porque ese como debe ser, me parece que habla de niños todos igualitos, y la verdad qué acá ni ahí es así. Intentamos trabajar como pares pedagógicos con la maestra de la escuela común y nos pidieron que dividamos” vos das lengua y ciencias sociales y yo matemática y naturales” y yo le dije que no era así. Que yo tenía que preparar todo para todos y que ella no podía intervenir. Cuando yo le explicaba no es así, que es necesario trabajar ambas con roles diferentes, nunca lo entendió, eso me pasó este año. Como se había puesto densa la cosa, o sea, si ella daba yo no podía intervenir entonces fue como que me fui corriendo. Cuando me planteo que no le gustaba que me meta me fui corriendo. Pero si participo si hay que hacer carteles, le veo la motivación por otro lado, como en silencio. La que hace registro es ella y la responsable del grado es de ella. Lo veo como muy grande lo del par pedagógico. Si cuando se hizo la planificación yo le dije vamos a dar por acá y fue ahí que si funcionamos como juntas. Nosotros¹⁸ siempre nos ocupamos de los chicos porque si no siempre se sientan a lo último, eso sí trate de organizar y cuando le planteo de escribirle los nombres a cada silla eso si pude lograr este año. Hicimos un mapa de quién se sienta con quien, para apoyarlo, para marcarlo, para que les sirva, que le haga bien en la conducta. Yo no tengo recreo porque yo tengo que controlar a los chicos cuando la maestra no está. Cuando hay horas especiales ellas se van y yo no y participó. Me quedo más de apoyo. La maestra se dedica más a los alumnos para que se vean los avances. Lo que he visto en distintas oportunidades y escuelas siempre hay debates, siempre está la necesidad porque es como que yo siento que la maestra de escuela primaria común necesita que le recordemos, necesita que sienta tranquila de lo que estamos haciendo está bien y por ahí no se da cuenta y siempre está tensa. He trabajado en otras escuelas

¹⁸Aludiendo a las docentes de la escuela especial.

en donde esos espacios eran súper importantes y que se hacían cada determinado tiempo reuniones en ambas instituciones. La escuela especial generaba ese espacio, el directivo, trabajamos toda para demostrar cosas creativas. Yo veo de acá que faltan esas reuniones, ellos necesitan decirse cosas que son cosas que no tienen sentido, pero para que se los encamine. Necesitan relajarse. Hacerlo al principio y al final del año no sirve. Para mí ellos necesitan un montón de cosas y que sean escuchados. De ellos mismos porque siempre meten las mismas cosas a pesar de que todos los años se les recuerde lo mismo, siempre es porque “no estamos preparados o no estudié para eso”. Un tema aparte fue quedarse en casa durante la pandemia, yo tuve el acompañamiento de un grupito que me tuve que encargar de un montón de situaciones familiares y otras cuestiones que ahora la mayoría de esos niños están en la escuela especial. Cuando comenzaron nunca me pasaron con otro grupo cuando por informe yo había puesto que había una nena que había llegado y necesitaba de la continuidad del grupo, pero terminó en la escuela especial. Ese año de pandemia no se hizo mucho desde lo pedagógico, como que hubo un retroceso en ese sentido. Yo creo que al final intentamos hacer lo que dice el concepto de inclusión, pero terminamos haciendo integración por más que no nos guste, en algún punto nos perdemos o nos cansamos de intentar y que te pongan tantas barreras. Yo veo la necesidad de ese niño de pertenecer, entonces es como que te pones tan de lado de eso y lo acompañas para que él lo logre entonces desde ahí lo veo más como integración. Si cuando me corro y me dijo lo dejo en el recreo, lo veo jugar, correr, ser parte, por ahí soy yo muy pesada y cuando sé que pueden y lo logran es que se lo permito en sentido que quiero que disfruten y conozcan. Querés que avancen en ciertas cosas.

La escuela especial se basa en eso permitirles un montón de cosas que la escuela común no se los permite, ellos se amoldan a eso, lo intentan, pero como que ya cuando van

pasando que ya están en grados más grandes le cuesta más, ellos mismos detectan y se cuenta que no pueden hacer ciertas cosas y el quedar en evidencia frente a sus compañeros, los condiciona. No quieren y se vuelven más para adentro. En mostrar una realidad que ni a ellos le hace bien y la familia lo siente también en los grupos de padres.

La educación inclusiva es la que se intenta que suceda y la especial que se da desde la escuela especial con niños de escuela especial. Serían los niños con discapacidad. Nosotros desde la escuela cada docente acompaña a un grado, como pareja pedagógica supuestamente dentro de la escuela común. Dicho por mi maestra misma, se sentía que yo la invadía. Yo soy una persona sumamente respetuosa y que jamás me voy a meter, ella sentía que yo invadía. Lo que siempre me tocó es que se sienten observadas, nunca ven que nuestro objetivo es otro, siento que esto de reforzar con reuniones y hacer encuentros para que ellas comprendas de qué se trata. Cómo que yo le estoy controlando las clases y yo me acomodo a lo que ellas les brindan.

En esta escuela es como que siento que no somos bienvenidas. Con muy pocas, si me puedo llevar bárbaro con todas, pero cuando ven que vos tenés que cumplir el rol de lo que venís hacer es como ya cambia la mirada. Con pocas me pasó de poder trabajar como uno desea. Pero sí sé que molesta y somos la piedra en el zapato y muchas veces depende de la maestra del grado que toque cada año como será el año de los gurises, porque s su mirada la que marca, aparte ellas se sienten muy limitadas y lo más fácil es decir “no puedo”, molesta la “no normalidad”, nosotras tenemos más flexibilidad, nos acomodamos a los gurises de acuerdo a cómo vienen, allá¹⁹ no puede suceder eso. Ellos son más rígidas, más estructuradas. Me encantaría que, si a los chicos le hace bien estar en ese grado, con esos compañeros, me encantaría que continúen. Porque

¹⁹Escuela común.

tengo niños que están totalmente incorporados y lo extrañan y lo esperan y hay otros que no. Sentís que la felicidad de pertenecer y de todo el esfuerzo que está haciendo para pertenecer lo tiene que lograr. Por eso la importancia del acompañamiento a la familia desde la escuela especial, el asesoramiento, que ese papá entienda lo que tiene que hacer. Muchas veces ellos normalizan situaciones que son un poco violentas, por eso yo digo “sirve que tu hijo esté en la escuela común, le sirve porque si vemos que hay algo que angustia al niño o a la familia yo no lo veo positivo” Tiene que ver con un tema de protección, cuando estaba estudiando escuché la palabra inclusión que yo ni siquiera la copié la definición porque yo dije nosotros nunca vamos a lograrlo, yo ya me negaba en esa época. Y después cuando estuve en una escuela y me hicieron ver la necesidad de una escuela para todos, aunque es difícil ponerlo en práctica porque vos tenés que trabajar con personas y hay que bajar un montón de cosas.

Además, también creo que mareamos a los chicos cuando los traemos a la escuela especial por ahí se merecen que les expliquemos, que entiendan, en algunos casos sí, no en todos, porque entre sus limitaciones capaz no quieran sentirse parte de la otra escuela. Te dicen que la escuela es la segunda casa, siempre tienen ese discurso. Pero si es así vamos a adaptar esta casa para cada uno de estos alumnos, y vos te das cuenta que no les interesa.

Irma y la magia

Profesora de educación especial.

Nosotros conocemos desde la ley y las resoluciones, siempre tuvimos en la carpeta, pero volví a imprimir el año pasado, y trabajamos cuando nos reunimos con el equipo: leímos nos juntamos en grupo y después nos dividimos por discapacidad, ¿por lo que nos tocaba a cada uno para hacer las adecuaciones. El texto te propone cosas re lindas que ojalá se puedan dar pero que el contexto de nuestros estudiantes entienda que hay diversidad y analizar qué de todo eso que está escrito se puede trabajar con el niño o

depende de los recursos, del niño, la familia, no es poner en práctica lo que está ahí y que es lindo y ojalá se pueda hacer. Aquí es muy difícil.

El niño viene y tenés que hacer a pulmón, a voluntad tuya y del equipo que te acompañe por lo general, son contextos, familiares muy difíciles que por ahí no le cuesta tanto al niño, pero por el contexto te cuesta el triple, además ya vienen grandes, sin estimulación, grandes sin fonología, sin psicopedagogía y vos tenés que hacer algo. Lográs algo, pero de todos eso que está escrito sería mucho mejor si viene ya con todo teóricamente tendrían que tener. Ahí sí se verían otros resultados, se ven paso a paso, día a día con ellos.

Para mí, por lo que yo veo, hay falta de recursos porque no tienen obra social, tienen que ir al hospital y en el hospital tienen que amanecer y no le dan turnos, y justo cuando le dan turno se enferman y no pueden ir. Eso y porque ellos se quedan tranquilos porque está la escuela especial, te digo porque tengo mamás que dicen “te traigo el nene porque están ustedes”. Esa brecha que ellos no pudieron hacer no es que nosotros vamos hacer magia, hacemos lo que podemos. Hay familias que te ayudan porque es desgastante, las expectativas de uno son muchas y uno tiene que bajar de esas expectativas e ir tranquilo, paso a paso. Yo trato de que pueda llegar al objetivo que tenemos planeado, que si no sabe leer mi objetivo primero que sepa leer, que aprenda las cuatro operaciones básicas, me pongo objetivos para que traten de lograrlo, trato de hablar con la mamá para que la carpeta esté completa, le tomó lección, que sepan que son evaluados. Y llegan a fin de año y ellos saben leer porque se esfuerzan, pero es un gran esfuerzo porque la maestra está todo el año enseñando, los artículos y los pronombres y yo le tomo lectura. Vos ves que los padres vienen y se preocupan, por más humildes que sean hay un esfuerzo de los padres sino no los iban a mandar, por eso trato de hacer algo. La maestra del grado se involucra, pero ponele que no se

quiera involucrar los chicos le llevan la carpeta para que la corrijan, y muchas docentes no les interesa, les dicen llevale a tu maestra de rojo²⁰ que te corrija y esto es un obstáculo si no sigue con los cambios que uno se propone porque supongamos que yo estoy trabajando con una estudiante que traiga un material y pasa esto, emocionalmente la desestabiliza porque ellos me preguntan por la maestra del grado “¿Y la mae?”

En la práctica, la cosa es que se dé la inclusión., muchos docentes piensan “para que voy a perder el tiempo con eso si ella no sabe leer”, una también sin querer marca la diferencia, hace que la propia maestra los excluya, “anda con tu maestra” te dicen, y te da una broca porque es alumno de la escuela común... y no entienden.

Depende de las actitudes si incluimos o no, hay que tomar con pinzas, viste que uno dice vos vas allá y te ponen en el fondo, separada y te preguntan ¿Para qué estás allá? Pero vos estás allá y te das cuenta que no hay otra manera que la criatura sea incluida en lo que está haciendo. Hay chicos que pueden, pero para decir que porque está ahí adentro está incluido, no. A veces participan de las horas especiales, depende, pero no es llevarle nomas. El hecho de estar allá les ayuda igual a los docentes, al menos ahora hay menos barreras para entender para qué estamos acá, se terminó de “por qué están acá si baja el nivel”, todo eso se terminó. Antes veían a un chico en silla de ruedas o con síndrome de Down y se preocupaban y le querían agarrar y ayudar, ahora ya no, saben que son niños diferentes nada más, nada extra o súper. Antes se le tenía que explicar sobre el retraso mental, de que algunos hablaban y otros no. Ahora que se dieron cuenta que pueden aprender, tanto no hay problema. Si o si tienen que trabajar con la diversidad.

²⁰Aludiendo al color del uniforme de la escuela especial, diferente del blanco de la escuela primaria común.

Yo creo que la modalidad especial les ayudó a tranquilizarse porque venían de este discurso de que todos tenían que ser iguales y de pronto se encontraron con una realidad que en verdad no eran todos iguales, no sé si solo en esta escuela, pero hay un desfase, los niños vienen con una desventaja, no saben leer o el que sabe leer sabe a penas. Con la pandemia se agudizó esto. Por ejemplo, yo sigo afianzando lectura porque si bien él está leyendo él solo lee cuando viene acá. En la casa mete un millón de excusas. A veces no puedo todos los días, pero sí tres veces por la semana porque están los otros chicos. Cuando está M²¹ ... yo tengo que estar con ella porque encima M... tiene poco tiempo y tengo que sentarme con ella porque lee muy bajito y le tengo que tomar lectura. En su casa ella practica poco. En lengua yo quiero que lean y en matemática con C... por ejemplo ya estamos en la tabla del cuatro.

Al principio acompañar a la escuela común fue muy chocante porque nosotros viste que si decían algo a alguien nosotros nos ponemos mal y yo no podía entender qué tenía esta gente en la cabeza y que no veían que era una criatura de la que estaban diciendo barbaridades. Ellos se re dan cuenta que vos le hablas, como vos te paras o te dirigís por más discapacidad que tengan, ahora los maestros de la común entienden, ven como nosotros le tratamos y no pueden tratarle o retarle o levantarle la voz. Ellos fueron preparados para todos iguales.

No siempre, pero muchas veces se dan cuenta que los chicos necesitan muchísimo más tiempo, más explicación, más pizarrón entonces yo digo que le respetan la parte emocional. O al que pase vos le tenés que volver a explicar. Se le explica de una forma que al chico no se le haga sentir mal, había casos antes de que se le hacía pasar al chico en frente y se lo ponía en evidencia. Ahora se evita ponerlos mal encima que ya

²¹Las iniciales indican a los estudiantes. Se utiliza como protección de la identidad de los menores, la letra inicial de su nombre.

son grandes. Uno se pone hablar con la maestra y le explica que para que sea significativo tienen que ser así. Y les digo que el 80 por ciento vayan a la secundaria de ese ochenta no se va a recibir el cincuenta porque en la mitad va ocurrir el desgranamiento porque ellos no tienen el acompañamiento de la familia. Y al que va llegar hay que prepararle y al que no igual hay que prepararle porque para algo le va a servir, aunque sea que sepan leer, que sepan hacer una suma. No quiero ser pesimista pero el desfase de la secundaria es grande, la familia vive el día a día de ese niño y no pueden proyectarse, como que ellos ya hacen su trabajo haciendo eso. A... por ejemplo no tiene ninguna discapacidad y le digo A... ¿Estudiaste la tabla? Le pregunto ¿Por qué no estudiaste? Y me dice que no porque tuvo que lavar todo el fin de semana ropa. El contexto influye. No le van a llevar a un psicólogo, o no le van arreglar con terapia de familia. Porque no dimensionan el daño que le están haciendo a la criatura. Porque ella me dijo que se pasó llorando porque no se podía concentrar porque los padres pelearon todo el fin de semana y yo después le pregunto cómo están ahora sus padres y me dice que están bien, que están juntos. Pero todo el fin de semana no pudo estudiar porque lloró. Emocionalmente todo esto afecta sus aprendizajes y ni hablar de su autoestima

Es un proceso porque necesitamos aún la colaboración de los padres. Ojalá que puedan y entiendan. Hay chicos que pueden avanzar, pero algunos te miran nada más y te dicen sí o no. La expectativa de los padres también es así, no se dimensionan más allá de lo que van a hacer hoy

Nuestro trabajo aparte hay que tener muchísima empatía, porque si no hay empatía no podés llegar a la otra persona porque si no sos capaz de ponerte en el lugar y lograr nada en la persona. Las personas sienten y se dan cuenta cuando te interesas y lo haces porque te tocó ese grupo. Ellos los niños se dan cuenta y los docentes también. Yo hablé

por mí y como siempre le digo a los docentes yo hasta donde pueda voy a estar. Yo en mi casa y los que están conmigo le dejan o el chico está re perdido, ellos ven que hay un seguimiento y aparte hablamos con la “mae”, y ellos están re atentos, vos piensas que no, pero sí.

Entre la integración y lo deseado. Alejandra y su camino

Directora de escuela especial.

La Escuela especial basó su principio de Escuela que acompaña a la inclusión educativa de todas las personas discapacidades (permanentes o transitorias) basándose en la Ley N° 26.206 que dieron como resultado a varias Resoluciones aprobadas por el CFE como la N° 144/11, se aprobó para la discusión el documento la Ley N° 26.206 la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado. La Resolución N° 155/11 que “garantiza una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona”

Es decir, la Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, eso no se discute. El Consejo Federal profundiza en políticas de calidad, estableciendo pautas que aseguren el derecho a la educación, favoreciendo el ingreso, tránsito y egreso de los alumnos, de los niveles inicial, primario y modalidades.

Entre los años 2017/18, la Escuela de Educación Especial continuó con el Proyecto de Educación Inclusiva bajo los lineamientos específicos de la Resolución del CFE 311/2016 que fuera homologada por nuestra provincia por Resolución 2440/2017 y la 065/2017 buscando asegurar el sistema educativo inclusivo, en nuestro caso en particular acompañando la trayectoria del alumno con discapacidad desde nivel inicial y a lo largo de toda toda la escuela primaria, acentuando el acompañamiento de dichas trayectorias mediante en acompañamiento y asesoramiento a los docentes de primero a séptimo grado a través de un trabajo conjunto que conlleva a la elaboración del P.P.I.. Paralelamente a mencionada tarea, se realiza el acompañamiento a las

trayectorias de niños incluidos no solo en la escolaridad común sino también a quienes transitan la escuela especial, es decir nuestra tarea tiene como meta asegurar las posibilidades para que aquellos alumnos con discapacidad sean incluidos dentro del sistema educativo.

Desde hace un tiempo las escuelas especiales se crearon pensando en una escuela inclusiva, acompañando a todos los alumnos con discapacidades permanentes o transitorias. Las personas con discapacidad tienen derecho a estudiar en escuelas comunes y a recibir los apoyos que sean necesarios para aprender participar. Tienen derecho a recibir la certificación de sus estudios en el nivel primario y en el nivel secundario.

La escuela especial particularmente guía la trayectoria del alumno con discapacidad, es decir nuestra tarea tiene como meta asegurar las posibilidades para que aquellos alumnos con discapacidad sean incluidos planificando diferentes apoyos personalizados en entornos que fomenten el máximo desarrollo académico como social de conformidad con el objetivo de “plena inclusión”²²

Lastimosamente la modalidad en que se designan a los docentes es un obstáculo todavía ya que no se piensa en los perfiles a acompañar sino solo en el puntaje, pero como todo cambio de paradigma requiere de un tiempo, creo firmemente que los resultados positivos van aumentando progresivamente y en ello creo firmemente

De acuerdo a mi experiencia todavía los niños están en una etapa de integración, es decir están dentro de las escuelas comunes, sí, pero no se relacionan con los demás como parte de la institución todavía los ven como a personas diferentes, pero en sentido un poco más negativo. Mi función como directora es apuntar a la inclusión, es decir,

²²Término utilizado por la directora para referirse a que todos los estudiantes con discapacidad asistan a la escuela común.

que los alumnos con discapacidad puedan sentir que son uno más y que se relacionan como cualquiera de los otros alumnos como parte de un solo grupo escolar. Todavía estamos en una etapa de integración, por lo que manifesté antes, no considero que los alumnos que acompañamos en su trayectoria escolar en las escuelas comunes sean considerados. Aunque dentro de todo con las virtudes y defectos propios del proceso de concientización de todas las partes (familias e instituciones educativas) con respecto a las diferencias y a los distintos ritmos de los alumnos hay continuidad en la escolaridad común y podemos hablar de un gran progreso tanto en lo social como en lo educativo

Hay que tener en claro que, la educación inclusiva pone acento en las necesidades de aprendizaje de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos con especial énfasis en aquellos que son vulnerables a la marginalidad y la exclusión social. Por ende, tiene como objetivo garantizar que todos los niños tengan acceso equitativo y continuo al aprendizaje en todos los contextos y la Educación especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema.

Nuestro rol es el de garantizar el ejercicio pleno del derecho social a la educación de niños y jóvenes en situación de discapacidad cualquiera sea su causa. Nuestro objetivo es prestar atención especializada y personalizada de acuerdo a la necesidad del niño o la niña. Se ingresa a la escuela común a través de acuerdos formulados entre ambas instituciones a los fines de fijar y organizar un modelo educativo de acuerdo a la realidad contextual. Particularmente en la escuela especial se trabajan los abordajes más complejos y se los prepara para que de acuerdo a sus posibilidades y una vez que consideremos que están preparados se los incorpora al régimen común.

Las propuestas están desarrolladas de la manera más clara posible, pero el implementarlas suele hacerse un poco más difícil, aunque podemos decir que la articulación está logrando resultados muy buenos.

Juan y sus intenciones

Docente de escuela primaria común.

Según mi experiencia como docente, que los estudiantes con discapacidad asistan a la escuela común se debe a que, en primer lugar, uno de los objetivos de la educación es incluir a todos y fomentar la integración y el aprendizaje en conjunto, cumpliendo con la garantía del derecho a la educación. En segundo lugar, responde a factores socio ambientales en los cuales las familias, muchas veces eligen ciertas instituciones por la cercanía que tienen de sus casas, o también depende de su situación económica, debido a que algunas veces las escuelas especiales cumplen con un determinado cupo que se encuentra completo.

Implementamos muchas ayudas, por ejemplo, incluir las TIC en el proceso de enseñanza- aprendizaje de diferentes modos: la proyección de videos e imágenes, el uso de presentaciones en power point, actividades interactivas por medio de la plataforma institucional, entre otros. Además, actividades en grupo para fomentar la socialización de los estudiantes, como así también explosiones grupales y debates dialogados. Los aprendizajes que se priorizan dependen, en muchos casos, del diagnóstico que presentan los estudiantes con discapacidad; por ejemplo en el caso de un alumno con dislexia se prioriza la comprensión lectora, la expresión oral, la mejora en la ortografía; en un alumno con retraso madurativo o del desarrollo se priorizan aprendizajes que ayuden a la comunicación y a la resolución de problemas; en un alumno con discapacidad física se priorizan habilidades sociales como la participación en actividades grupales, fomentar la aceptación y la empatía de los compañeros, y proporcionar espacios seguros para que el alumno pueda expresarse; si el alumno tiene

una discapacidad en los sentidos como por ejemplo sordera se prioriza la expresión escrita, y diferente en un alumno con discapacidad visual donde las prioridades de aprendizaje tienen que ver con la expresión oral; en alumnos con autismo se priorizan el desarrollo de habilidades sociales y comunicación, como así también la toma de decisiones y la resolución de problemas.

Las instituciones, dependiendo del caso cada alumno; flexibilizan sus tiempos dándoles la posibilidad de ingresar más tarde o retirarse antes de las clases si tienen algunas actividades en otros lugares, por ejemplo, en una de las instituciones donde trabajo hay un alumno con TEA²³, al cual le permiten retirarse a las 11 de la mañana para dirigirse a otra institución donde le enseñan habilidades para desenvolverse en la vida diaria, además se tiene en cuenta los tiempos de aprendizaje de los alumnos con discapacidad que en algunos casos suelen necesitar más tiempo para asimilar algunos contenidos conceptuales; en lo que respecta a la flexibilización del espacio la mayoría de las instituciones realiza remodelaciones edilicias para garantizar la accesibilidad de estudiantes con discapacidad, así como en otra de las instituciones donde me desempeño como docente construyeron rampas y un baño adaptado para una alumna que utiliza una silla de ruedas; también las instituciones proponen agrupamientos donde que fomenten la inclusión y el aprendizaje en conjunto entre estudiantes con y sin discapacidad, se implementan estrategias como el trabajo en grupos, donde se promueve la colaboración y la participación activa de todos los estudiantes; por ultimo en lo que tiene que ver con los proyectos, las instituciones educativas los adaptan para atender las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad, como por ejemplo ajustes en los contenidos curriculares, y lo que tiene que ver con la

²³Trastorno del espectro autista

metodología de enseñanza, las evaluaciones y la provisión de recursos de apoyo (sobre todo tecnológicos).

Existen muchas actividades institucionales, algunas de las que puedo mencionar son las jornadas que proponen diferentes temáticas como la feria del libro, la feria de las naciones, olimpiadas de matemáticas, actos escolares de fechas importantes, charlas con profesionales, etc., en la mayoría de ellas las personas con discapacidad realizan una participación activa, haciendo representaciones artísticas como bailes y representaciones teatrales, o en los actos. En algunos casos los alumnos con discapacidad no participan en las actividades propuestas, he tenido alumnos con TEA que no toleraban los ruidos fuertes, así como también el amontonamiento de gente, y es por ello que los padres optan por no enviarlos en esos días de cambio de actividades. El acompañamiento del estudiante con discapacidad en la escuela se diseña a partir de un trabajo en conjunto.

Conozco únicamente que, en última Ley de Educación Nacional, la 26.206, tiene un apartado que menciona que el sistema educativo garantiza la igualdad de oportunidades y la no discriminación y debe promover la inclusión educativa. Además de la mencionada ley no conozco otra normativa.

Considero que atravesamos un proceso de integración, porque aún hace falta capacitación de los directivos y docentes en lo referente a inclusión educativa, además se necesita una fuerte inversión y participación del Estado en este proceso, incluso creo que las personas encargadas de la integración que acompañan a los alumnos en cada clase deberían tener una mejora salarial y estar especializadas en las diversas patologías.

Las propuestas de enseñanzas se configuran de acuerdo a las sugerencias y en las propuestas de evaluación también depende de cada caso en particular, generalmente

de adapta la evaluación con diferentes preguntas u otras formas de evaluar. Desde mi perspectiva, los objetivos que se plantean en la escolaridad de los estudiantes con discapacidad son el desarrollo de un aprendizaje académico, el desarrollo de habilidades sociales a partir de la convivencia con los demás estudiantes, que aprendan a ser autónomos, y que en un futuro puedan ser partícipes en la comunidad. Sí creo que son condicionantes los certificados médicos que acreditan una discapacidad, lo considero porque en ellos figura el diagnóstico del alumno y son fundamentales para decidir los ajustes sobre que se va enseñar, de esa manera nos da una orientación a los docentes sobre la forma en que aprende cada alumno dependiendo de su discapacidad y que necesidades específicas hay que atender.

Como docentes no podemos identificar las ayudas que necesita cada estudiante, necesitamos ser capacitados, muchos de nosotros no contamos con las herramientas, es por ello que necesitamos el apoyo y el conocimiento de los profesionales. En algunos casos donde tenemos continuidad en varios grados con los mismos alumnos podemos llegar a conocerlos y así identificar las ayudas que necesita cada alumno para lograr aprendizajes significativos.

En el aspecto social tiene peso en las expectativas de los docentes cuando ingresa un estudiante con discapacidad al grupo porque ello implica que los demás estudiantes tengan empatía y se comuniquen asertivamente con el nuevo alumno, y que este último también logre integrarse en el grupo y no sentirse descrinado. Estas habilidades sociales no aparecen, en muchos casos, explícitos en el curriculum, sino que se manifiestan en el curriculum oculto, se desarrollan de manera más efectiva a través de la interacción en el aula y las experiencias cotidianas. En otros casos, en algunas materias pueden incluir contenidos relacionados con la comunicación, la empatía, la colaboración y la resolución de conflictos, que son fundamentales para el desarrollo

de habilidades sociales y en el currículum puede fomentar la inclusión y la valoración de la diversidad, promoviendo el respeto y la aceptación de las diferencias entre los estudiantes.

Los sentires familiares

Menciones de las mamás de estudiantes con discapacidad que asisten a la escuela común acompañados desde la modalidad educación especial

Yo de mi parte a C²⁴ lo vi avanzar mucho en estos temas de socialización. En juntarse más, en adaptarse más, antes era más de estar solo, ahora no. Él se une más y si hay chicos en casa se pone a jugar con ellos. Antes él era de estar solo, de estar en su mundo, esa es la diferencia que yo veo desde que empezamos. Empezó a arreglárselas más solo, antes era yo la que tenía que hacer todo.

Me gustó la idea de que vaya a la escuela común, pero yo ya sabía que el colegio normal no estaba de acuerdo y eso yo les comenté a ustedes²⁵ para ver el problema, viste que por ahí que a los chicos normales; los papás por ahí dicen que él no es igual a los otros, que son diferentes, pero para mí no son diferentes, se hacen mejores personas porque ellos no tienen maldad. Eso era lo que yo venía a hablar con ustedes y yo me sentía bien, a mí me costaba hablar con los papás de otros chicos normales. Para mí me parecía perfecto, porque era un avance para él, y también porque los chicos también tienen que aprender a adaptarse a ellos. Yo me siento bien, no tengo quejas, incluso la directora de allá me citó y me preguntó si yo estaba contenta y yo le dije que sí, yo me sentía conforme y hasta ahora me siento conforme porque yo veo que él avanzó un montón.

²⁴Se utilizan iniciales para mencionar a los estudiantes mencionados por sus familias. Resguardándose así la identidad de los menores.

²⁵En referencia a las reuniones individuales entre padres e integrantes del equipo de acompañamiento de la escuela especial.

Es importante poder incluirlos a ellos, sentir que ellos también tienen las mismas capacidades que ellos y que pueden hacer. Yo lo veo con E... un poquito raro que a él no le gusta correr, pero yo digo que si no era por la pandemia él iba avanzar muchísimo más. Ese año que ellos estuvieron sin venir a la escuela, ahí fue el cambio. Porque yo me acuerdo que él participaba y ahora le cuesta muchísimo. Cuando veníamos de seguido él estaba feliz y la verdad que está muy bueno lo de la inclusión. Siempre es el adulto, no los niños, somos nosotros los que le ponemos los peros a ellos.

Esto no tiene que ser para descalificar a nadie, que esto influya en la relación, es decir, entender que hay chicos diferentes, que para ellos sus hijos son diferentes. Entonces, a partir de ahí qué cosas pueden aprender de forma conjunta, en esos espacios de relacionarse, el compartir recreos y esas cosas.

Yo nunca tuve temor. Porque B... se adaptó, no fue complicado. Yo nunca tuve problemas porque siempre quise que él participe, yo quería que él aprenda a compartir. La verdad que hoy no sé cómo es en el aula, si el comparte o no y lo de sentarse, yo nunca le acostumbré a sentarse en el piso, siempre él se sentó en una silla, nunca en el piso, ni comer en el piso ni nada, siempre en la mesa. Fíjate que ahora él escribe solito su nombre, no copia y eso ya es un avance, él ya reconoce las letras, él sabe. Por ahí es vago, porque B.... lo que tiene es que es muy vagoneta, él reconoce los colores, los números, el cero, el uno, el dos. Y para copiar su nombre, encima que su nombre es largo él ya copia solito. Para mí B... tuvo muchos avances desde que empezó hasta hoy.

Con L... si teníamos temores. Mi marido me comentaba lo que él sentía porque él tenía mucho miedo, hasta ahora lo tiene. De ir a la plaza, en la plaza todavía no lo puedo bajar, pero él se arrastra o se agarra por los caños y la gente nos mira todo

raro. Entonces desviamos la plaza, vamos a un espacio verde en donde él pueda jugar. Entonces mi marido ve como a él le miran y en la escuela cuando él está allá él sí avanzó mucho, pero ahora todo para él es nuevo. Cuando empezó la pandemia yo no lo podía sacar a la calle y veía mucha gente con barbijo y a él le daba pánico ver a tanta gente con barbijo y ahora como que él está asimilando y gracias a Dios que pudimos lograr que se ponga una máscara para poder venir a la escuela. Y él empezó a ver que los especialistas se ponían las máscaras entonces él veía los rostros, pero cuando íbamos a la calle le decía 'L... mirá tu camino, mira los colectivos y yo veía que cuando aparecía una persona con barbijo él empezaba a temblar, le agarraba su temblequera como capaz le agarraba acá en los actos. A mí me daba una cosa entonces me quedaba en casa y no lo sacaba. Y cuando empezó la escuela me decía y ahora cómo hago. Entonces empezamos a hablarle y decirle que todas las personas iban a tener barbijo y veía que todos nos poníamos en casa, los hermanos se ponían para ir a la facultad, tenemos que ponernos para ir en el colectivo y así fue asimilando de a poquito. Pero cuando él iba allá empezó a ser más sociable con los chicos porque él no prestaba nada, cuando venía junta a mi casa él se metía a la pieza y estaba ahí hasta que la visita se fuera, no podía sacarle y desde que empezó a venir a la escuela empezó a socializar. Y yo cuando iba a la casa de mi mamá o algo un ratito él ya quería irse y venía a casa y se encerraba en la pieza. Como no había más chicos, todos mis otros hijos son más grandes y él jugaba un ratito nada más. Pero ahora sí, 'Mirá L..., está la luna allá arriba, está oscuro, ya tenemos que meternos adentro. El ruido, la multitud a él lo alteraba, le daba como un pánico. Eso es lo que más tuve que trabajar, como en los cumpleaños, él no se quería ir cerca de los parlantes, se aceleraba. La maestra me decía que ella se sentaba y hacía las actividades o por ahí se cansaba, agarraba las cosas y se iba al pizarrón y le enseñaba ella a los

compañeros. Ella interactuaba muy bien con sus compañeros, ahora empezó a compartir sus juguetes, está avanzando. Copia todo, a veces cuando estamos en casa hay cosas que hace el hermano mayor que yo le tengo que decir que no haga porque L... le está mirando. El otro día subió la escalera para bajar la pelota del techo y le dije llevá la escalera porque L... va subir, todo lo que él ve copia. Ellos captan todo enseguida y les queda.

Al principio mi miedo era que él salga de la escuela y se vaya. Y la maestra V... ese año se abra re estresado porque ella corría, se metía en el baño a veces porque ellos no veían dónde él entraba y tenía que ubicarlo. Él se escapa en ese tiempo, él salía y se iba al baño, iba al otro patio y eso si me daba miedo quizás que en alguno de esos momentos salía por algún lugar, pero en ningún momento pasó eso. Entonces cuando el profesor R²⁶ ... me habló y me dijo quédate tranquila. Yo me acuerdo que yo me quedaba acá en la plaza, después empecé a ir a mi casa. Iba y volvía, pero para mí también fue difícil dejarle a él sólo por el motivo que él se escapaba. Yo tenía miedo porque el portón de acá no tenía llave porque si bien Ariana no es tan rápida como los otros chicos, es más lenta para correr y caminar, pero cuando ella quiere parece que tiene velocidad. Una vez ella se me escapó, estaba el portón abierto y se ve que ella probó y habló y yo estaba prendiendo el fuego y no me di cuenta. Y la vecina que estaba en la esquina salió atrás de ella y era una ribada²⁷ y no le podía alcanzar. Ahí es como que me agarró miedo porque ella no tiene que escaparse y si sale tiene que ser con nosotros y de ahí no hizo más. Esa vez me asusté tanto porque me quedé mal. Nunca se escapó, cuando veía que ellos me decían todos los días como ellos se portaban, eso también te ayuda porque ellos se toman ese tiempito y te informan

²⁶Los docentes nombrados en reuniones serán identificados, también, con sus iniciales para mantener la privacidad de sus nombres.

²⁷Subida empinada en la calle.

entonces yo dije bueno. Una vez él me comentó que quería salir. Pero si pudieron controlarle. Yo le doy permiso a los docentes que si le tienen que retar le reten. A todos los chicos a veces tenemos que retarle, inclusive los niños normales a veces hacen cosas que no tienen que hacer. A veces vos le hablas bien y no te hacen caso. Y si no te hizo caso una, o dos veces, a la tercera retale y ponete fuerte delante de él, entonces ellos ahí entienden, porque esa es la forma de aprender. Cuando vos le insistís día a día ellos van aprendiendo y a mí me encantaría mucho que ellos pudieran volver a clases normales junto con los otros chicos. Ellos aprenden de los otros. Yo siempre dije él puede por eso yo hace poco fui a salud pública, yo quiero contratar una maestra integradora para que él esté más en la escuela común, más tiempo. Me dijo que vaya a ver en diciembre. Acá la maestra tiene tres chicos y a veces ella sola no va poder entonces necesitamos una más que esté acompañando, cosa que también la escuela común no permite.

M... empezó a interactuar en educación física, se pone a saltar y te muestra lo que hizo en la escuela. Trabaja con el cuerpo, está con otros chicos, aprenden a respetar los tiempos, respetar al adulto, al compañero, eso es significativo para ellos. Hay que ver las condiciones en la que están, el tiempo de tolerancia que es muy poquito, 10, 15 o 20 minutos que trabajan con el cuaderno y después qué van hacer en el aula, la idea es que hagan un trabajo en conjunto, que no tengan actividades diferentes y que hagan todos lo mismo entonces van aprender del otro. Hay que ir de a poquito, pero yo creo que lo van a lograr.

Para R... fue todo un cambio, formarse, saludar a la bandera, con los días comenzó a formarse, logró quedarse quieta, antes bailaba en el saludo a la bandera y salía de la fila y en realidad eso no era lo que más me preocupaba, yo tenía terror que R... sea bruta, porque ella no mide la fuerza, creo que una vez empujó acá a una nenita.

Cuando íbamos al parque ella subía allá arriba y ese era mi miedo. Y ahí era cuando el papá me decía deja que juega, que hay que estar arriba de ella nomas. Ese miedo ahora yo ya no lo tengo más porque ella ahora va al parque y se va allá arriba y no pasa nada porque ella aprendió mucho, en la escuela a compartir. Para mí la inclusión fue difícil un poco por los chicos, o por los padres porque implica mover todo un ambiente. Por ahí los chicos no tienen miedo, se dejan guiar mucho por los gestos de los adultos, eso me doy cuenta porque hay chicos tan buenos, chicos que me miran como curiosos, le observan y dicen ¿no podés hablar? bueno juguemos igual. Esas cosas son muy lindas. Y la mamá allá haciendo compras y el chico allá jugando. Los chicos en el aula son curiosos, primero miran y después actúan, pero lo hacen con una normalidad porque para ellos es como que no existe la diferencia. Y los adultos como que no, ya estamos mirando. Cuando yo empecé acá, creo que fue en el 2018, yo tenía un miedo de que R...se haga encima, como que no podía alejarme de ella, entonces yo venía, le traía las cosas, yo me quedaba en el auto, yo estudiaba en el auto, yo traía mi desayuno y un día dije en lo peor de los casos qué va pasar, paso, le retiro y ya está. Empecé a pensar así porque y me empecé acostumbrar y a soltar. Y cuando tenía que llevarle a la otra escuela yo casi ni dormía, tenía miedo, mirá si le hacen llorar o le hacen bullying. Los primeros días para ella y para mí fueron raros, pero yo le iba a buscar y ella salía re feliz porque el maestro R... siempre le hacía participar y como todos los chicos le saludaban y le decían Chau R... y ella venía con una sonrisa y bueno, ahí me di cuenta que los temores los tenemos en la cabeza de uno.

Yo creo que la inclusión es positiva porque les permite de alguna manera socializar de una manera distinta, que se vuelvan mejores con el grupo de chicos, a R... le costaba mucho estar sentada en la silla, sacar su cuaderno, incluso cuando ellos iban

a la otra escuela hubo mucho tiempo en que ella no dibujaba y a veces ellos se sentaban con otros compañeritos lograban que ella pintara algo. Todos le festejaban y ella salía un poco más contenta y lo que yo me di cuenta es que ella tenía mejores hábitos cuando empezó a ir ahí. Empezó a hablar algo. Lo que hizo la pandemia fue reducir todo eso y hoy le cuesta mucho volver a empezar. A veces uno le pregunta cosas y ella te responde silenciosamente y no hace contacto visual. No verbaliza y yo le dije 'háblame fuerte, no te escucho' y a veces logró que ella hable fuerte.

Ella habla despacio porque antes el papá le decía hablemos en secreto, entonces ella hablaba despacito y de ahí quedó esa costumbre que hasta ahora ella no se saca. La otra vez hablo fuerte, hablo normal. A ver, mi papá empezó a viajar hace cinco meses y es un cambio grande para ella. Él antes estaba mucho tiempo con ella y supongo que es un cambio que a ella le hizo un poco mal, como que hizo un retroceso en ese sentido y bueno, ahora recién se está acostumbrando a que la forma que tiene de comunicarse que tiene con el papá ahora es hacer una video llamada. Entonces si ella no habla fuerte ella no le puede contar a su papá lo que le pasa. Entonces se sienta con la merienda o la cena y ella se pone hablar. A veces como que le extraña al papá y no le quiere hablar y se va. Hay días que se levanta y le mira y está alerta para que no se vaya, entonces nosotros le decimos que papi le va avisar cuando él se va a ir. Y se le explica que el papá se va para que ella pueda ir a la escuela, para comprarse ropa, para comprarse helado.

Una de las docentes participantes de este espacio de reflexión acota para cerrar la reunión:

En cuanto a lo pedagógico nosotros trabajamos con lo que el niño puede, no importa si ellos están en cuarto o quinto y si ellos tienen que seguir dando las vocales y los números hasta el 10 hasta que lo puedan asimilar lo vamos a seguir haciendo. Es un acuerdo del proceso de inclusión que los docentes de allá saben que por más que ellos

estén dando la tabla del 4 o el 5 si los niños necesitan hacer sumas de una cifra lo van hacer, en cuanto a lo pedagógico esos acuerdos están dados ya, lo que sí justamente la idea es trabajar y entienden que este tiempo que van a estar en casa sea también productivo para trabajar en lo conductual, porque esa es una de las primeras trabas que nos ponen cuando vamos allá, el niño que tiene buena conducta no importa si puede o no en lo pedagógico va ir a su tiempo, el tema es que el niño que no permanece sentado, el niño que se para a cada rato porque también ahí hay que evaluar la integridad de otros alumnos y ese es uno de los obstáculos que siempre encontramos. Entonces eso ya va depender de ustedes porque en estos meses que no vamos a venir a la escuela y que van a estar en casa va depender de ustedes. Por eso nosotros le damos esta herramienta de las agendas para que ustedes puedan tener muchas más herramientas para trabajar lo conductual en sus casas, eso es fundamental. Cuando vengamos en marzo tenemos que hacer la evaluación diagnóstica que hacemos todos los años y ahí vamos a ver, va depender de cada niño si va ir allá y el tiempo de permanencia. No va ser una decisión global, no van a ir los seis allá, va ser una decisión individual, entonces si la expectativa de ustedes es y si les gusta y están de acuerdo en que los niños estén en inclusión y desean que estén más tiempo hay que trabajar para eso, para ir mejorando, encausando la conducta y esto de respetar al adulto, de respetar los sí y los no. Eso es lo básico para poder tener la permanencia allá. Saber que cuando toca el timbre saber que hay que formarse y volver. Para ponerle los límites que ustedes crean que a ellos les falta para cuando volvamos podamos avanzar y no tener que nosotras hacer la evaluación y verlos de la misma manera que terminamos en noviembre o en diciembre. O volver hacer el proceso para trabajar otra vez los hábitos de permanencia. Esto tiene que ver con la autonomía, que ellos sientan que son ellos los que puedan hacer. Que sientan que ellos son autónomos.

La reunión y sus voces

Reunión de PEI. Análisis del proceso de acompañamiento.

Vamos a ir evaluando el proceso de inclusión desde el 2014 hasta ahora.

Estas dos nenas, F... y N... no calan una, practicamos lectura casi todo el tiempo, yo les mandé a imprimir los libros a leer, ellos en la casa practican y acá también pero no hay forma con los números, del 1 al 30 no podemos avanzar en eso, como que están perdidas, eso es lo que yo veo y siento.

¿Cuántos alumnos tenés incluidos en este grupo?

Seis alumnos. Ellos están más grandecitos

¿Qué objetivos te planteaste a principio de año con F... y N...?

Que aprendan a leer y mínimamente cálculos matemáticos, sumas, restas que puedan realizar eso.

Quiero entender tu frustración en el avance: ¿No te parece que el objetivo era muy complejo viniendo de un año de pandemia? Siento que la frustración viene porque fue muy grande el objetivo ¿Ellos estaban antes en la escuela?

Si. En el 2019 estuvieron en segundo

¿Cómo transitaron ese segundo año?

R... estuvo con ellos en segundo. Yo estuve en tercer grado. Ellos generalmente en todo el año estuvieron trabajando, capaz que los últimos meses antes de que volvamos a la presencialidad, ahí como que la mamá de N... expresaba que su hija no quería trabajar en la casa, como que no quería y fue todo un inconveniente. Por eso ella pidió que vuelva por estas cuestiones, pero los demás chicos siguieron trabajando, enviaban las actividades, todos trabajaron bien. Es como que yo veo una diferencia muy abismal entre tres o cuatro chicos y estas dos nenas.

¿Esos tres chicos ya antes ya venían y continuaron sin problemas?

Sí, sí. Dentro de todos los problemas que tienen, sí. Hacen comprensión de texto, una lectura cortita, pero pueden entender. También va esto que N... no puede expresarse y F... también, como que tiene limitado su vocabulario, algunas cosas no le salen. Y los otros chicos, no. Por ahí J..., G..., ellos están leyendo. Por ahí a P... le cuesta un poquito, pero es con estas dos nenas que cuesta más. Por ahí como dice M... que tienen que estar por momentos, no todo el tiempo allá, pero quizás yo no puedo dejarles a los otros chicos para venir con ellos

¿Cómo pensamos el año que viene? ¿En ese caso tienen todos los mismos diagnósticos, o cómo hacen?

Viste que con F... siempre el problema son los audífonos, que no se hacen los controles, no se calibran. Yo no sé cómo está con eso. Según la mamá dice que está todo bien, pero hay veces que yo le hablé y ella como que no me escucha, ni me registra. Ella puede hablar, pero a veces es más fácil hacerle la seña, yo intento hablarle y que me conteste, que me hable, pero le cuesta bastante. Y ahora el tema de la vista, la mamá me dice que ella casi no ve, que ahora le hicieron todos unos controles de la vista y le dicen que tiene muy poco resto visual y que tiene que usar anteojos y eso va ser otro inconveniente

¿Qué dirías si le decís a la mamá que tiene que dejar de ir?

No tendría inconveniente, pero F... no dejaría de ir. Hay que ver el espacio

P... no tiene diagnóstico, el tiempo, configuraciones de apoyo, nunca la mamá lo hizo.

Ahí está la diferencia entre los chicos. J..., S... y C... tienen autismo.

Si vos V... (maestra) puntualmente, vos que estuviste de seguido en la inclusión ¿Qué ves de positivo y negativo en todo este tiempo?

Por ahí lo positivo es que ellos no tuvieron inconveniente de acomodarse, de cumplir con las clases, las tareas. Dentro de todo bien. Allá también esto de interactuar con los

compañeros, de ser parte del grupo, también con los docentes, la mae C.. le trae actividades, capaz la mae E... es distinta. (¿La diferencia marca la maestra de grado?) Si, porque la mae E... hay momentos en que ni le pide la carpeta, como que ni le registra. Y la mae S... si le pide, los chicos hacen fila para entregarle la carpeta y ella les corrige y les habla, le pregunta, si entendieron e interactúan con el docente.

¿Ustedes siguen viendo esto de 'tus alumnos, tus chicos'?

Si la verdad que sí. La mae E... por ejemplo te dice qué pudiste trabajar con tus alumnos y ahí me manda el tema y si bien yo tengo que hacer las configuraciones de qué manera te dice cómo podés trabajar con tus alumnos.

Fíjense como lo discursivo está marcando, no son parte del grupo. Están marcando estas diferencias.

Yo siento que son todos mis alumnos,

¿Ustedes intentaron cambiar esto? (sobre la disposición de los alumnos en el aula)

Sí, pero después los terminan mandando al rincón (risas de todos) A F... y a G... por ahí que tienen que copiar el pizarrón le ponen un poco más adelante, en una mesa están dos o tres con chicos de la escuela común, no están todos juntos.

Los chicos, ¿perciben esta desigualdad?

J2...sí, Le hacen unos dibujitos y la maestra le dice ¡Ay pobrecita! Si, dicen pobrecita. Ahora después de las vacaciones todo mal, después de que volvieron todos los chicos quedaron como que muy trastornadas las maes. Porque al principio era de una forma y al final otra. (otra voz) Con nosotros las burbujas funcionaron, no había tanto bullicio, porque una estaba más adelantada que otra. Algunas eran más útiles y se organizaban mejor. Yo creo que fue todo un proceso complejo esto de volver después de las burbujas, para los chicos, para los docentes. Esto fue de a poco y de prueba y error. La pandemia no ayudó en nada y menos en la inclusión, venimos de un proceso

muy duro y algunos volvimos como pudimos, para los mismos padres fue difícil por el proceso que hicieron. En 2019, cuando terminamos, habíamos logrado cosas que estuvieron muy buenas, se había logrado cierta conexión con los docentes de allí, volvimos y estaba todo bien, se cortó después con la pandemia. Cuando empezamos el 2021, porque la mayoría fue que sí, que no, desde la escuela primaria se sugirió que los chicos que estaban en inclusión no vengan presenciales, pero la mayoría empezó después de las vacaciones. Fue un año y medio. La escuela fue la que manejó ciertos requisitos para el aprendizaje, en la casa, así como las mamás nos dicen 'si porque él re habla' 'y en mi eso me hace ruido porque acá no hablan tanto. Acá se comunican con gestos, con señas y no hablan realmente, hay una intención comunicativa. Por eso hasta donde llegaron todos los niños ese año y medio no hizo que todo se retroceda en todos los avances que había habido.

Los niños y adolescentes que no tenían discapacidad tuvieron un retroceso muy importante. Yo la otra vez hablaba en el secundario donde yo trabajo que el 40 por ciento de un nivel bajísimo, de que están hablando de acomodar de alguna manera. Y si pensamos que para los otros niños que tienen dificultades fue pérdida de hábito, de estudio. M... me dice "yo hice todos los trabajos, pero no aprendí nada". Hay un aprendizaje que yo voy a seguir sosteniendo, más allá de la discusión que ustedes tengan, que lo mejor se da estando en grupo y que no se da estando solo.

Y vos S... ¿Vos tenés mañana y tarde tu grupo?

No a la tarde. ¿En general es como lo que dicen las chicas, yo si no llego a venir ella me dice a usted no va a venir? entonces no viene Z..., no viene C... No tiene que pasar pero pasa. Ellos no cuestionan nada. Los padres valoran esto de que los niños están socializando, los papás valoran el trabajo que se hace. A mí a veces me da una cosa tener que decirles a las mamás que las criaturas no pueden venir porque yo no estoy.

Pobre mamá, lo que debe decir, por qué mi hija no puede estar sin ella. Pero también pienso, si llega a venir, y si ella no le recibe, o si le trata mal, ¿qué hacemos?

¿El docente puede no recibirle y decirle a la madre que lo lleve?

Si. Lo negativo de la pandemia fue que cuando se unieron los grupos que antes de que estén todos los grupos yo tenía medio pizarrón para mí y al primer día que volvieron yo no pude utilizar el mismo pizarrón, porque ya eran un montón, entonces la maestra necesita los dos pizarrones.

N... ya escribe en cursiva, le dimos un curso acelerado y ya multiplica y todo. Lo positivo es como que todos estaban en ese proceso a todos le pedía en imprenta, y ahora como ellos aprendieron los chicos que yo le hago el acompañamiento ellos ven en cursiva y hacen en imprenta, ellos igual están haciendo esa reversibilidad y en algún momento van a poder escribir, pero ya están pudiendo avanzar. Ellos intentan y así aprenden.

Ustedes piensan que institucionalmente la dirección de la escuela común ¿Hay un mensaje parejo para todas o hacen cada una lo que les parece en el grado?

Se supone que hay un proyecto de acuerdo entre las dos instituciones donde las docentes deberían manejarse de la misma manera en el trabajo en el aula. Según los criterios de los docentes, no es algo institucional. No puede ser que una docente sí y otra no. Si apoyamos de manera institucional de que vamos a trabajar en forma conjunta tendría que decir cada docente acordar de qué manera se puede trabajar. La maestra en donde yo estoy está desde los comienzos y para ella es natural todo. Ella entendió lo de la pareja pedagógica y trabajamos re bien, obviamente que tiene eso de que si usted no viene el chico no viene. Los problemas con las maestras nuevas es que quizás vienen con esa idea de afuera que los chicos con discapacidad se vayan con la

maestra o si tenés acompañamiento ella es tu maestra. Yo creo que hay que trabajar el discurso de cómo se trabaja con los chicos.

Vos que sos la maestra de tres de los chicos que cuando tuvimos la reunión de padres que expresaron que estaban muy contentos con esta parte de la sociabilización y que se sentían muy cómodos con esta cuestión. Si vos tuvieras que evaluar en cuanto a qué aprendieron en cuanto a contenido, o rutina ¿Qué aprendieron cuando volvieron?

Es un grupo que tienen características similares en cuanto a lo conductual porque ellos cuando están en grupo, en determinadas áreas que compartimos con los chicos de allá imitan las conductas de los demás, por ahí. En educación física, por ejemplo. El profesor les integra a ellos a las actividades. Lo positivo es cuando están, por ejemplo, yo destaco esa área, con respecto a las actividades que son físicas ellos se enganchan mucho más. Y el profesor como que se presta y les ayuda para que hagan bien. Por ahí él hace de pareja para que trabajemos juntos, pero sí tenemos que estar atentos para que no se vayan, hay veces que se escapan y a veces se van corriendo. El profe se pone en una punta y yo en otra. Eso sí es lo positivo. En lo conductual, estar en grupo les ayuda bastante. No hay que perderle atención nomás. Y copian lo bueno y lo malo.

Encima este E... es vivo. Cuando se escapó, en otro sector está el grado de ellos y él se fue al otro sector. Él es vivo porque no le iban a buscar al otro sector porque pensaban que andaba por acá y estaba en el otro año.

En general tuvieran que decir este proceso de inclusión ¿Se fomentó lo social, lo vincular y se dejó de lado lo del contenido?

Para mí este grupito que son los cuatro para mí se re logró un montón de cosas, en cuanto a contenido también. Salvo F...y N... que estamos ahí. Y cuando más van creciendo más se va notando. Quizás con chicos que solo tienen configuraciones les viene bárbaro este proceso. Este niño como Z..., yo estoy trabajando este método

global, de verdad que lo intenté y no puedo ir con todas las tarjetas, primero porque son muchas para llevar y yo necesito de la atención de ella por quince minutos y no puedo porque está 'Mae, Mae'. Yo les digo que le doy la tarea y que no estén llamándome a cada rato. Después probé con señas e igual, lo que es específico no se puede. Pero de que necesitamos venir para tratar lo específicos necesitamos y necesitamos un tiempo y un espacio para trabajar lo específico, porque por más buena voluntad que tenga la maestra igual nomás. Yo necesito de la atención y no se puede. ¿Y los tuyos O...?

Los míos están readaptados en lo social, en lo social una maravilla. Cómo son mucho más grandecitos. Son once en el grupo, la mayoría tiene configuraciones y ahí está la cuestión. A F... se le fue agregando y agregando y quedó un listado larguísimo. En realidad, trabajó con doce porque tengo un niño que llevo.

Cada una ¿puede definir lo que fue la inclusión desde 2015 hasta ahora?

Fue un aprendizaje, un desafío. Fue satisfactorio para los chicos, por los padres también que reconocen que aprendieron mucho y por otro lado estas dos nenas, no sé cómo definiría porque estoy ahí en el medio de esas dos cosas. Yo creo que produjo mucho caos la ruptura de nuestro espacio, estar en un espacio que no es nuestro y que nos hacen sentir, y, pero por sobre todas las cosas necesitábamos mucha fortaleza como institución para sobreponernos a eso. Continuar no de forma rígida de estar todos allá, pero poder ser flexibles y dar estas oportunidades de encontrar el mejor momento y espacio para compartir actividades puede llegar a ser significativo para los chicos. Yo puedo decir que hubo una metamorfosis (risas de todos). Yo creo que la empatía nos ayudó mucho, eso de ponernos en el lugar del otro y que eran personas, que son niños y tienen derechos igual que todos, y cuando se cambia la mirada, cambia

todo. Eso es fundamental. Ella entendió que yo estoy para acompañarle y que la Mae es la Mae.

La llegada a las aulas

Tal como lo manifiesta Sirvent (2003), los problemas de investigación se construyen y es en el terreno donde se evidencian las variables que orientan esta construcción que se dará con un vaivén de idas y vueltas pero que dan cuenta de la realidad en cada escenario. En este caso, nuestro escenario fue la escuela, pudiendo pensarse tanto al edificio de la escuela primaria común como al que corresponde a la escuela de educación especial y como mediante un interjuego de eventos, situaciones, cuestionamientos, normas y reglas se fue edificando el proceso inclusivo de los estudiantes con discapacidad.

En otros momentos históricos, la escuela estuvo a cargo del proceso de integración y luego de transitar los cambios normativos pudimos entender que hablamos de procesos que apuntan hacia una educación inclusiva que respete los derechos de los estudiantes en general y en este caso de investigación de los estudiantes con discapacidad. Luego de varios años de transitar las escuelas pudo visibilizarse este movimiento, pero no como lo definen las normativas sino como momentos en muchas ocasiones libradas a la buena voluntad de los docentes o la constante búsqueda de las familias, por ello al visibilizar las barreras que aparecieron en los procesos inclusivos me pregunto: *¿Somos los adultos una barrera que condicionan los aprendizajes de los estudiantes? ¿Magnificamos la importancia que tiene la garantía de los derechos de los estudiantes? ¿Entendemos porque existe la necesidad de ajustes razonables en las trayectorias escolares? ¿Dimensionamos que la educación inclusiva es más que la permanencia del estudiante con discapacidad en el aula? ¿Sabemos qué hacer ante la diversidad? ¿Nos excede? ¿A qué se debe?*

Entonces, no estaremos haciendo de la inclusión una dificultad adultocéntrica (Vain, et. al, 2012) dejando en segundo plano a la mirada del niño en su rol de estudiante que es aprendido al transitar la escolaridad, si bien es importante atender a los diversos actores del sistema educativo es necesario mirar a las trayectorias de los estudiantes, a su desarrollo, a su vivencia diaria ya que nos posibilitará una intervención en los procesos de inclusión educativa, desde una mirada integral que incluya a todos los actores (Vain et al, 2012). Las voces de los entrevistados nos dieron la clave para identificar qué es lo que sucede en las aulas y como se construyen o no las condiciones para el respeto a las trayectorias de los estudiantes con discapacidad. Retomemos lo contado por Roxana:

“Ellos te dicen ayúdale a este “que no le da” o “que no lee o no escribe”, “este se porta mal, no sé más que hacer, ayúdale”. El proyecto que planteamos no atendía a la diversidad, sino que estábamos ahí y los maestros de la escuela común nos veían como sus secretarios para dar la tarea y a veces cuidando no solo a los “especiales” sino que también a los que ellos definían que tenían un problema, era como que no se hacían cargo”

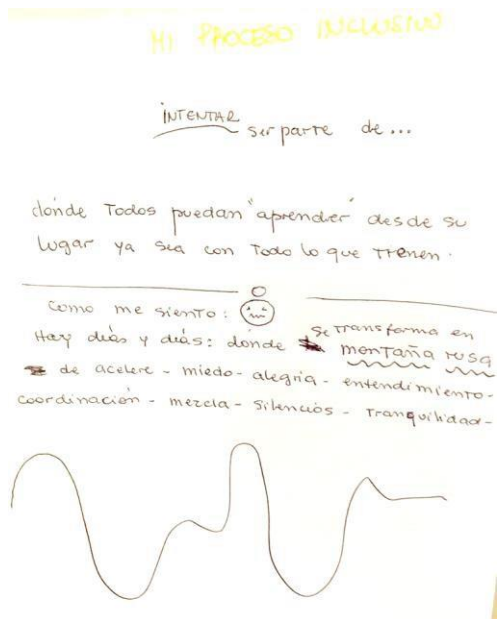
O bien, en el relato de Carlina:

“La escuela común te dice “se puede hacer una vez, dos, después voy a seguir con los contenidos que necesito seguir porque necesito avanzar”. Cuesta un montón por más que uno se lo plante y traiga cosas innovadoras porque siempre los gurises te ven como la mae que me salva”.

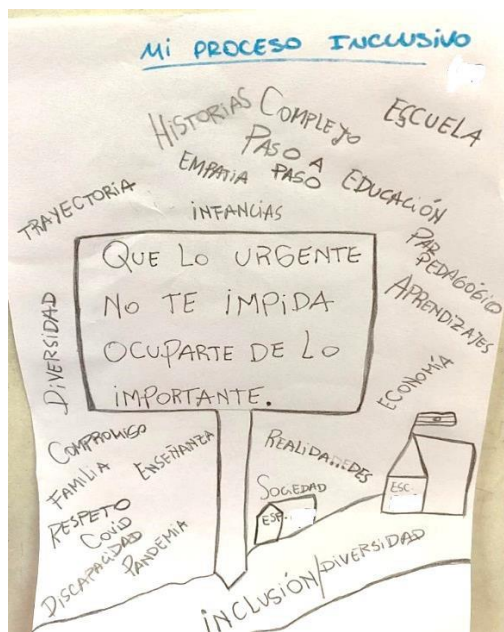
No obstante, Juan proclamó:

“Considero que atravesamos un proceso de integración, porque aún hace falta capacitación de los directivos y docentes en lo referente a inclusión educativa, además se necesita una fuerte inversión y participación del Estado en este proceso, incluso creo que las personas encargadas de la integración que acompañan a los alumnos en cada clase deberían tener una mejora salarial y estar especializadas en las diversas patologías”

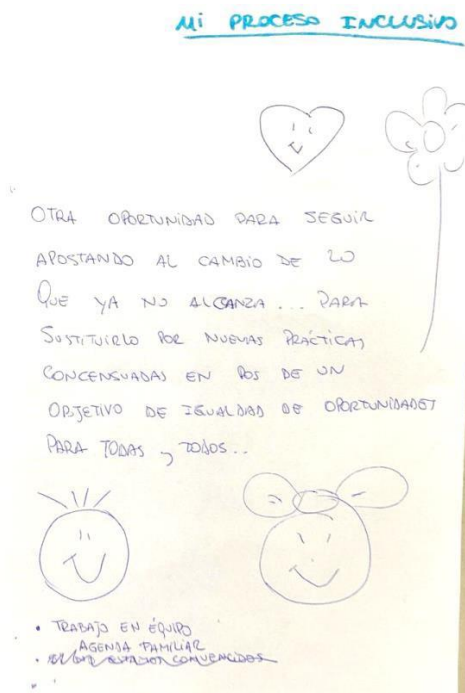
En el presente proceso de investigación e intentando reconocer las barreras que surgían en el acompañamiento a la trayectoria escolar de los estudiantes con discapacidad, fue interesante preguntar a los docentes de la modalidad especial acerca de los sentipensares que surgían ante el proceso iniciado hace años atrás, surgiendo las siguientes viñetas:



Mi proceso inclusivo 1:
INTENTAR ser parte de.... Donde todos puedan "aprender" desde su lugar ya sea con todo lo que tienen.
Como me siento: hay días y días: donde se transforma en montaña rusa de acelere, miedo, alegría, entendimiento, coordinación, mezcla, silencios, tranquilidad



Mi proceso inclusivo 2:
Que lo urgente no te impida ocuparte de lo importante



Mi proceso inclusivo3:

Otra oportunidad para seguir apostando al cambio de lo que ya no alcanza... Para sustituirlo por nuevas prácticas consensuadas en pos de un objetivo de igualdad de oportunidades para todos y todas...

Trabajo en equipo. Agenda familiar.

Tal como se evidenció en las producciones plasmadas por los docentes en el marco del análisis del proceso de acompañamiento a los estudiantes con discapacidad en la escuela común, pudo leerse en sus líneas la necesidad de la movilización, de buscar un cambio que utilice las nuevas herramientas ya que las que se han utilizado antes ya han dejado de funcionar. Cada estudiante necesita que estos docentes que también transitan barreras actitudinales y didáctico pedagógicas en sus tareas diarias, puedan ser minimizadas para garantizar la atención idónea a los estudiantes que asisten a la escuela común. Es decir, en la misma reflexión docente aparece la exigencia clara de un movimiento y corrimiento del modelo normalizador. Retomando lo expresado por Juan, leímos:

“Según mi experiencia como docente, que los estudiantes con discapacidad asistan a la escuela común se debe a que, en primer lugar, uno de los objetivos de la educación es incluir a todos y fomentar la integración y el aprendizaje en conjunto, cumpliendo con la garantía del derecho a la educación. En segundo lugar, responde a factores socio ambientales en los cuales las familias, muchas veces eligen ciertas instituciones por la cercanía que tienen de sus casas, o también depende de su situación económica, debido a que algunas veces las escuelas especiales cumplen con un determinado cupo que se encuentra completo”

Se hace, entonces, necesario posicionarse desde donde interpretamos a la discapacidad, ya que el término ha pasado por mucho simbolismo e imaginario cargando a la palabra de muchas representaciones que en más de una ocasión han funcionado como estigmatizadoras o como excluyentes sociales. Esto se reflejaba en lo expresado por Alejandra:

“De acuerdo a mi experiencia todavía los niños están en una etapa de integración, es decir están dentro de las escuelas comunes, sí, pero no se relacionan con los demás como parte de la institución todavía los ven como a personas diferentes, pero en sentido un poco más negativo. Mi función como directora es apuntar a la inclusión, es decir, que los alumnos con discapacidad puedan sentir que son uno más y que se relacionan como cualquiera de los otros alumnos como parte de un solo grupo escolar. Todavía estamos en una etapa de integración, por lo que manifesté antes, no considero que los alumnos que acompañamos en su trayectoria escolar en las escuelas comunes sean considerados. Aunque dentro de todo con las virtudes y defectos propios del proceso de concientización de todas las partes (familias e instituciones educativas) con respecto a las diferencias y a los distintos ritmos de los alumnos hay continuidad en la escolaridad común y podemos hablar de un gran progreso tanto en lo social como en lo educativo”

Entendemos que al igual que los cuestionamientos de este trabajo de investigación se construyen, también el concepto de discapacidad se edifica, pero entendido dentro de un espacio social con elementos culturales que nos convocan a movilizarnos para deconstruir y volver a construir las representaciones hacia la discapacidad. Por ello este trabajo inició desde la concepción de la discapacidad enmarcada en el modelo social con influencia del modelo crítico, si bien se tomó como un dato interesante a lo que se mencionaba en los documentos de normativas de la década de los 80 y 90 donde “se consideraba discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental que en relación a su edad o a su medio social impliquen desventajas considerables para su integración...” (Art. 2, Ley 22.431, Sistema de protección integral para personas discapacitadas, 1981) No obstante esta concepción ha evolucionado hasta la más afín a este trabajo de investigación, la definición presentada por la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad (2006) que dice que las personas con discapacidad incluyen quienes tengan deficiencias físicas, mentales,

intelectuales o sensoriales a largo plazo, que al interactuar con diversas barreras pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que los demás (p. 4)

Leyendo esta definición se entendió que la definición de discapacidad y de persona con discapacidad continúa en construcción, y que, si bien ha transitado diferentes modelos, hoy acreditamos que se construye con otros y en relación con la cultura y la sociedad.

Así como se trató la evolución del concepto de discapacidad y se apreció su movimiento espiralado desde un modelo médico y/o rehabilitador hacia uno con tintes netamente de responsabilidad social, sucedió lo mismo con los términos de normalización, integración e inclusión. El primer concepto, normalización, fue introducido a fines de la década de los 60 por médicos europeos y se plantean desde la mirada hacia como las personas con deficiencias podían incorporarse a las escuelas. Es un par de años más tarde que en Estados Unidos se enunció el principio de normalización que sostuvo la estrategia para la utilización de medios tan normativos como sea posible, de acuerdo a cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales lo más cercanas a las normas de la cultura donde vive la persona (Sosa, 2009) sintéticamente se manifestaba que la persona debía acercarse lo más que pudiera a las características sociales requeridas, disminuyendo la brecha diferencial. Presentado y explicado este concepto, se relaciona directamente al segundo término: integración de las personas con discapacidad entendido como el fenómeno donde la persona desarrolle sus capacidades mediante un proceso de rehabilitación que le otorga la posibilidad de integrarse plenamente a la sociedad. (Sosa, 2009). A partir de esta concepción se presenta la crítica acerca de la alta importancia que se le brinda a la rehabilitación, siendo este proceso por el que atraviesa la persona con discapacidad la que hará que la persona se adapte y entienda el funcionamiento de la sociedad, pudiendo desde su accionar minimizar las diferencias, es decir la responsabilidad recae en la persona directamente, es decir, es el responsable de superar su déficit. En cambio, al introducir la idea de inclusión, que entendemos como un proceso más complejo y que surge desde el concepto de integración, es necesario correr la mirada hacia los obstáculos que la sociedad o el entorno presenta y que no condicionan la participación activa, entonces estamos todos involucrados, todos los actores sociales ya que somos quienes no hemos podido dar respuesta a la dificultad que transita la persona con discapacidad. En pocas palabras, aquí nos enfocamos en la interacción social y las acciones que implementamos para minimizar las barreras. En pocas palabras, la inclusión no se detiene a ver el diagnóstico de la

persona, sino en ver qué elementos del contexto son necesarias revisar y adecuar para atender a la diversidad de los sujetos (Sosa, 2009), lo que resonaba en la voz de Irma:

“Depende de las actitudes si incluimos o no, hay que tomar con pinzas, viste que uno dice vos vas allá y te ponen en el fondo, separada y te preguntan ¿Para qué estás allá? Pero vos estás allá y te das cuenta que no hay otra manera que la criatura sea incluida en lo que está haciendo. Hay chicos que pueden, pero para decir que porque está ahí adentro está incluido, no. A veces participan de las horas especiales, depende, pero no es llevarle nomas. El hecho de estar allá les ayuda igual a los docentes, al menos ahora hay menos barreras para entender para qué estamos acá, se terminó de “por qué están acá si baja el nivel”, todo eso se terminó. Antes veían a un chico en silla de ruedas o con síndrome de Down y se preocupaban y le querían agarrar y ayudar, ahora ya no, saben que son niños diferentes nada más, nada extra o súper. Antes se le tenía que explicar sobre el retraso mental, de que algunos hablaban y otros no. Ahora que se dieron cuenta que pueden aprender, tanto no hay problema. Si o si tienen que trabajar con la diversidad.”

Considerando todo lo planteado atendiendo a lo que sucede dentro de las escuelas, mirando la corporeidad de la persona con discapacidad que transita la escuela primaria es necesario para entender su presencia y al movimiento que los trajo en este aquí y ahora a las aulas, considerar la mirada hacia el movimiento capacitista y a su pareja dialéctica reactiva: el anticapacitismo (De Mello, 2014). Atender a estos conceptos que nos encausan a la revisión de un comienzo que atendía al diagnóstico y a las intervenciones medicalizadas, fragmentadas o exclusoras donde la escolaridad especial era la salida y hasta el destino sin discusión de las personas cuyas familias podían garantizar o se interesaban por el acceso a la escolaridad. En estos movimientos donde las personas con discapacidad han marcado su presencia en la escuela, rompiendo con el paradigma de las decisiones basadas en aquello que la ciencia médica podía determinar, ha comenzado a encarnarse en estudiantes recorriendo las escuelas comunes y compartiendo espacios, ante un sistema que en más de una ocasión ha violentados desde la opresión o la mera mirada lastimosa sin atender a que el capacitismo más que fomentar la evolución de la educación inclusiva ha caído en el forzamiento de situaciones

donde a través del “ como si” o de permanecer sin un sentido específico o sin un propósito claro, han dejado escapar años más que importantes en los momentos de escolarización. Hoy se hace más que evidente que el movimiento anticapacitista no solo converge la mirada hacia aquello que diferencia a una persona de la otra, sino que también pone en cuestionamiento como miramos a las personas con discapacidad, pero también como las miramos atravesados por el tamiz del género y de las características contextuales. El movimiento anticapacitista viene a reivindicar a las personas con discapacidad y a la educación que en etapas históricas pudo apuntar a la participación de todos en sus procesos de crecimiento y aprendizajes, no siempre fue clara y respetuosa en las formas y dinámicas en que se implementaron dichas participaciones.

Asimismo, se sostiene en base a investigaciones realizadas que la idea que abriga esta muestra que no basta con pensar en una escuela que “integre” y “normalice” a los niños con discapacidad, con la visión subyacente de que “todos somos iguales”. Ya que supondría que el sistema se propone pocos cambios en sus propias prácticas educativas, se daría una transformación mínima o nula, el sistema “asimilaría” a los “diferentes”, sin afectar demasiado la dinámica institucional. “asimilar” la diferencia, en ese contexto, sería pretender desconocer la diferencia, aplanarla. (Valdez, 2017)

Ahora bien, ya tenemos claro bajo que encuadre la educación argentina deja de pensar a la escuela primaria paralela a la escuela especial, que “derivaba” estudiantes que presentaban déficit y que les era difícil adecuarse al modelo escolar, iniciando su cursado en las escuelas especiales. Hoy entendemos a la modalidad especial como una gran fuente de apoyo y de orientación del sistema educativo para los diferentes niveles educativos que, bajo la legislación actual, debe recibir a todos los estudiantes cuya edad permita que asista al nivel que corresponde y con el formato escolar lo más flexible y en vistas de la minimización de las barreras existentes para el aprendizaje, con estos apoyos, se dejaría asentadas las bases primigenias para el proceso de educación inclusiva.

Entonces, llegan los estudiantes con discapacidad a las escuelas primarias, asistiendo al grado más cercano que su edad cronológica marca, con la identificación de los estilos de aprendizaje y habilidades personales, atendiendo a los ajustes que se deberán realizar para el acceso al currículum y a los saberes planificados, gestionando los recursos necesarios para que se respete el proceso de permanencia y de acreditación de saberes. ¿Y a qué se debe esto? Más allá de la normativa y de la evolución de los términos que sustentan a los motivos de educación inclusiva, es necesario mirar a los estudiantes y verlos desde sus singularidades y a una gran realidad de las escuelas en la provincia de Misiones y del universo que atiende, conociendo

que hay una gran parte de la población escolar con discapacidad que no ingresa a 1° grado a la escuela primaria o que no posee las prestaciones médicas necesarias para sus tratamientos o bien ni siquiera se conocen cual es la dificultad específica del niño, muchas veces es la escuela la que devuelve a la familia las preguntas sobre *¿Cómo se porta en casa? ¿Cómo se comunica? ¿Cómo cumple una orden o un pedido? ¿Conoce su nombre?*

Entre otras tantas preguntas que inician el camino de pensar que está pasando algo que no permite que el estudiante desarrolle sus aprendizajes. Un gran punto aquí es la mención a los efectos de la pandemia de COVID 19 en la apropiación de saberes de los estudiantes y los interrogantes de los docentes: *¿En los estudiantes con discapacidad se pudieron organizar dispositivos acordes para el acompañamiento y acercamiento al saber? ¿Las familias pudieron acceder a los recursos para continuar con el trabajo escolar en casa? ¿Solo los saberes curriculares se vieron relentizados por no asistir a la escuela? ¿Las rutinas y habilidades de la vida cotidiana se vieron afectadas?*

Y sin querer subyace la pregunta que muchos de nosotros tenemos temor de decirla en voz alta, “la pandemia y los casi dos años de no asistir a clases de manera presencial, ¿produjeron un olvido de los aprendizajes alcanzados?” Comenzar el cursado del ciclo lectivo 2022 ya sin clases por burbujas, sin que los estudiantes con discapacidad tengan la dispensa de asistencia por ser población de riesgo, sin el uso del barbijo... si, la pandemia nos sumó aún más preguntas y de alguna manera generó más barreras sobre todo en las actitudes de los estudiantes, en las exigencias por cumplir con los que dice el diseño curricular vigente y en otras variables actitudinales más.

Retomando los interrogantes acerca del ingreso de los estudiantes con discapacidad a las escuelas comunes de Misiones, podemos tomar a modo informativo los datos relevados por el Anuario Estadístico de Relevamiento Anual 2021 realizado por la Subsecretaría de Educación de la provincia, donde no solo emergen datos que informan sobre el escaso número de estudiantes con discapacidad que pueden desarrollar sus trayectorias escolares en escuelas comunes. Por otro lado, y quizás de un análisis aún más profundo, es necesario atender a las variables consideradas y a los conceptos que son tenidos en cuenta al momento de la recolección de los datos, ¿Podrá ser que dentro del mismo ente estatal que debe garantizar el acceso a la educación de todos los estudiantes aún se encuentren sumergidos en el modelo normalizador?

Año 2021: Educación Especial

3.4. Alumnos integrados a la Educación Común y de Adultos según Departamento

Departamento	Total	Integrados	
		Simultánea	De apoyo
Total de Provincia	1.913	864	1.049
25 DE MAYO	11	11	
APOSTOLES	124	84	40
CAINGUAS	9	2	7
CANDELARIA	56	48	8
CAPITAL	837	264	573
CONCEPCION	7		7
ELDORADO	49	12	37
GENERAL MANUEL BELGRANO	24	11	13
GUARANI	72	22	50
IGUAZU	99	48	51
LEANDRO N. ALEM	91	36	55
LIBERTADOR GRL SAN MARTIN	130	106	24
MONTECARLO	69	68	1
OBERA	135	25	110
SAN IGNACIO	95	24	71
SAN JAVIER	103	103	
SAN PEDRO	2		2

Fuente: Relevamiento Anual 2021

Realización: Diciembre de 2021_ Área de Estadística

Atendiendo a los datos²⁸ en frío, podemos apreciar que hay una gran diferencia en el ingreso a la escolaridad en instituciones dentro del departamento Capital, disminuyendo drásticamente en los otros municipios de la provincia. Los presentes datos, incluyen instituciones públicas como de gestión privada. Por otro lado, no se aclaran cuáles son los números correspondientes solamente a la escolaridad primaria común, ya que están englobados juntos con la escolaridad de la modalidad jóvenes y adultos. Esto junto a la construcción de variables estadísticas relacionadas con el modelo de la integración escolar, presta a confusión al momento de realizar una lectura más cercana a lo que realmente ocurre con las trayectorias escolares de los estudiantes y sobretodo en el acercamiento a lo que las escuelas primarias comunes desarrollan como formatos de acompañamiento.

Si consideramos el encuadre pos pandemia donde más fuertemente hay que entender y respetar las trayectorias educativas de los estudiantes, sobretodo en un momento en que cambiar palabras no se gana nada si esto no está sostenido en un eje conceptual diferenciador” (Silberkasten en Nelli et. al. 2012) por ello se hace inminente la aplicación de todo lo que se

²⁸Los nuevos municipios de Pozo Azul, Salto Encantado y Fracrán se encuentran considerados dentro de sus departamentos de referencia.

menciona desde la normativa y los autores acompañado de una actitud docente flexible entendiendo la diversidad. Si bien, hoy en los procesos de “integración” siguen efectuándose, aunque es inminente hablar de incluir, indicándonos como seguir este proceso, pero sin que el estudiante con discapacidad termine solo en un rincón del grado (Nelli et. al. 2012) aquí aparece el desafío, construir redes entre las escuelas primarias y la modalidad especial para diseñar los apoyos necesarios para los estudiantes con discapacidad que pueblan las aulas y que se encuentran ávidos de aprender y de comenzar a proyectarse hacia una vida en comunidad.

Entonces, ¿Qué tipo de trayectoria conocemos en las escuelas?

Se puede pensar a primera vista que la escuela se encuentra con la intemperie que definieron Ortega Ruiz y Romero Sánchez (2019) pero es que donde es necesario el viraje de timón no solo modelo romántico salvador de la educación sino entendiendo que los niños que asistían a la escuela no son los mismos que volvieron a sus hogares a trabajar en aislamiento junto a sus familias, es la escuela y somos sus docentes quiénes debemos implicarnos atendiendo justamente a la diferencia y a que poseemos las herramientas para acompañar a los procesos inclusivos, la pregunta es ¿queremos hacerlo?

Desde un acercamiento más contemporáneo, vemos que las trayectorias apuntan a interpretar los fenómenos sociales a través del tiempo, básicamente se desprenden de las matrices positivistas atendiendo a la multidimensionalidad de los fenómenos sociales (Brisicioli, 2017) Por ello nos encontramos en un momento donde es inherente atender a las trayectorias reales, es decir atender a esta manera de transitar la escolaridad heterogénea, variable y contingentes (Terigi, 2007) donde de acuerdo a la autora es aún más necesario aun correnos de la relativa inflexibilidad de nuestros desarrollos pedagógico- didácticos para dar respuestas eficaces frente a la diferencia.

Entonces, ante nuestros estudiantes con discapacidad que asisten a las escuelas primarias es más que pertinente considerar las siguientes tres cuestiones. (Casal y Lofeudo, 2011):

1. Entender que la trayectoria es resultado de la confluencia entre las biografías personales y las posibilidades y/o barreras que le presenta la escuela.
2. Conocer que este resultado interviene en las decisiones de los estudiantes y sus familias junto con de las expectativas acerca de la escolaridad.
3. Respetar que las trayectorias no son las únicas posibles, ya que la escuela, los estudiantes y sus familias también intervienen en ese resultado, reconociendo que la trayectoria escolar puede desarrollarse en diferentes instituciones.

Ante lo mencionado, cobra mucho más valor la posibilidad de asumir la multiplicidad y heterogeneidad para reconstruir los modos en que los estudiantes transitan las instituciones educativas (Briscioli, 2017). Se hace visible la atención hacia la realidad que aloja a nuestros estudiantes, una realidad encarnada en un sistema educativo y en instituciones escolares que abren sus puertas hacia la diferencia, aunque suene como fomento de la exclusión no lo es, ya que es el lenguaje que debe hacer referencia a una ética de las relaciones, que permita que las escuelas modifiquen su espacios y organización no en función de las imposiciones externas sino en vistas de las particularidades de la comunidad atendiendo al tipo de prácticas educativas que se concentren en la idea de enseñar a “cualquiera” despojándose de la idea de normalidad y control sobre el aprendizaje (Skliar, 2017)

Volviendo al estudiante, a quién tenemos frente a nosotros asistiendo al aula y compartiendo espacios y actividades con los demás compañeros (o al menos así lo imaginamos) me pregunto ¿Qué hacemos allí? ¿Dónde está la modalidad educación especial? El protagonismo de la educación especial en la inclusión es indiscutible y, al mismo tiempo insuficiente e incompleto por necesidad y por naturaleza. No puede sostenerse exclusivamente en los profesionales, los saberes y las prácticas de la educación especial (Skliar, 2008) pero están allí para desplegar el conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo educativo, especializados y complementarios, orientados a la mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje para quienes presenten discapacidades o dificultades (Casal y Lofeudo, 2011) apuntando a que la escuela, los docentes puedan acercarse, conocer y comprender las trayectorias integrales del estudiante con discapacidad que acompaña, por ello comenzará el diseño de una planificación flexible atendiendo a las ayudas que necesita, a los recursos al alcance, el equipo de trabajo existente y los dispositivos de enseñanza que sean necesarios o implementar, dando inicio aquí a las configuraciones de apoyo. Es decir que comienza la red de apoyo específica que hará de andamio de los saberes a adquirir que se podrán mantener en el tiempo o retirarse paulatinamente o bien modificarlos, así podremos pensar en trayectorias escolares que incluyan apoyos materiales, tecnológicos, didácticos o facilitadores de los lazos buscando que este andamios construido entre docentes de escolaridad común y equipo de la modalidad especial centren su foco hacia la enseñanza dando relevancia a la dimensión didáctico –pedagógica. Casal y Lofeudo (2011) enuncian que:

Esta articulación entre la escuela común y la escuela especial hace posible la creación de un espacio intermedio que representa “lo especial” (a través de los distintos agentes

que llevan adelante las diversas configuraciones de apoyo) en la escuela común que significa la inclusión para ese niño que otrora “era para la escuela especial. (p.132).

No obstante, se debe mencionar que el acompañamiento a las trayectorias está dada por el interjuego entre la escuela primaria y la modalidad educación especial, debiendo considerar que si bien todos lo mencionado hasta aquí nos implica como actores institucionales no debemos dejar de tener una mirada más amplia, sobre todo al orientar y acompañar una trayectoria escolar, entendiendo que su atención implica una mirada superadora de la dicotomía entre determinismo social y voluntarismo, introduciendo un papel relevante a la dimensión institucional en la construcción de las mismas (Toscano, Briscioli y Morrone, 2015)

El trabajo en las aulas y con planificaciones

Como se ha intentado dejar asentado con el marco de la investigación, es evidente que desde la sanción de la Ley Nacional de Educación se han comenzados replanteos y análisis dentro de las escuelas, si bien es cierto que son movimientos que generan resistencias, el camino está indicado dependiendo del sistema educativo y de sus actores la implementación o desarrollo de las acciones que generen y sostengan el cambio y el avance hacia a una educación con una mirada que apunte hacia la inclusión.

Conocemos el marco, entonces que debemos hacer ante la diversidad y ante la necesidad de una propuesta que contenga la diversidad y sobretodo que acompañe a las trayectorias de los estudiantes con discapacidad. Se mencionó que la modalidad especial acompañara a la escuela como corresponsable de las decisiones y estrategias a desarrollar para acompañar a los estudiantes, con lo cual es necesario mencionar que cobran gran importancia identificar en conjunto, mediante un trabajo en equipo con funciones claras y en constante comunicación, por ello el paso siguiente a la organización del encuadre y asignación de roles y conocimiento de las características de los estudiantes y sus realidades mirando al estudiante sobre todo para conocerlo y entenderlo en contexto siendo esto necesario ya que entendemos a la discapacidad de como un concepto que se construye con la persona en relación con la sociedad, por ello el contexto brindara valiosísima información para diseñar las propuestas de enseñanza siendo necesario atender no solo al estudiante sino también a sus biografías, las narrativas existentes y ante todo, posar la mirada hacia los niños en la posibilidad, sobretodo porque aún existen dispositivo que buscan reflejar las ausencias, o aquello vacío en el desarrollo (Schewe, 2015) Como se mencionó hasta aquí, todo el proceso de inclusión tiene como punto de partida las trayectorias integrales de los estudiantes y para tenderlas es imperativos se atienda a los Itinerarios personalizados, la atención de las necesidades educativas, sociales y subjetivas de

los distintos momentos de la vida del estudiante, el posicionamiento hacia el modelo social de discapacidad para transformar las barreras, desarrollar los apoyos para la participación. A su vez que el sistema educativo conciba a los estudiantes (en su universalidad) como sujetos con derecho al acceso a la educación, aceptando y apropiándose de manera activa de las responsabilidades entre instituciones y modalidades. (Orientaciones 1, 2009)

Entonces entendiendo la importancia del contexto, un primer paso es identificar cuáles son las barreras existentes, para luego intervenir, por ello en equipo se identificarán cuáles son las barreras existentes. La Resolución CFE N° 311/16 menciona cuales son las posibles barreras que pueden ser obstáculos en las trayectorias escolares, ellas son:

- Barreras de acceso físico.
- Barreras de la comunicación.
- Barreras didácticas: procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Barreras sociales/actitudinales.

Una vez identificadas las barreras, entendiéndolas como aquellas situaciones, actitudes, eventos, situaciones, organizaciones, elementos o acciones que suceden en el entorno (pudiendo ser simbólicas, materiales, tangibles o no) existentes en el ámbito social y en el contexto, en este caso escolar, cuya presencia o implementación condicionan y limitan la trayectoria escolar de los estudiantes con discapacidad. A partir de dicha identificación y reconocimiento de las barreras, el siguiente paso será el diseño de las configuraciones de apoyo cuyo objetivo, precisamente, serán intervenir sobre las barreras para reducirlas o bien eliminarlas.

Existen diferentes tipos de configuraciones de apoyo, se transforman en andamiajes planificados desde el sistema educativo para hacer posible la inclusión de alumnos con discapacidad (Casal y Lofeudo, 2012) teniendo un carácter flexible, para favorecer la selección de estrategias apropiadas que deben documentarse como también dar lugar a la escucha de las voces de los involucrados (los estudiantes incluidos).

Las voces de los adultos que incluyen

Desde el nuevo enfoque hacia la educación inclusiva apunta a que la modalidad especial realiza prácticas de “apoyo” a la escolarización de niños y niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidad que concurren tanto a escuelas de educación común como de educación especial, de todos los niveles y modalidades del sistema educativo (Barrozo y Schewe, 2017). Quienes acompañan este proceso mucho tiempo fueron denominadas maestras integradoras, aunque su función era cubierta por las obras que mediante el certificado único de discapacidad tenían

coberturas desde las obras sociales de los estudiantes. Desde la modalidad especial, uno de los apoyos que brinda al proceso de inclusión tiene que ver con la generación y construcción del maestro de educación especial entendido como docente o maestro de apoyo a la inclusión quienes vehiculizan y concretizan junto con los docentes de la escuela primaria común los apoyos y ayudas necesarias de acuerdo al caso de comprometerse a través de sus intervenciones para que la estadia de los estudiantes con discapacidad no se convierta en procesos de segregación, discriminación y marginalización constituyéndose en “excluidos de adentro (Barrozo, Schewe, 2017) La presencia de los estudiantes con discapacidad en las aulas y el acompañamiento de la modalidad especial, genera espacios de intercambio entre docentes del sistema educativo y en ellos emerge el discurso de los docentes sobre no estar preparados para participar de los procesos de inclusión.

Las experiencias de los docentes entrevistados, hacen resonar algunos fragmentos, sobretodo en el relato de Carlina:

“Intentamos trabajar como pares pedagógicos con la maestra de la escuela común y nos pidieron que dividamos” vos das lengua y ciencias sociales y yo matemática y naturales” y yo le dije que no era así. Que yo tenía que preparar todo para todos y que ella no podía intervenir. Cuando yo le explicaba no es así, que es necesario trabajar ambas con roles diferentes, nunca lo entendió, eso me pasó este año. Como se había puesto densa la cosa, o sea, si ella daba yo no podía intervenir entonces fue como que me fui corriendo. Cuando me planteo que no le gustaba que me meta me fui corriendo. Pero si participo si hay que hacer carteles, le veo la motivación por otro lado, como en silencio. La que hace registro es ella y la responsable del grado es de ella. Lo veo como muy grande lo del par pedagógico. Si cuando se hizo la planificación yo le dije vamos a dar por acá y fue ahí que si funcionamos como juntas.”

Es aquí donde ese hace preciso construir un abordaje hacia la formación que debe ir acompañada de un cambio de actitud de gran parte de actores del sistema educativo, es decir hay que enfatizar la idea de que más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá, que nunca sabemos que es, de lo que se trata es de estar disponibles y de ser responsables. La idea de disponibilidad y responsabilidad sin duda es una idea claramente ética (Skliar, 2008). Cotidianamente escuchamos las palabras o vemos los desbordes de los docentes acotados

por la sensación de no saber qué hacer, este emergente en la punta del iceberg de una sensación que se viene gestando paralelo al proceso de cambio de enfoque hacia la diversidad, es interesante para entender el posible malestar o incertidumbre si atendemos a que la escuela no pidió formar parte del cambio, le advino la obligatoriedad del cambio, posiblemente este sentimiento y postura sea central al momento de entender las resistencias a las prácticas inclusivas o de integración del sistema educativo (Casal, 2014), por ello la necesidad del trabajo conjunto entre escuela común y modalidad especial a través de las configuraciones de apoyo.

Por ello, el trabajo también conlleva la sensibilización para el trabajo en corresponsabilidad entre escuela común y modalidad especial sobre todo para que se generen espacios donde a través del intercambio, debate y discusión se puedan poner en tensión los aquello que hacemos cuando hablamos sobre la enseñanza construyendo culturas institucionales atendiendo al sentido en la inclusión educativa y de las prácticas concretas en que las que se materializa el objetivo de inclusión., no quedando libradas a la voluntad, el saber y la experiencia de los sujetos considerados individualmente (Di Pietro y Pitton, 2012)

La educación inclusiva ¿Desafío, utopía o ambos?

Ese podría entender que la educación inclusiva es un hito al que aspiramos alcanzar, aunque desde la normativa existente deberíamos estar viviéndola diariamente en las diferentes instituciones escolares. Hasta se podría interpretar de manera poética como lo mencionaba Galeano (2015) en su texto “El derecho al delirio” que luego es referenciado para explicar aquello que se toma como utopía, es decir de puede pensar que la educación inclusiva no es un punto de llegada pero tampoco es un tránsito sino que es una utopía, pero no porque sea difícil de alcanzar (si implica movimientos, alteraciones, intercambio, discusión, decisión entre otras elecciones) sino porque como lo explica el autor en su conocida cita: La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Entonces, ¿para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar. (Galeano, 2015) Entonces, este trabajo de investigación ha podido revisar el concepto de educación inclusiva, tomándola también desde una mirada aspiracional hacia el crecimiento y como una búsqueda donde más de uno de los actores escolares, culturales y estatales estamos involucrados.

Pero para llegar a esta afirmación, es indispensable reconocer como cuales son los precedentes que han generado este pensamiento del trabajo de investigación. Por ello se hace importante incluir una breve síntesis sobre el desarrollo en nuestro país que inicia el movimiento de integración y que apunta hacia la utopía que fomenta el crecimiento hacia la educación inclusiva. Dentro de ella la educación y la actual modalidad educación especial han tenido gran

protagonismo en la búsqueda de la llegada de los estudiantes con discapacidad a las escuelas comunes.

Según Lus (2008) se pueden reconocer los siguientes momentos significativos en nuestra historia nacional:

- 1960: intento y búsqueda de integrar a niños ciegos en la escuela común.
- 1967: registros de integración de niños ciegos en las escuelas primarias de La Plata. Paralelamente se crean las Escuelas de Recuperación para atender a niños con dificultades de menor gravedad.
- 1973: creación de los primeros grados y escuelas de recuperación de la Ciudad de Buenos Aires mediante la Ley N° 20.469 indicando la atención a defectivos pedagógicos no incluibles en escuelas diferenciales y con problemática especial para la escuela común, que podrán superar las dificultades de aprendizaje y luego integrarse eficazmente al medio escolar de origen, con el objetivo de disminuir las estadísticas altas en repitencia, deserción y abandono escolar.
- Hasta 1979: se habían creado cinco escuelas de recuperación.
- 1980-1981: se implementa un nuevo currículum de educación común que destacaba la necesidad de que la escuela estuviera formada por un grupo social homogéneo.
- 1983: en la cátedra de Educación Especial de la Universidad de Buenos Aires, se trabajaron temas como: integración y normalización, basándose en el movimiento a nivel mundial en favor de la integración.
- 1987: se crea la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas dependiente de la Presidencia de la Nación, que buscaba una mayor integración de las personas discapacitadas.
- 1988: se lanza el Plan Nacional de Integración, dependiente del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación. Durante la década del 80 se realizan experiencias de integración escolar, respaldadas por las direcciones de educación especial.
- 1991: se desarrollan las Jornadas Intercátedras de Educación Especial, que tuvieron como meta alcanzar una coherencia entre las programaciones teórico-prácticas de las distintas universidades y Profesorados de educación especial del país.
- 1993: se forma la Red Universitaria de Educación Especial.
- 1994: los postulados de la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad adquieren rango constitucional, reconociendo la igualdad de derechos para recibir educación de todos los niños.

- 2006: se sanciona la Ley Nacional de Educación N° 26206 que busca promover la inclusión de las personas con discapacidad transitorias o permanentes. A su vez, define a la modalidad educación especial como aquella que brindaría atención educativa a las problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la escuela común. (Art. 42).
- 2011: se aprueba la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 155, que plantea la organización de la modalidad educación especial para articular los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo.
- 2012: se presenta la Resolución del CFE N° 174 que indica las pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación.
- 2016: se aprueba la Resolución del CFE N° 311 cuya norma encuadra a la promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad a lo largo de la educación obligatoria.

Lo explicado hasta aquí, son los precedentes que respaldan a la presencia de los estudiantes con discapacidad en las escuelas primarias comunes, y en la forma en que se resguardará y acompañará a las trayectorias escolares de dichos estudiantes.

Dialéctica entre inclusión escolar y educación inclusiva

Hasta aquí se han oscilado entre la mirada casi romantizada sobre los procesos inclusivos en las escuelas comunes y la historicidad que conforma al movimiento hacia la garantía de las trayectorias escolares, pero no se ha dejado del todo claro de qué hablamos cuando mencionamos la palabra inclusión ya que se utiliza en muchos y amplios ámbitos no solo en el educativo o escolar. Tomado a quienes han precedido estos estudios alrededor de dicha temática, se puede referenciar que:

La inclusión social implica necesariamente la creación de contextos educativos que den respuesta a la diversidad de necesidades de aprendizaje, de modo tal de estar en condiciones de recibir a todas las personas de la comunidad, independientemente de su procedencia social, cultural o de sus características individuales. (Talou et al, 2010, p.4)

Ante esto, queda más que en claro que aquello que suceda en la sociedad en general será reflejado en las decisiones educativas y se representará dentro de la escuela, no queriendo caer en el forzamiento del imaginario acerca de que la escuela prepara para la vida, pero si considerando que en la sociedad aparecen movimientos, necesidades, cambios y acciones

que constituyen un escenario donde también será participe la escuela, debiendo tener las instituciones educativas un marco regulatorio para garantizar derechos, pero también tener en contexto social una contraparte que sostenga la accesibilidad en general y la eliminación de barreras que puedan condicionar el desarrollo participativo de las personas con discapacidad dentro de la cotidianeidad. Siendo preciso sostener en esta mirada hacia la inclusión que mucho de lo perseguido por las corrientes capacitistas han concebido en su afán de la asistencia de los estudiantes a las escuelas comunes, prácticas que ejercían violencia simbólica sobre quienes permanecían en dichos espacios, de alguna manera aparecía la idea de una inclusión obligada, sin atender a las personas que se encontraban siendo estudiantes de la escuela común. Ante estos movimientos, la mirada de De Mello (2014) hacia el anticapacitismo como un movimiento social emancipatorio.

Retomando la visión de una época histórica del siglo pasado donde la escuela especial era vista como un espacio segregado y las acciones apuntaban a la integración pero cuyos propósitos dejaron de ser pertinentes para aquello que a nivel cultural y social estaba ocurriendo, los movimientos en defensa de los derechos cobraban cada vez más fuerza, entre ellas las defensoras de los derechos de las personas con discapacidad transitando el pasaje hacia la educación para la diversidad (Anijovich et al., 2014) o educación inclusiva, entendiendo a esta última como una parte más que importante dentro de la llamada inclusión social. La inclusión en educación se puede resolver atendiendo a la diversidad, a través de dos caminos. Uno de ellos incluye para uniformizar, diferenciando la enseñanza para aproximar a los alumnos, en lo posible, a logros semejantes. El otro incluye para diversificar, desarrollando al máximo esas posibilidades diferenciales de cada uno” (Camilloni en Anijovich et al., 2014)

La escuela ¿Catapulta a la corresponsabilidad?

En el apartado anterior, se desarrolló como la educación inclusiva y la inclusión social son parte de un mismo todo que se relacionan en una constante ida y vuelta. A su vez se pudo visibilizar el proceso que permitió que hoy en día se ponga en discusión y análisis a las condiciones sostienen o no las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad. Parafraseando la definición de educación inclusiva de UNESCO (2009), se aprecia que aquello que busca es la participación de todos, con una impronta inclusiva que atienda a la diversidad, no olvidando a quienes se encuentran en riesgo de ser excluidos del ámbito escolar por diversas variables.

Leyendo lo expresado en dicho estudio se apreció que las diferentes intervenciones que se planifiquen y pongan en práctica apuntan a que en el ámbito escolar (también en la sociedad) se actúe de manera respetuosa, apuntando a prevenir cualquier tipo de discriminación,

disminuyendo cualquier forma de reproducción de desigualdades y potenciando las habilidades para el desarrollo de aprendizajes y saberes prioritarios. Se pudo apreciar aquí que, al hablar de escuela, no nos limitamos a centrarnos en las intervenciones de la escuela especial, sino que se tomó a la institución escuela en general, en el caso de este trabajo de investigación tomando a las escuelas primarias específicamente. Ante ello, se visibilizó que tanto la modalidad educación especial, con todos sus recursos y sus configuraciones, y la escuela primaria común con toda su historicidad y experiencia pedagógica son los involucrados en la educación inclusiva y en el acompañamiento a las trayectorias escolares.

El documento Educación Inclusiva, publicado por el Ministerio de Educación de la Nación (2019), menciona que la educación inclusiva:

Está orientada a garantizar el acceso a una educación de calidad para todos los alumnos, asegurando la eliminación de las barreras y aumentando su participación para el logro de los mejores aprendizajes. También nos interpela a construir una escuela donde las políticas se concreten en prácticas educativas con estrategias pedagógicas diversificadas; donde todos sus miembros, ya sean estudiantes con o sin discapacidad, con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades o con características de distinto tipo (cognitivas, étnico-culturales o socioeconómicas, entre otras), puedan acceder al aprendizaje con equidad. (p. 7)

Surgen aquí las acciones fundamentales que se desprendieron de dicha definición y que no deben perderse de vista al momento de acompañar a los estudiantes, entre ellas:

- Eliminar o minimizar las barreras que condicionan el acceso a la escuela y los aprendizajes.
- Fomentar la participación de los estudiantes en diferentes espacios escolares.
- Evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades educativas.
- Facilitar el acceso a la igualdad de oportunidades de aprendizaje.

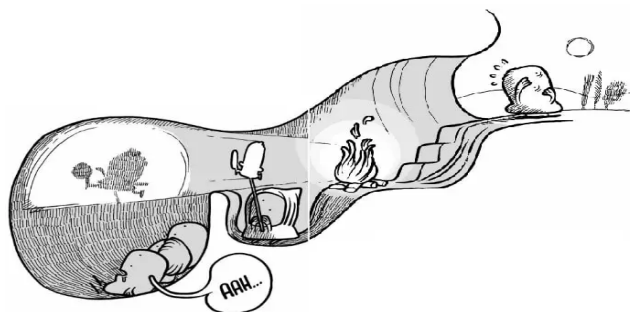
Entendiendo esto, se aprecia que las acciones a llevar a cabo caben para todas las escuelas, más allá de su modalidad y nivel, en nuestro caso alcanza a la escuela primaria y a la escuela común no exclusivamente a la escuela especial, siendo todos los recursos elementales y valiosos en el acceso a la educación y en la garantía al cuidado de las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad. Por ello la corresponsabilidad entre los diferentes actores, cada uno con funciones específicas, significa el diseño de un trabajo colaborativo y con otros considerando que las acciones implementadas no solo estarán atentas a compartir espacios físicos o colocar nombres o carteles indicadores, sino que conllevan acordar los tiempos, compartir herramientas, dialogar y diseñar una propuesta con metas comunes y respetuosas hacia los derechos de los estudiantes (Ministerio de Educación de la Nación, 2019, p.68)

Por ello, el trabajo con corresponsabilidades no implica un proyecto aislado y exclusivo de una u otra escuela o de una modalidad sino que conlleva la planificación de un proyecto conjunto entre los recursos humanos (inicialmente) de la escuela común con la guía y apuntalamiento de la modalidad especial para desarrollar propuestas pedagógicas acordes a cada estudiante con discapacidad y a su trayectoria escolar, pudiendo entender de manera analógica con acciones de empuje desde la modalidad especial para fomentar el acceso de sus estudiantes a la escuela común... catapultando a experiencias escolares responsables y acompañadas.

TERCERA PARTE

Capítulo V. Conclusiones

Oscuridad o rayo de luz



“En el alma de cada uno, hay el poder de aprender y el órgano para ello, y que, así como el ojo no puede volverse hacia la luz y dejar las tinieblas si no gira todo el cuerpo, del mismo modo hay que volverse desde lo que tiene génesis con toda el alma, hasta que llegue a ser capaz de soportar la contemplación de lo que es, y lo más luminoso de lo que es, que es lo que llamamos el Bien”.

“La República”. (Platón, 2011, p.224)

A partir de los procesos que se encausan hacia la educación inclusiva, muchos de ellos desarrollados en esta investigación, pudo apreciarse que nos encontramos en una etapa que se puede identificar con la fase primigenia y apunta hacia un cambio que debe alcanzar a las bases del sistema educativo pero también no descuidar los ejecutores directos de las políticas educativas que son los docentes, esto quiere decir que se debe manifestar entender como un espiral de interacción donde las decisiones y políticas educativas son tomadas en un nivel de definición macro social, pero no debe perder lo que sucede mientras recorre los otros niveles:

- Federal: las decisiones a nivel políticas nacionales que impactan en toda la República Argentina.
- Jurisdiccional: Aquellas definiciones que cada provincia, en nuestro caso Misiones, realice acorde a la realidad de la región y la contextualización a nivel jurisdiccional tanto en los tiempos como en la selección de las prioridades.
- Institucionales: Cada escuela, al conocer las decisiones o políticas que, habiéndose adecuado a la realidad jurisdiccional, necesita revisar, analizar, pensar y diseñar la forma en que dichas políticas se implantarán en la escuela.

- **Áulica:** El lugar donde la diversidad se hace fuertemente presente y desplegar sus facetas. Aquí, entra en juego la creación de los dispositivos y trabajo en colaboración entre actores de la institución o mediante redes de trabajo, para que se puedan garantizar una trayectoria escolar real y respetada.
- **Personal:** Cada estudiante tiene una forma única en qué se interrelacionan sus habilidades, dificultades y posibilidades para aprender saberes junto con una realidad contextual, biológica, cultural que atraviesan sus trayectorias. Es importante considerarlas al momento de diseñar los dispositivos de acompañamiento.

Sería muy fácil decir que la meta hacia la verdadera inclusión está gestionándose pero en la realidad se ha podido apreciar que aún estamos despojándonos de las prácticas que buscaban la integración y sobretodo de la mirada hacia el déficit de los estudiantes, hablar de inclusión en las escuelas hoy es un rayo de luz que ingresa para que nos acerquemos lentamente a él, estamos en un pasaje hacia otro estadio, analógicamente podemos comparar con la alegoría de la caverna que al ingresar ese rayo de luz nos incentiva, tienta, implica, cuestiona para salir a una realidad diferente que interpela y se nos presenta día a día: la diversidad. Entiéndase que el fondo de la caverna no es ignorancia, sino que puede referirse a la pérdida de efectos de las acciones que veníamos implementando o de las herramientas, estrategias que tradicionalmente fueron utilizadas y que hoy ante las características sociales y culturales de las realidades y los condicionamientos dados por la vulneración de derechos hacen que ya no sean útiles las cajas de herramientas pedagógicas que fuimos construyendo hasta aquí. El fondo de la caverna sería la zona de confort que como docentes fuimos construyendo y defendiendo y el rayo de luz es el desafío para avanzar hacia estrategias que contemplen a los estudiantes con sus realidades, con intervenciones que no serán estandarizadas para todos sino que serán construidas de acuerdo al grupo pero también a las individualidades, entendiendo que el tiempo no puede trazarse de antemano sin entender que puede transitar cambios o volverse flexible al igual que las metas a las que deseamos llegar. Este movimiento hacia la luz (los movimientos en defensa de los derechos) puede incluir ver mediados no solo por el saber sino también por la revisión, deconstrucción y generación de nuevas construcciones de prácticas, secuencias, objetivos, experiencias, partidas y llegadas que impliquen saberes, sentires, pensares sobre lo que implica albergar a la diversidad y respetar las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad.

Atendiendo específicamente a las condiciones institucionales que aparecen hoy, podemos apelar a la existencia de las voluntades (ya sea de los docentes y directivos de las escuelas

primarias comunes, a quien representan a la modalidad especial como a las familias de los estudiantes), estas acciones que pertenecen a la subjetividad y que a veces muestran las mejores intenciones pero también y a contraluz aparece la peor cara de una realidad que no acepta el cambio o que termina siendo parte de los micro procesos de exclusión que continúan ocurriendo en las escuelas pueden distorsionar las condiciones para el respeto y desarrollo de los dispositivos planificados para cada estudiante.

En el caso de las instituciones donde se desarrolló la investigación pudo evidenciarse todo esto, y se puede apreciar en los relatos de los docentes, donde se perciben los momentos de desesperanza o de oscuridad, pero también el ingreso de los pequeños rayos de luz que guían el camino hacia una educación inclusiva. Se pueden ver en las palabras, la mirada hacia el ingreso, hacia la permanencia y hacia la exigencia del respeto y de una planificación mirando a los estudiantes y no tanto a la norma fría. Este respeto no solo alude a los estudiantes y sus trayectorias escolares sino también a los docentes de la escuela especial como parte de un proceso de colaboración y que poseen un saber específico que aporta un aporte fundamental a los procesos inclusivos siendo otra parte fundamental el saber enseñar que portan los docentes de la escuela primaria y que al corresponsabilizarse ambos, iniciamos la salida del lugar confortable en el que las escuelas permanecían para movilizar el cambio. También en los relatos un gran punto de intersección es el peso que tiene la buena voluntad de los maestros, como su la mirada que al detenerse en los estudiantes y en sus posibilidades o no hacerlo, condiciona los logros ya que las expectativas generan acción es que repercuten en las trayectorias escolares. Si bien es cierto que las aulas cada día son más demandantes y que la apropiación de las prácticas inclusivas lleva su prudencial tiempo de implementación de acuerdo al momento evolutivo de cada institución o de la relación entre diversas escuelas, aparecen acciones de ensayos y errores al diseñar los dispositivos o en alejarse de la búsqueda de la homogeneidad que encubren los dichos que circulan los pasillos escolares como:

“Tengo 35 estudiantes y un especial” “no me preparé para atender a estos niños”

“tengo que cumplir con la planificación y si doy más tiempo no llego a terminarla”

“me va abajar el nivel, y con ellos nivelo para abajo”

¿Son realmente estos argumentos los que limitan o condicionaban las garantías necesarias para que se piense en la educación inclusiva? ¿Podemos salir de la caverna? Salir de este lugar para acceder a un encuadre que tenga menos estudiantes en las aulas, que en cada aula de la escuela común asista un docente de la modalidad especial, que comiencen a aprender lo que se desea enseñar, que la planificación de los dispositivos sea exitosa y su implementación aún más,

generará realmente un espacio inclusivo donde los planes atiendan a la diversidad o solo estamos eliminando lo que aparece en la superficie, lo que se presenta como queja ante el “sacudón” que genera el cambio.

Lo mencionado forma parte de las barreras que debemos minimizar para que las garantías institucionales sean más fuertes, pero es fundamental:

- Atender a la percepción de la modalidad especial y como sus actores transitan los espacios de la escuela primaria común.
- Dejar de lado la mirada hacia el déficit y apreciar las habilidades personales.
- Mirar al estudiante y al docente corresponsable. Albergar a estudiante para que se sienta recibido es un primer paso, pero esto implica no solo ser simpáticos sino también entender que la prioridad es ver qué puede aprender, de qué manera, a través de qué recursos, mediados por qué tipos de ayuda, en qué tiempo y cómo es evaluado, que variables lo desestabilizan, entre otros. La mirada entre docentes y el respeto hacia el saber especializado, tanto de los docentes de la escuela primaria común como los de la modalidad especial se hace elemental para que la estadía no sea conflictiva o sentida como amenazante.
- Ajustar el diseño curricular o el proyecto pedagógico a cada estudiante, tarea que debe ser llevada a cabo con la voz de todos los actores.
- Incluir a las familias desde el lugar activo, entendiendo las limitaciones, pero sin juzgar y generando acciones que puedan llevarse a cabo para acompañar a sus hijos.

Entonces, si bien por momentos parece que es así, es necesario que los procesos de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes con discapacidad no queden librados a la voluntad de los adultos (docentes, familia, directivos) pero no se puede reducir la problemática a una sola variable, ya que la realidad dentro de las aulas y de las escuelas son diferentes y cada una de ellas se encuentra teñida de relatos y formatos totalmente diferente unas de otra, pero aquí cabe la nota casi la duda acerca si las condiciones dependen de los docentes y directivos, si las ideas enmarcadas dentro del siglo XXI pero con demasiados tintes de tradicionalismo y normalización, no permiten que el deseo de desarrollarse de los estudiantes se despierte y pueda llenar de ganas y deseo de aprender a los cuerpos, transformándose en un “*vos puedes*”, “*me contás que hiciste*” “*mostrame lo que sabes*” dando cuenta de cómo el saber se hace carne en los estudiantes en general .

A lo largo de la investigación se pudo visibilizar las barreras existentes en el proceso de acompañamiento y la gran mayoría de los actores escolares se centran en las barreras

actitudinales y en las pedagógicas sobre todos las que aparecen al momento de la flexibilización de los saberes a enseñar, pero casi no se mencionan las condiciones edilicias, las relacionadas con la accesibilidad a la escuela en sí: baños preparados, accesos visibles y transitables, espacios de tránsitos entre diferentes espacios del edificio, accesibilidad a los transportes escolares y públicos, iluminación, colores entre otros.

En cuanto a los roles de las docentes de la modalidad especial, quienes acompañan a los estudiantes en la escuela primaria asumen el lugar de docentes de apoyo a la inclusión como parte del dispositivo de las configuraciones de apoyo a través de los cuales la educación especial interviene en el sistema educativo. (Barrozo, Schewe, Pereyra, 2017), la presencia de los docentes “especiales”²⁹ como se los suele mencionar, genera varios tipos de resistencias no solo por representaciones de los docentes de las escuelas primarias comunes acerca de la importancia de su saber sino también acerca del rol que debe asumirse en las aulas y también el movimiento que representa estar en el aula para acompañar a estudiantes que antes no estaban, si nos remontamos a los relatos vemos como aparecieron sentimientos de incomodidad no solo ante los estudiantes sino también ante los docentes de apoyo.

²⁹Termino que cotidianamente se utiliza para referirse a los docentes de la modalidad educación especial.

¿Y las trayectorias escolares?



Estamos en un momento complejo de la historia de la escolarización, una historia que es relativamente nueva, estamos hablando de unos 150 años, donde hemos ido construyendo unos significados nuevos respecto de qué significa el proyecto escolar y es curioso de que exactamente en un momento de gran crítica a la escuela, la apuesta siga siendo la de incluir más chicos en ella.

Fragmento entrevista a Flavia Terigi

Se ha recorrido a lo largo de la investigación, muchas formas de “estar” en la escuela y muchas formas de “sentirse y ser estudiante” que evidenciaron como la mirada y el respeto a los tiempos de aprendizaje y desarrollo evolutivo son necesarios al momento de aprender. Se recorrió la historicidad del sistema educativo argentino y de qué manera se miraba a la discapacidad en las aulas, en la forma en que eran comprendidos; o no; los estudiantes con discapacidad variando según cada etapa o momento histórico, oscilando en lo que se esperaba de los estudiantes, en lo que se debía aprender y mostrar, asignando qué saberes eran válidos de certificar y cuáles las condiciones para promocionar cada año escolar. A lo largo de este recorrido se ha visibilizado el lugar que los estudiantes ocuparon en estos movimientos históricos. Es decir, en un primer momento donde eran destinados exclusivamente a sectores reconocidos como espacios aislados y quizás solamente de puro cuidado, ese lugar asignado a la escuela especial identificándose ella misma como la cuidadora por excelencia de las personas con discapacidad (ya no pensando en las edades sino en la función) o de aquellas que la escuela primaria común excluía. Desde este lugar y de acuerdo a que los cambios de las políticas educativas originadas en los movimientos para la adquisición y reconocimiento de derechos, comienza el acceso de todos a la educación obligatoria, por ello y ante la realidad del ingreso

a las escuelas primarias de estudiantes con características absolutamente disimiles unos de otros, aparecen una mirada a la diversidad, rompiendo el estigma de la homogeneización...o al menos intentándolo.

Mediante esta movilización social que busca la inclusión, la escuela cobra un importante papel y basa su labor en dos acciones fundamentales: el respeto a las diferencias y tiempos de aprendizajes de sus estudiantes y la garantía al acceso a la educación obligatoria. El acceso a la escolaridad busca desarrollar encada persona las habilidades específicas y primordiales para la vida en la sociedad, necesitando la escuela articularse con otras instituciones como ser salud, trabajo, entre otros y no ser un subsistema aislado de la realidad que la circunda.

Estos estudiantes que ingresan a la escuela, dentro de la diversidad que se muestra ante el regreso de quienes fueron excluidos o cuyas historias de vida no se parecen a un cuento de hadas y es en este regreso que los estudiantes con discapacidad definen su derecho a transitar la escuela común acompañados del diseño de dispositivos que acompañen este regreso, es decir para respetar las habilidades y garantizar aprendizaje mediados por los ajustes que sean necesarios.

¿Entonces qué pasó con los estudiantes con discapacidad que transitaban la escuela primaria común? Se pudo conocer la forma en que han llegado a inscribirse y participar de actividades escolares, siendo necesario que la gradualidad, anualización y secuenciación en los diferentes años escolares atiendan más a las edades reales, a los intereses, a las habilidades para desarrollar no solo aprendizajes conceptuales sino para apuntalar los aspectos emocionales y sociales de los estudiantes. La corporalización de su presencia y la aparición de itinerarios no lineales y con saltos de tiempo, espacio y contenido generó un gran revuelo al principio y hasta cierta negación y rebeldía por parte de la escuela común ya que permanecer en las aulas dejaba en evidencia que la homogeneización aún se arraiga a los objetivos de los docentes cada año, pero también manifiesta que esta búsqueda se ha convertido en obsoleta ante la organización social actual. Sin embargo, y a pesar que la actitud de los docentes pueda ser una de las barreras más evidentes y tengan un peso difícil de evitar, el movimiento hacia la inclusión y el respeto a las trayectorias se ha iniciado, se encuentran con muchas acciones a ser mejoradas y otras a ser cambiadas o flexibilizadas, pero el movimiento ha iniciado, la neblina comienza a disiparse. Lo importante es que estas trayectorias no se pierdan en el camino, que no dejen de ser miradas, respetarles, que no intente acomodar lo que dicen las planificaciones a lo que va “ a aprender cada estudiante”, a entender que no solamente están en el aula para socializar sino para aprender contenidos académicos, gestionar las emociones, a interactuar con otros, respetar

rutinas y consignas, jugar, en síntesis, que su trayectoria escolar real sea respetada y abordada desde la complejidad que conlleva la integralidad de cada persona.

El desarrollo de esta investigación me mostró que quizás no sea participe, tal vez espectadora en un par de años, de esa escuela inclusiva que se mencionan los autores e investigadores, de las condiciones que enumeran las normativas desarrollándose en su esplendor y en vías de su superación. Hoy se aprecia que la letra es agradable, seductora y desafiante pero la realidad estudiada nos muestra que a veces aparecen cachetazos (uno tras de otro, inentendibles o esperados) representadas en actitudes, desgano, desidia, rechazo, exclusión, encierro, enojo como parte de este proceso de construcción de una nueva escuela respetuosa. En otro capítulo se habló de la utopía, y quizás la intencionalidad hacia el respeto a las trayectorias escolares y el acceso a la educación obligatoria sean las luces que llevan hacia un camino que será recorrido, atravesando hitos fundamentales a los que se desea llegar y que a su vez mostrará en el camino no que aquello que no se alcanzará no es obstáculo sino el estímulo para continuar, modificando lo que no funciona, reorganizando los recursos, redefiniendo la búsqueda, cuestionando los planteos y sobretodo trabajando con los demás. Este camino demanda compromiso no solo de los docentes, familias, estudiantes sino es una responsabilidad social que debemos replantearnos y asumirla si nuestra búsqueda es el desarrollo respetuoso de las trayectorias reales de los estudiantes con discapacidad.

¿Abrimos el hilo?

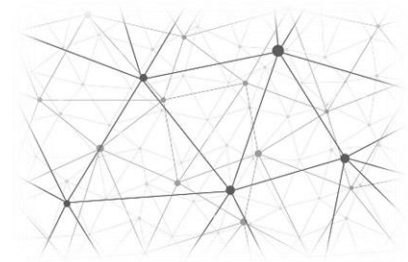
Me quedo con la idea del respeto a las trayectorias escolares reales, y como las condiciones institucionales pueden ser facilitadoras o un obstáculo para la garantía al acceso, la permanencia, promoción y certificación de los estudiantes con discapacidad y como aún las actitudes pueden llevar la balanza hacia uno de los dos lados. Depende de las actitudes que cada docente tome con respeto a los dispositivos a implementar y sobre la propia presencia de los estudiantes ¿No estaríamos reduciendo los problemas a una cuestión de actitud?

Considero que las garantías están siendo pensadas, quizás en ciertos espacios aún son cuestionables, pero una variable importante para considerar y seguir estudiando tiene que ver con la manera en que los docentes transitan junto a los estudiantes la diversidad en el aula. Porque aparece en más de una ocasión la frase “no son para esta escuela” ¿qué hay más allá de ese aparente enojo que emerge cuando cambia la dinámica del aula y de la escuela? ¿Por qué sienten que la educación inclusiva es una imposición ajena a la realidad escolar y a aquello que los estudiantes necesitan?

El texto está dado, pero el contexto tal vez no, por ello se hace interesante dejar asentado que un posible nuevo tema de investigación podría explorar a las emociones, sensaciones, temores

y necesidades que surgen en los docentes de las escuelas comunes ante la llegada de la educación inclusiva, donde no solo se piensa en los estudiantes con discapacidad, sino que además aparece la heterogeneidad propiamente dicha visible en cada espacio y en cada ámbito. Indagar en la infinidad de posibles combinaciones entre actitudes, relaciones, vínculos, apropiación de los saberes, mandatos, prejuicios y conductas con respecto a los procesos de aprendizaje que se dan en este escenario. Que origina en la intimidad del ser de quienes acompañan las trayectorias escolares, por qué consideran tan difícil y ven tan lejano el trabajo para la diversidad.

Dejo los interrogantes planteados como también los futuros que surgirán luego de repensar esta investigación desde un lugar más lejano a esta lectura, pero con el propósito de ampliar los saberes reconocidos y sistematizados como también por propia curiosidad epistemológica.



Anexos

Tabla indicativa de material consultado

Documentos consultados	Síntesis temática
Proyecto de integración educativa. 2010	Encuadre y marco organizativo para el desarrollo de actividades para el ingreso de estudiantes que asisten a la escuela especial a la escuela primaria común.
Proyecto Escuela Especial. 2014	Estrategias de intervención psicopedagógica para el proceso de acompañamiento a las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad.
Proyecto Escuela Especial. 2015	Organización de la propuesta institucional para el acompañamiento a los estudiantes de la modalidad especial, dentro de la escuela especial y de la escuela primaria común.
Proyecto de inclusión escolar. 2016	Estrategias de intervención general el proceso inclusivo, atendiendo a las modificaciones de anteriores proyectos a partir de las evaluaciones institucionales.
Proyecto Educativo Institucional. 2018	Proyecto educativo institucional reformulado.
Resguardo en: https://drive.google.com/drive/folders/1qzb13DGWxu_KLpi9TVZbix_JzCJAHYjR?usp=drive_link	
El pasillo. ¿Incertidumbre, disociación o esperanza? 2021	Texto escrito en el marco de la investigación, para describir espacios escolares.
Línea de tiempo. Proceso inclusivo	Descripción cronológica de acciones y emociones concomitantes al proceso de acompañamiento.
Recorrido en la escuela	Descripción de los eventos por los que se han transitado a lo largo de los últimos años en la escuela investigada.

Preguntas.	Desarrollo de las preguntas utilizadas en las diferentes entrevistas.
Resguardo en: https://drive.google.com/drive/folders/18uEQq-wY4m4O3jzN8UQapbfzE10Iu4Iz?usp=drive link	
Mi proceso inclusivo	Manifestaciones graficas de los docentes involucrados en las actividades de acompañamiento.
Resguardo en: https://drive.google.com/drive/folders/1haJtbDkXHKipSEqyPbQEVrv3P9vgObI5?usp=drive link	

Referencias.

- Ainscow, M. (2004). *El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿Cuáles son las palancas de cambio?* Facultad de Educación. Universidad de Mánchester. Reino Unido Recuperado el 27/04/2020 en https://www.researchgate.net/publication/228634802_El_Desarrollo_de_Sistemas_Educativos_Inclusivos_cuales_son_las_palancas_de_cambio.
- Anijovich, R., Cappelletti, G.y Cancio, C. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y Aprender en la diversidad*. Paidós. Buenos Aires.
- Barrozo, N., Pereyra, C. y Schewe, L. (2017). *Trayectorias escolares de personas con discapacidad en la educación secundaria en Argentina*. Ponencia presentada al XIV Congreso Internacional de Educación Inclusiva. Universidad de Oviedo, principado de Asturias.
- Blanco, R. (s.f). En *Manual para el respeto del derecho a la educación inclusiva en escuelas comunes de los alumnos con discapacidad*. Recuperado el 14/11/2019 en <https://educacion-inclusiva.com.ar/wp-content/uploads/2015/10/ADC-Manual-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Adaptación de la 3º edición revisada del Index for Inclusión. Consorcio para la Educación Inclusiva. OEI y FUHEM.
- Bourdieu, P., Wacquant, L. (2005). *Respuestas. Por una sociología reflexiva*. S.XXI. México.
- Briscioli, B. (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares*.

Briscioli, B. (2017). *Aportes para la construcción conceptual de la trayectoria escolar*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Volumen 17. Número 3

Casal, V. (2014). *Configuraciones de apoyo para la inclusión educativa y sistemas de actividad. Avances de un estudio en el nivel inicial*. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.

Casal, V., Lofeudo, S. (2011). *Trayectorias escolares e inclusión de niños y jóvenes con discapacidad*. Ministerio de Educación. Buenos Aires.

Casal, V., Lofeudo, S., y Lerman, G. (2011). *Hacia la inclusión educativa: configuraciones de apoyo en escenarios educativos situados en la escuela común*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales: genealogía de la educación especial*. Noveduc.

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

Di Pietro, S., Pitton, E., Medela, P. (2012). *Las configuraciones de apoyo de la Dirección de Educación Especial en escuelas primarias comunes de gestión estatal*. Estudio sobre los dispositivos que brindan orientación a las escuelas para el logro de trayectorias educativas integrales y el cumplimiento de los objetivos de inclusión educativa.

Donini, A., Gorostiaga, J. y Pini, M. (2005). En Marchesi, A., Blanco, R y Hernández, L. (Coord). (2014). *En Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*. OEI: Metas 2021.

- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Recuperado 14/11/2019 en http://dehesa.unex.es/bitstream/handle/10662/4644/19888430_12_26.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fourcade, M; Horas, M. (2018). *Las configuraciones de apoyo en la inclusión de Personas sordas*. Argonautas, Vol. 8, N° 10: 22 – 30
- Galeano, E. (2015). El derecho al delirio. Recuperado el 12/07/2023 en <https://trianarts.com/eduardo-galeano-el-derecho-al-delirio/#sthash.NkPuDhWE.DRpGoFWs.dpsh><https://www.tiempoar.com.ar/informacion-general/la-utopia-la-distopia-y-el-horizonte/>
- Gallart, A. (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional*. La Crujía, Buenos Aires.
- Guyot, Violeta (1998). *La Epistemología de la Educación Especial*. Entrevista a Carlos Skliar publicada en Revista de Educación de la Universidad Nacional de San Luis.
- Lapierre Acevedo, M. (2022). *Estado del arte de la discusión latinoamericana sobre capacitismo*. Disability and the Global South. Recuperado 20/07/2023 en <https://dgsjournal.org/vol-9-no-1/>
- Lus, M. A. (2008). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Novedades educativas.
- Mazzino, A., Olmos, R., Lovardo Ludwig, A. y Schewe, L. (2021). *Educación, contracapacitismo y discapacidad: la necesidad de construir instituciones más amables*. Revista Itinerarios educativos. Universidad Nacional del Litoral. Recuperado 12/07/2023 en <http://portal.amelica.org/ameli/journal/582/5822529011/html/>

- Meireu, P. (s.f.). En *Algunas consideraciones Sobre el oficio de alumno*. (2014). Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Recuperado el 11/05/2019 en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/El%20Oficio%20de%20Alumno%202014.pdf>
- Mello, A. (2014). *Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência*. Universidad Federal de Santa Catarina. Recuperado de: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182556>
- Nelli, L., Vain, P., Cardozo, S., Eichler, E., Nudelman, S., Silva, F., Vázquez, M., Baigorria, A., Dormond, N., Fonseca, L. y Cribb, C. (2012). *Concepciones acerca de la discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones* (proyecto de investigación). Universidad Nacional de Misiones. Posadas. Recuperado el 08/07/2019 En <http://argos.fhycs.unam.edu.ar/bitstream/handle/123456789/195/291%20FINAL%202012%20NELLI%20Concepciones%20Discapacidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Orlando, M. (2015). En *Manual de Padres. El derecho a la Educación Inclusiva* Recuperado el 15/11/2019 en <https://educacion-inclusiva.com.ar/wp-content/uploads/2015/10/ManualPadresEducacio%CC%81nInclusiva-2.pdf>
- Ortega Ruiz, P. y Romero Sánchez, E. (2019). *A la intemperie. Conversaciones desde la pedagogía de la alteridad*. Ediciones Octaedro.
- Pereyra, C. (2013). *Procesos de derivación de educación común a educación especial de niños y niñas que habitan en contextos de pobreza*.
- Pérez, A. (2014). *Educación Especial y alteridad: en busca de lo común*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. Vol. N° 8.

- Pérez, A., Gallardo, H. y Schewe, C. (2018). *Acerca de los orígenes históricos de las desigualdades educativas en la Argentina: discapacidad y derecho a la educación hoy*. Cuadernos de educación inclusiva. Vol. II. Formación de maestros e investigadores para la educación inclusiva. Perspectivas críticas. Ediciones CELEI. Chile.
- Platón. (2011). *La República*. Alianza Editorial. Madrid.
- Rockwell, E. (2009). *Reflexiones sobre el trabajo etnográfico*. En *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. (s.f.) Paidós, Buenos Aires.
- Rubio Jurado, F. (2009). *Principios de normalización, integración e inclusión*. Revista Innovación y Experiencias Educativas. IES Santa Catalina de Siena. Córdoba. España.
- Sánchez, M. (2017). *Ni enfermos, ni sanos: Peripecias diarias de alumnos con discapacidades mentales en una escuela pública*. XIV Jornadas Rosarinas de Antropología Socio-cultural. UNR. Recuperado 02/08/2019 en <https://rephip.unr.edu.ar/xmlui/handle/2133/14769>
- Schewe, C. (2017). *Autoridad, reconocimiento y emancipación: Educación de personas en situación de discapacidad*. Horizontes Pedagógicos. Recuperado en <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1157>
- Schewe, C. (2020). *As deusas nos protejam dessas novas cruzadas. Anahí Guedes de Mello, anticapacitismo feminista desde el Sur global*. Nómadas, núm. 52, 2020. Universidad Central. Recuperado 15/07/2023 en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105166206014>
- Schewe, C. y Pérez, A. (2015). *Las Escuelas de Educación Especial en Misiones: Metas y Objetivos*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Schewe, L. (2017). *Autoridad, reconocimiento y emancipación: Educación de personas en situación de discapacidad*. Horizontes Pedagógicos, Recuperado el 09/07/2019 de:

<https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/115>

7

Schewe, L. y Pérez, A. (2015). *Las Escuelas de Educación Especial en Misiones: Metas y Objetivos*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Prometeo, Buenos Aires.

Sirvent, M. (2003). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Skliar, C. (2008). *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable*. Orientación y Sociedad, 8. Recuperado el 16/06/2022 en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf

Skliar, C. y Escardó, J. (2019). *Pedagogía de las diferencias*. Noveduc.

Sosa, L. (2009). *Reflexiones sobre la discapacidad. Dialógica de la inclusión y exclusión en las prácticas*. Dialnet

Talou, C., Borzi, S., Sánchez Vázquez, M, Gómez, M., Escobar, S., Hernández Salazar, V. (2010). *Inclusión escolar. Reflexiones desde las concepciones y opiniones de los docentes*. Revista de Psicología. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4842/pr.4842.pdf

Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Fundación Santillana III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy.

- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Terigi, F. (2014). En Marchesi, A., Blanco, R y Hernández, L. (Coord.). (2014). *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica OEI: Metas 2021*.
- Terigi, F., (s.f.). *La inclusión como problema de las políticas educativas*. En Feijoo, M. y Poggi, M. (Coord.) (2014) *Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPPE-Unesco.
- Terigi, F., Toscano, A.y Briscioli, B. (2012). *La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares*. Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización. Buenos Aires.
- Toscano, A; Briscioli, B; Morrone, A (2015). *Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje*. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Vain, P., Silva, F., Nudelman, S., Cardozo, S., Vázquez, M., Eichler, E., Fonseca, L. (2012). *Concepciones acerca de la discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones. El problema de investigación*. En Cotrina García, M; García. (s.f.). *Prácticas en Educación Inclusiva: diálogos entre Escuela, Ciudadanía y Universidad*. Universidad de Cádiz. España.
- Valdez, D. (2017). *Educación inclusiva de estudiantes con condiciones del espectro autista (CEA) de la provincia de Misiones, Argentina*. Dispositivos de apoyo, necesidades y opiniones de personas con cea, sus familias y maestros. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Valdez, Daniel (2017) Educación inclusiva. En Seda, J. (s.f.). *La Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Avances, perspectivas y desafíos en la sociedad argentina*. Buenos Aires: Eudeba.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *“Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa. Editorial, Barcelona.

Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales*. En Proyecto colaborativo entre Fundación Lúminis, Fundación El Libro y Banco de Galicia. Buenos Aires.

Documentos oficiales.

Dirección de Educación Especial. Gobierno de Mendoza. (2017). Documento de Apoyo. *Educación Especial. Modalidad transversal al sistema educativo*. Recuperado 27/04/2020 en <http://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2017/11/EDUCACI%C3%93N-ESPECIAL-2017.pdf>

Ley N° 26.206. *Ley de Educación Nacional*. (2006). Recuperado el 04/05/2019 en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Manual de Padres. El derecho a la Educación Inclusiva (2015) Recuperado el 15/11/2019 en <https://educacion-inclusiva.com.ar/wp-content/uploads/2015/10/ManualPadresEducacio%CC%81nInclusiva-2.pdf>

Ministerio de Educación de la Nación. (2009). *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones I*. Buenos Aires. Recuperado el 1/08/ 2019 en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000762.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Recuperado el 04/05/2019 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Recuperado el 04/05/2019 en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Spanish_.pdf

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Ginebra. Recuperado el 25/07/ 2019 en <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>

Relatos personales.

Mazo, M. (2020). *Recorrido desde la escuela. Proceso de inclusión escolar*

Mazo, M. (2021). *El pasillo. ¿Incertidumbre, disociación o esperanza?*