



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Sanna, Verónica Marisa

Inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en el nivel inicial. Experiencias en la ciudad de Lincoln, provincia de Buenos Aires (2017-2020)



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:

Sanna, V. M. (2025). *Inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en el nivel inicial. Experiencias en la ciudad de Lincoln, provincia de Buenos Aires (2017-2020). (Tesis de doctorado). 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/20.500.11807/5454>

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

Inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en el nivel inicial. Experiencias en la ciudad de Lincoln, provincia de Buenos Aires (2017-2020)

TESIS DOCTORAL

Verónica Sanna

veronicamsanna@gmail.com

Resumen

La presente tesis, titulada Inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en el nivel inicial. Experiencias en la ciudad de Lincoln, provincia de Buenos Aires (2017-2020), se propone describir las trayectorias escolares de infancias que han egresado del servicio de Atención Temprana del Desarrollo Infantil (ATDI) de la modalidad de educación especial y su ingreso al nivel inicial.

Aborda la inclusión educativa desde una perspectiva de derechos humanos, a partir de los lineamientos regulados por leyes, documentos y normativas emanados de los organismos internacionales, nacionales y provinciales. Desde un estudio cualitativo realizado en el Centro de Atención Temprana del Desarrollo Infantil (CeATDI) y dos jardines de infantes públicos, se describen las tensiones, las barreras y los apoyos que surgen a partir de las concepciones de normalidad-anormalidad, que marcan la vida de las infancias y sus familias. Otorga visibilidad al sesgo de los paradigmas que continúan perpetuando la producción de la "normalidad".

Estas experiencias nos han acercado a posiciones sobre la inclusión educativa y las trayectorias escolares de las primeras infancias con discapacidad desde los estudios críticos de la discapacidad, los cuales privilegian las comprensiones culturales, relacionales y discursivas, a partir de las voces de sus protagonistas.

Palabras claves: inclusión educativa, infancias, discapacidad, trayectoria escolar.

Abstract

This thesis, titled Educational inclusion of children with disabilities at the initial level. Experiences in the city of Lincoln, province of Buenos Aires (2017-2020), aims to describe the school trajectories of children who graduated from the Early Childhood Development

Service (known in Spanish as ATDI) of the Special Education modality and their entry to the initial level.

It addresses educational inclusion from a Human Rights perspective, based on the guidelines regulated by laws, documents and regulations, issued from international, national and provincial organizations. From a qualitative study carried out in the Center for Early Care of Child Development (known in Spanish as CeATDI) and two public kindergartens, it describes the tensions, barriers, and supports that arise from the conceptions of normality-abnormality, which mark the lives of young children and their families. It gives visibility to the bias of paradigms that continue to perpetuate the production of "normality".

These experiences have brought us closer to positions on educational inclusion and the school trajectories of early childhood with disabilities from Critical Disability Studies, which privilege cultural, relational, and discursive understandings, based on the voices of the protagonists.

Keywords: educational inclusion, childhood, disability, school career.



Universidad Nacional de Quilmes

Roque Sáenz Peña 352. Bernal.

Provincia de Buenos Aires

Doctorado en Ciencias Sociales y Humanidades

Título de la Tesis:

Inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en el nivel inicial.

Experiencias en la ciudad de Lincoln, provincia de Buenos Aires

(2017-2020)

Autora:

Verónica Sanna

Directora:

Cintia Schwamberger

Noviembre de 2024

Agradecimientos

La mayor riqueza del hombre es su incompletud. En ese punto soy rico.

Manoel de Barros, 1937

El primer agradecimiento es a las familias que estuvieron dispuestas a que las trayectorias escolares de sus hijos e hijas con discapacidad fueran parte de este trabajo de investigación, quienes confiaron y ofrecieron todo lo necesario, en función de sus experiencias, para que la inclusión deje de ser un esfuerzo constante, en cada una de las situaciones que han atravesado. A los niños y niñas que me acompañaron en este recorrido, quienes, con su inocencia, sus sonrisas, sus besos y abrazos, sus voces y sus cantos, hicieron que cada momento compartido fuera inolvidable: los atesoro en mi corazón.

A las comunidades educativas del CeATDI y de los jardines de infantes, que abrieron sus puertas sin impedimentos, con sus posibilidades y sus propios tropiezos, siempre en la realidad de la complejidad que nos ha tocado vivir, con sus luces y sus sombras. Ellos me hicieron partícipe de los acontecimientos cotidianos de las instituciones, en las salas, en los patios, en los Salones de Usos Múltiples (SUM), en la cocina, en los actos escolares, durante la presencialidad y la virtualidad. Valoro todos sus aportes; sin estos, este trabajo de investigación no hubiera sido posible.

A la educación pública, a toda la comunidad académica y administrativa de mi querida Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), donde realicé los estudios de posgrado, quienes siempre estuvieron para dar respuestas a mis solicitudes. A partir de estas personas, tuve la posibilidad de conocer a seres humanos maravillosos, entre ellos, a Andrea Verónica Pérez, quien pudo leer mis inquietudes y me ayudó a llegar a este lugar. A ella también le debo ser

miembro del Observatorio de la Discapacidad de la UNQ y la posibilidad de conocer a prestigiosos colegas, de quienes tanto aprendo cotidianamente.

A Cintia Schwamberger, quien con tanta amabilidad aceptó ser la directora de esta tesis doctoral, un gran desafío personal y profesional, casi al cierre de mi carrera docente. Muy especialmente a quienes integran la Comisión Evaluadora: Mónica Fernández Fraga, Carolina Ferrante y Sergio Blogna Tiztuzza, que dispusieron de su tiempo y experiencia profesional y contribuyeron con sus aportes a la escritura final.

A la directora del Doctorado en Ciencias Sociales, Patricia Berrotarán; al tutor, Marcio Mancini, y a los integrantes de la Comisión Académica, quienes hicieron posible el otorgamiento de la prórroga, ya que, sin ese plazo, no hubiera podido finalizarla.

A cada una de las personas con quienes compartí los cursos de seminarios presenciales y virtuales, que acompañaron mis procesos formativos.

Agradecer me implica una gratitud infinita; también deseo hacerlo con Daniel, mi compañero de viaje, por recorrer conmigo este camino, que nunca termina, y por su apoyo incondicional frente a mi posicionamiento político y ético, que ha sido y es la inclusión educativa y social de las infancias con discapacidad.

A mis tres hijas y a los hijos que me dieron: Mariano y Volkan, que me enseñaron a ser mamá, con mis temores y angustias, permitiéndoles ser libres, sin amarras.

A Román y Josefina, mis nietos, que son la luz de mis ojos; mi motor de crecimiento, de fuerzas apasionadas; que colman mi alma con sus sonrisas, sus abrazos, sus miradas, sus gestos, sus palabras. Son los tesoros de mi vida.

A mis padres, de quienes heredé su valor, su perseverancia para lograr sus sueños. A ellos, ineludibles ante cualquier obstáculo, les debo todo lo que me mostraron en sus luchas cotidianas.

A mis abuelos, por su generosidad, por su ternura, por su alegría y sus deseos de vivir, por cada día compartido junto a ellos en mi infancia: haciendo quinta, sembrando flores, cuidando pájaros, cocinando tortas, jugando; dejaron huellas imborrables.

También necesito agradecer a todos los autores y autoras mencionados en las referencias bibliográficas, que me transformaron en esto que soy y estoy siendo, convencida de que es el mejor modo de vivir apasionada por esta profesión: la docencia, que es humanidad, que es trascendencia, sin lo cual no podemos sostenernos vivos como sujetos de estos tiempos.

Además, deseo dedicar el honor de llegar a esta instancia universitaria, la cima de la montaña, a la memoria eterna de mi madre, Olga. Siempre estarás presente en mi vida, mamá...

Índice

Introducción:

Inclusión Educativa de Niños y Niñas con Discapacidad en el Nivel Inicial Experiencias en la Ciudad de Lincoln, Provincia de Buenos Aires (2017-2020).....9

Primera Parte: ¿En Busca de lo “Especial”?25

Capítulo 1: Inclusión Educativa y Discapacidad: Infancias y Recorridos Posibles26

Algunos Conceptos Desde Donde Partir: Para Tiempos Presentes.....27

1-1 ¿Qué Son las Infancias?33

1-2 La Discapacidad, ¿Dónde Está?41

1-3 El Camino a la Inclusión.....50

1-4 Trayectorias Escolares en las Primeras Infancias59

Capítulo 2: Aproximaciones Metodológicas67

2-1 ¿Desde Dónde Mirar (nos)? ¿Reaprender(nos), Reaprender?69

2-2 Pequeños Mundos: Unidades de Análisis.....75

2-3 Tablas de Datos82

2-4 Estancia en el Campo: la Experiencia85

2-5 La Etnografía Desde la Virtualidad88

Segunda Parte: ¿In/exclusiones en el Nivel Inicial?96

Capítulo 3: La Punta del Ovillo97

3-1 Hilos para Tejer la Trama: ¡Qué Enredo!99

3-2 Cuando Aparecen Nudos: ¡Desenredando!.....107

3- 3 Desandar las Texturas de los Tejidos: ¡Demasiadas!.....119

3- 4 ¿Cambiamos Agujas?: ¡Otros Comienzos!137

Capítulo 4: Entre-retazos de Experiencias149

4- 1 Largas Peregrinaciones: ¿Cuándo Llegamos?150

4- 2 Lo Cotidiano Visible e Invisible: ¿Maquillajes?	162
4-3 Cartografía de Territorios de Llegada: ¡Pies Descalzos!	169
Tercera Parte: Tensiones y Naufragios en la Cotidianeidad Remota	177
Capítulo 5: Emergencia Sanitaria.....	178
5-1 ¿Y Ahora Qué Hacemos?.....	180
5-2 ¡Se Nos Quemaron los Papeles!	181
5-3 La Nueva Realidad, Tantas Realidades.....	187
5-4 Entre la Incertidumbre y la Invención: Familias y Docentes a la Intemperie	193
5-5 ¿Los Sentidos de la Inclusión Educativa?	198
Conclusiones:.....	203
Desde las Experiencias, Interrogar los Horizontes	203
Referencias	214
Anexo I.....	234
Tabla de datos de docentes y familias	234
Anexo II	238
Preguntas que guiaron las entrevistas semiestructuradas	238
Anexo III.....	241
La maquinaria medicalizadora y patologizadora en la infancia.....	241
Dislexia y TDAH: ¿Dónde están las evidencias?	247

Inclusión Educativa de Niños y Niñas con Discapacidad en el Nivel Inicial.

Experiencias en la Ciudad de Lincoln, Provincia de Buenos Aires (2017-2020)

Introducción:

La presente tesis es el producto de un recorrido formativo de posgrado en la universidad pública, que se inició con un trabajo realizado a partir de la especialización en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), *Atención Temprana del Desarrollo Infantil* (2013), y continuó con una tesis de maestría en Ciencias Sociales y Humanidades con mención en Investigación Educativa de la misma universidad (2016), *Experiencias de atención temprana del desarrollo infantil. El impacto de una institución en su comunidad*. Ambas investigaciones fueron dirigidas por la investigadora del Conicet y doctora en Educación de la casa Andrea Pérez.

La inquietud por indagar sobre la inclusión de infancias con discapacidad condujo a la investigación doctoral centrada en las experiencias en el comienzo de las trayectorias escolares en el nivel inicial de niños y niñas¹ egresados del espacio de Atención Temprana del Desarrollo Infantil (ATDI) de la ciudad de Lincoln, provincia de Buenos Aires, durante los años 2017-2020, en el Centro de Atención Temprana del Desarrollo Infantil (CeATDI), en articulación con dos jardines de infantes públicos de la misma ciudad.

Para la realización de esta tesis, se recurre al desarrollo de una metodología cualitativa que recupera los aportes de la etnografía en el campo educativo. Quienes participaron de esta investigación integran las instituciones mencionadas: personal directivo, docentes del nivel

¹Es necesario aclarar que soy una defensora del lenguaje inclusivo, al que considero un gesto de resistencia que desafía las tradiciones patriarcales. No considero adecuado utilizar la letra e para quitar las marcas de género en un trabajo dedicado a las primeras infancias (cuarenta y cinco días a tres años), no porque haya ámbitos donde no sean necesarias las reivindicaciones de género, sino porque la investigación requiere de las arbitrariedades formales de la lengua. Por ello, se emplearán otras herramientas, aceptadas por las academias.

inicial, estimuladoras tempranas, psicopedagogas, fonoaudiólogas, trabajadoras sociales, estudiantes (niños y niñas con discapacidad) y las familias de estos últimos. Cada uno de los participantes de la investigación dio su consentimiento para formar parte de la investigación, resguardando su anonimato. Para ello, se utilizan nombres ficticios como forma de confidencialidad y protección a las infancias, docentes y familias que formaron parte de este trabajo; igual criterio se utilizó con los nombres de los dos niños y las dos niñas, para preservar su identidad. Lo mismo ocurre con la nominación de las instituciones.

A partir de lo antedicho, los interrogantes que dan origen a la investigación se centran en las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo se desarrolla la trayectoria escolar de los niños y niñas con discapacidad que iniciaron su recorrido educativo en el CeATDIN° 10?
- ¿Cómo se abordó la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad en el nivel inicial, en dos jardines de infantes públicos?
- ¿Cuáles fueron las barreras y los apoyos identificados en los procesos de inclusión educativa?
- ¿Cómo transitaron las experiencias las familias con niños y niñas con discapacidad que iniciaron su trayectoria en atención temprana y continuaron en el nivel inicial?
- ¿Cuáles fueron las intervenciones y propuestas en el período de emergencia sanitaria debido al COVID-19?

Desde estos interrogantes, los ejes centrales que dan sustento a la investigación se articulan entre la inclusión educativa en las infancias, la discapacidad y las trayectorias escolares. Estos ejes nos permiten problematizar diversas cuestiones sobre el transitar de las instituciones, las que iremos desarrollando a lo largo de estas páginas.

A partir de lo anterior, este trabajo intenta describir trayectorias escolares de niños y niñas con discapacidad que comenzaron su recorrido educativo en el CeATDIN°10, institución del sistema educativo correspondiente a la modalidad de educación especial, cuyas prácticas pedagógicas se vieron tensionadas a partir de la implementación de la Resolución 1664/17 de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), como normativa que encuadra y prescribe las acciones pertinentes a la inclusión educativa, titulada: La Educación Inclusiva en la Provincia de Buenos Aires, que establece lineamientos para “la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el Nivel Inicial”, especificados dentro de la misma resolución (págs. 5 a 9). Este trabajo, por lo tanto, se propone describir y analizar las barreras, los apoyos, las estrategias y los desafíos que enfrentan a diario estudiantes, docentes y familias respecto de la inclusión educativa en el nivel inicial, situación que se complejizó en tiempos de pandemia. Para ello, se propusieron los objetivos que se detallan a continuación:

Objetivo general

-Describir las trayectorias escolares y las experiencias de inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en el nivel inicial en dos jardines de infantes públicos de la ciudad de Lincoln, atendiendo a las prácticas desplegadas por las instituciones involucradas desde los lineamientos de las políticas de inclusión educativa durante el periodo 2017-2020.

Objetivos específicos

-Describir el inicio de la trayectoria escolar de niños y niñas con discapacidad, en el nivel inicial, desde el centro de atención temprana.

-Identificar las barreras y los apoyos en las intervenciones de directivos, docentes y Equipos de Orientación Escolar (EOE), en el CeATDI N° 10 y en dos jardines de infantes.

-Reconocer estrategias y desafíos en los procesos de inclusión educativa.

-Indagar sobre las experiencias de las familias con niños y niñas con discapacidad en el ingreso al nivel inicial.

-Describir las intervenciones con las familias y las propuestas pedagógicas en el período de emergencia sanitaria debido al COVID-19.

Sostenemos como **hipótesis primaria** que, a partir de la implementación de las políticas de inclusión, sustentadas desde una perspectiva de derechos, la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en el nivel inicial continúa siendo sostenida por procesos de homogeneización y segmentación de las diferencias, que produce efectos particulares no solo en los sujetos, sino además en las instituciones que los cobijan. Así, los dispositivos de intervención son atravesados fuertemente por discursos y enunciados de patologización de las diferencias, que producen barreras y obstáculos en las trayectorias escolares de los niños y niñas con discapacidad.

Asimismo, las **hipótesis secundarias** que orientan cada capítulo e interpelan la discusión son:

-La inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad como política educativa se presenta como un derecho inalienable, pero, en el desarrollo de estos procesos, se identifica una inclusión/excluyente.

-Si bien existen avances en materia de prácticas educativas inclusivas, perviven sentidos y discursos sobre la discapacidad a partir de los modelos homogeneizadores, que insisten en “lo que falta”.

-Las intervenciones realizadas a partir de sostener trayectorias escolares inclusivas en los primeros años de un niño o niña con discapacidad ubican a las familias en un lugar situado desde la culpabilización y/o la sobreprotección.

Con base en estas problematizaciones y los ejes de abordaje de la investigación, se definen las construcciones históricas que sostienen la discapacidad, la inclusión educativa de las infancias como posibilidad de realizar trayectorias escolares en el sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires.

Dentro de estos puntos de inicio y de acuerdo con los ejes **inclusión educativa, infancias, discapacidad, trayectorias escolares**, nos proponemos visibilizar ciertos parámetros normalizadores históricos en el sistema educativo y cómo estos afectan a las primeras infancias con discapacidad. La opción de focalizar la atención en la educación común, en este caso, el nivel inicial, y la modalidad de educación especial refiere a que ambas, junto con otros campos disciplinares afines, han contribuido a instalar medidas de distinción a partir de las cuales se ha ordenado la sociedad, desde lo normal-anormal (Angelino, 2009; Skliar, 2009; Pérez, 2012), buscando, como plantea Cinquegrani (2022), “¿dónde está lo que falta?” (p. 4), citando al poeta Roberto Juarroz: “Tal vez solamente aquí, donde falta” (2005, p. 400).

La tesis se organiza en tres partes: la primera se titula **¿En Busca de lo “Especial”?**; la segunda, **¿In/exclusiones en el Nivel Inicial?**, y la tercera, **Tensiones y Naufragios en la Cotidianidad Remota**.

En la **Primera Parte**, se desarrollan los marcos conceptuales que otorgan sustento teórico a la investigación y a las aproximaciones metodológicas. Se inicia con el **Capítulo 1**, titulado **Inclusión Educativa y Discapacidad: Infancias y Recorridos Posibles**. En el subapartado **Algunos Conceptos Desde Donde Partir**, se plantean los ejes conceptuales que se irán desarrollando: infancia, discapacidad, inclusión educativa y trayectorias escolares. Para ello, en el subapartado que sigue, se indaga sobre su origen y concepción, desde el título: **¿Qué Son las Infancias?** Como las investigaciones lo sugieren, reviste un carácter complejo e interdisciplinario de conceptualizar, en el que se producen diferentes recortes de acuerdo con sus perspectivas epistemológicas. Las primeras investigaciones se inician en las décadas de 1940 y 1950 con Ariès, quien visibiliza a la infancia como un período de la vida que requiere una preparación especial, en la que intervienen la familia y las instituciones. Carli (1999) plantea la construcción social de la infancia y propone a esta como el punto de partida y de llegada de la pedagogía. En este sentido y en relación con el tema de la tesis, algunas investigaciones, como las de Lionetti (2009, 2018), Ramacciotti (2018), Testa y Ramacciotti (2014), presentan preocupaciones por el ingreso de infancias que no se ajustan a los parámetros de lo que se esperaba que constituyera un alumnado normal. La consecuencia fue el surgimiento de discursos, como el médico-pedagógico, cuyo efecto fue, entre otros, clasificar, dividir y separar a las infancias. Esto dio lugar a la construcción de la categoría de alumno/a normal y anormal y la consiguiente derivación a diferentes instituciones; segregados/as de aquello a quienes no se consideraba dentro de la normalidad, conforme a la valoración de que tenían alguna forma de desvío o deficiencia (Lionetti, 2018; Cobeñas, 2018).

El siguiente eje, desarrollado en el subapartado **La Discapacidad, ¿Dónde Está?**, aborda la concepción de la discapacidad a partir de modelos históricos y perspectivas teóricas críticas

que abordan el campo de la discapacidad, para habilitar la reflexión y el análisis de la vigencia explícita imperante en los contextos actuales.

La temática de la discapacidad constituye un campo de abordaje multidimensional que cuestiona e irrumpe en las múltiples imbricaciones epistémicas (Broyna, 2019). Una polifonía de voces, como las de Aguado Diaz (1995), De Jong (1979), Palacios (2008) y Puig de la Bellacasa (1990), han propuesto diversos modelos para caracterizarla. Agustina Palacios (2008) da inicio a las discusiones sobre la conceptualización de la discapacidad retomando investigaciones históricas, pero agrega una perspectiva de derechos humanos e inclusión proponiendo entender a la discapacidad desde el modelo social. A partir de ello, se problematiza a la discapacidad como una construcción atravesada por diferentes teorías y discursos, inscrita en un contexto sociohistórico, político y cultural determinado. Así, las formas de nombrar no solo estructuran los significados asignados al término *discapacidad* (Skliar, 2002), sino que influyen en las respuestas que se derivan de ellos (Linton, 2006).

A partir de investigaciones realizadas desde la experiencia de las Personas Con Discapacidad (en adelante, PCD), se conforma un nuevo campo, el de los estudios críticos en discapacidad (*critical disability studies*): Tremain (2001), Meekosha y Shuttleworth (2009), Meekosha (2011), Shildrick (2012), Vehmas y Watson (2014). Según Goodley (2013), dicho campo se constituye en una plataforma desde donde problematizar las formas de opresión y discriminación, como plantea Ferrante (2014), más allá de la discapacidad. Desde esta perspectiva, se aborda la conceptualización de la discapacidad como una singularización transcultural, ahistórica, abstracta (Soldatic y Grech, 2014), producto de supuestos universales sobre las PCD, concebidas como un colectivo homogéneo (Cenacchi, 2018).

En el subapartado **El Camino a la Inclusión**, se retoman las problematizaciones a partir de un contexto donde las políticas educativas y las prácticas pedagógicas e institucionales fueron modificando los aspectos vinculados a las dinámicas de escolarización. Se realiza un breve *raconto*, desde sus inicios a mediados del siglo pasado a partir de sus procesos integracionistas, así como sus devenires de inclusión en el presente, atendiendo a lineamientos jurídicos y normativos desde una perspectiva de una educación para todos y todas (Echeita, 2008; Sinisi, 2010; Borsani, 2018). Para ello, seguidamente se realiza un **Recorrido Histórico de la Inclusión**, desde donde se indaga sobre las primeras acciones tendientes a la integración educativa, desde las perspectivas de la “normalización”, como las formas de hacer que la vida de las PCD fuera lo más similar posible a la de las personas sin discapacidad. Estos lineamientos se desarrollaron a partir del concepto de “normalización” enunciado por Niels Bank-Mikkelsen en Dinamarca a fines de los 50, desarrollado posteriormente por Bengt Nirje y difundido por Wolf Wolfensberger en Canadá.

En nuestro continente, a partir de los años 60, se comienzan a transitar los espacios educativos teniendo en cuenta una perspectiva integracionista que propone generar un entorno menos restrictivo y más potenciador para las PCD. En la literatura existente (Borsani, 2020), aparecen los conceptos de integración educativa. Por su parte, López Melero (2004) y Lus (1995) vinculan los procesos integracionistas con la promoción de una escuela integradora, comprensiva y transformadora. En este sentido, Rosa Blanco (2006) propone que la inclusión requiere una transformación en los entramados institucionales.

Podemos comprender la integración, entonces, como un momento de transición entre el modelo de segregación y el modelo inclusivo, pero que resulta el puntapié para garantizar procesos de escolarización de las PCD en el interior de los sistemas de educación común. Desde

mitad del siglo XX, la inclusión educativa, en términos de Echeita Sarrionandia y Ainscow (2011), se propone como un proceso que busca la detección y eliminación de barreras que generen exclusión; desde una perspectiva crítica, Pérez (2012), Ocampo González et.al. (2018), Schewe (2020), Cobeñas y Grimaldi (2021), Ferrante y Ramacciotti (2021), Ocampo-González y Ponce-Naranjo (2023) sostienen que la inclusión es pensar otras formas de hacer educación, de desarrollar prácticas pedagógicas desde una mirada más amplia, que supone el reconocimiento de las diferencias como un valor personal y educativo.

En diálogo con estos posicionamientos, en el sub apartado **Trayectorias Escolares en las Primeras Infancias** las historizamos, y las explicitamos en el subapartado **¿Qué Son las Trayectorias Escolares?** Estas aluden a los recorridos escolares, en referencia a una progresión lineal, prevista por los tiempos marcados por una periodización que determina el sistema educativo (Terigi, 2009). En tanto se plantea que, desde la experiencia y la práctica pedagógica, se requiere volver a pensar desde la singularidad de cada estudiante, su propia trayectoria real (Nicastro y Greco, 2013; Schewe, 2022), con el propósito de incluir las diferencias étnicas, religiosas, lingüísticas, cognitivas, sociales, culturales, subjetivas, existentes en todos los espacios escolares.

En el subapartado **¿Dónde Comienza la Trayectoria Escolar de las Infancias con Discapacidad?**, se describe el abordaje pedagógico desde la Atención Temprana Del Desarrollo (ATDI) como el conjunto de acciones planificadas orientadas a brindar condiciones para, durante los tres primeros años de vida, promover el desarrollo integral del niño o niña con discapacidad permanente o transitoria; es en ese espacio educativo donde ingresan en compañía de sus familias o adultos cuidadores, y pertenece a la modalidad de educación especial (DGCyE, DEE: Documento de Apoyo N.º 1/16).

Se toman los análisis y el desarrollo de distintos autores: Soto y Violante (2008), Rattero (2009), Sendón (2012), Redondo (2015), Sanmartín (2019), Brailovsky (2020), que recalcan la importancia del nivel inicial y lo proponen como un espacio de cuidado, aprendizaje e inclusión *per se*. Desde el marco general de su diseño curricular, se contempla la inclusión de infancias con discapacidad, reconociendo su derecho a la educación, y se destaca la importancia de la construcción colaborativa de trayectorias escolares. Esta no está exenta de conflictos, de encuentros y desencuentros, que iremos dilucidando en los capítulos analíticos.

El **Capítulo 2**, titulado **Aproximaciones Metodológicas**, se inicia en el subapartado **¿Desde Dónde Mirar (nos)? ¿Reaprender (nos), Reaprender?**, en el que se explican los motivos e inquietudes que dieron origen y posibilitaron este trabajo. Además, se desarrollan los fundamentos de la elección del método de investigación cualitativo con los aportes del enfoque etnográfico (Guber, 2002), que ofrece herramientas para dilucidar el trabajo de campo del investigador, como la observación participante, las entrevistas semiestructuradas que se realizaron a directivos, docentes, miembros del EOE y familias. Entendemos que esta forma de hacer investigación es abordada desde un espacio particular “micro”, que no puede ser generalizable, porque busca recuperar lo particular y singular de las experiencias (Rockwell, 2009), pero que se vuelve un instrumento potente para dar cuenta de las trayectorias, las dinámicas y los procesos de escolarización de un grupo vulnerado, silenciado y solapado, como son las infancias con discapacidad.

En el subapartado **Pequeños Mundos: Unidades de Análisis**, se presenta la unidad de análisis: el CeATDI N° 10 de la modalidad de educación especial y dos jardines de infantes del nivel de educación inicial, de la ciudad de Lincoln, provincia de Buenos Aires. Ambos se seleccionaron por pertenecer al equipo Transdisciplinario del CeATDI, que permitió conocer y

establecer los primeros acercamientos necesarios para realizar el trabajo de campo y permanecer en el lugar de manera cuidada y sostenida, entendiendo que estas condiciones son las que otorgan relevancia a la selección de las instituciones que posibilitan el acceso a la información, por sus características y las formas de identificación (Yuni y Urbano, 2014).

En la **Tabla de Datos**, se describe la muestra seleccionada (Ver Anexo I) para indagar, mediante entrevistas semiestructuradas, sobre los factores que influyen en la inclusión educativa, como barreras o apoyos. Las preguntas guía se encuentran en el Anexo II.

En el subapartado **Estancia en el Campo: la Experiencia**, se recuperan los aportes que otorgan relevancia a la participación de los actores sociales, desde sus propias vivencias, como lo propone Larrosa (2009), porque da sentidos a las palabras y a las ideas, porque la experiencia es lo que sentimos cuando la atravesamos. Además de la responsabilidad de narrar (Rockwell, 2009), como parte del proceso constante de análisis, reflexión, escrituras, vueltas al campo, distanciamiento cuando fue necesario; porque, como también expresa Larrosa (2009), luego de la experiencia, no volvemos a ser los mismos, algo de nosotros ha cambiado.

En el apartado **La Etnografía Desde la Virtualidad**, se retoma el trabajo de campo realizado durante el periodo del Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO) durante el año 2020, entendiendo que parte de esta decisión metodológica contribuyó a profundizar las discusiones sobre lo que transitaron las familias y cada estudiante durante este período (Di Prospero y Daza Prado, 2019; Boggi, 2020), en pos de garantizar trayectorias escolares inclusivas.

En la **Segunda Parte** de la tesis, titulada **¿In/exclusiones en el Nivel Inicial?**, tanto familias como protagonistas prestan sus voces para poner en tensión los binarismos: normal/anormal, inclusión/exclusión, especial/común, dispositivos de intervención, emisiones de

criterios, diagnósticos, patologías, informes, configuraciones de apoyo, que modulan los destinos de las infancias.

En el **Capítulo 3, La Punta del Ovillo**, comenzamos a analizar y desandar las hipótesis planteadas otorgando entidad a las voces institucionales, partiendo de que el inicio de la trayectoria escolar de las infancias con discapacidad en el nivel inicial está sostenida en la legislación bajo la inclusión educativa, y desplegamos interrogantes para problematizar los modos en que se realizan las intervenciones y emisiones de criterios para garantizar propuestas pedagógicas inclusivas y acompañar las trayectorias. Así, se busca identificar las barreras y apoyos en cada experiencia singular que retomamos.

En **Hilos para Tejer la Trama: ¡Qué Enredo!**, se analiza el segundo objetivo de la investigación, que es el de identificar barreras, apoyos de directivos, docentes y EOE, del CeATDI N°10 y de los jardines de infantes. Y también el de reconocer estrategias y desafíos en los procesos de inclusión educativa. Para ello, se relatan experiencias de niños y niñas con discapacidad, en las que se intenta describir cómo, a través de los discursos y emisión de criterios, que intervienen en las trayectorias escolares, quedan al descubierto los procesos de homogeneización y segmentación de las diferencias.

En el subapartado que sigue, **Cuando Aparecen Nudos: ¡Desenredando!**, se abordan las tensiones que dan cuenta de la complejidad que, en nuestra sociedad, asume la inclusión educativa. Las voces de las participantes enuncian lo que falta en esos cuerpos, lo que, además de ser deshumanizante, enmascara una representación de la discapacidad construida bajo la presunción de una condición biológicamente determinada (Skliar, 2005), y también permite entender cómo opera la “ideología de la normalidad” en la vida de las infancias. Estos relatos se acompañan de reflexiones teóricas (Skliar, 2010; Pérez, 2012).

En el subapartado **Desandar las Texturas de los Tejidos: ¡Demasiadas!**, se analiza cómo, en nombre de la inclusión, se establecen categorías opuestas o excluyentes. En esa polaridad, la tensión desdibuja la verdadera existencia de las infancias, que son aquí y ahora (Skliar, 2008). Las voces de los participantes (cuya transcripción aparece en el texto) ponen en evidencia los análisis que, desde los campos teóricos, dan cuenta de las distintas concepciones que se entretajan para dar lugar a la inclusión y sus tensiones (Larrosa, et.al.; 2001).

En **¿Cambiamos Agujas?: ¡Otros Comienzos!**, se analiza, desde una mirada crítica de la discapacidad, el ingreso al nivel inicial, teniendo presentes las revisiones legales y poniendo el centro en nuevas construcciones (Callejo, Schewe, Vite Hernández, Yarza de los Ríos, 2020). Son posiciones que dan cuenta también de las intervenciones pedagógicas, que impactan sobre la sensibilidad de las familias, que, entre discursos técnicos y decisiones impregnadas de incertidumbres, reclaman espacios, buscan lugares/no lugares, para sus hijos e hijas con discapacidad.

En el **Capítulo 4, Entre-retazos de Experiencias**, se propone indagar las experiencias de las familias con hijos e hijas con discapacidad en el ingreso al nivel inicial. En el subapartado **Largas Peregrinaciones: ¿Cuándo Llegamos?**, nos adentramos en los relatos de las familias, las que cada día unen retazos como líneas de fuerzas para seguir luchando por la inclusión de sus hijos e hijas (Núñez et al., 2016). A partir de estas voces, se revisaron descripciones y reflexiones de fragmentos que evidencian las barreras y dificultades que encuentran, de manera implícita y explícita, sobre el destino de sus hijos e hijas con discapacidad, desde una mirada biopolítica (Bustelo, 2009; Aguilera Portales, 2010; Grinberg, 2014).

En el apartado **Lo Cotidiano Visible e Invisible: ¿Maquillajes?**, se problematiza cómo, en nombre de la inclusión educativa, se toman decisiones en las trayectorias escolares de las

infancias con discapacidad, que están atravesadas por enunciados sostenidos, por procesos de homogeneización, que ubican a las familias en un lugar de culpabilización, desasosiego y desamparo (Núñez, 2007, 2010; Núñez et al., 2013; Núñez et al., 2016; Cinquegrani, 2022).

En el subapartado **Cartografía de Territorios de Llegada: ¡Pies Descalzos!**, se plantea que atender a la singularidad exige una impostergable participación en la voz de las familias en las decisiones de la continuidad de las trayectorias escolares de sus hijos e hijas con discapacidad. En tiempos de patologización de las diferencias (Skliar, 2019; Untoiglich, 2019), importa repensar y restituir la potencialidad que encarnan las experiencias vitales, como partícipes y protagonistas de sus destinos, al narrar sus historias (Larrosa, 2019).

Historias atravesadas por tiempos especiales, como lo fue la pandemia, se han delineado en la **Tercera Parte: Tensiones y Naufragios en la Cotidianeidad Remota**, con el objeto de describir las propuestas pedagógicas desplegadas durante la emergencia sanitaria, situación que puso de manifiesto las desigualdades, la marginación y el olvido de gran cantidad de seres humanos atravesados por situaciones de vulnerabilidad, como las infancias con discapacidad (Palacios, 2020; Pérez y Schewe, 2020; Zardel Jacobo, 2021). Así, el **Capítulo 5:Emergencia Sanitaria**, inicia con el sub apartado **¿Y Ahora Qué Hacemos?**, con esta pregunta que, tal vez, como acontecimiento incalculable, imprevisible, expone al límite nuestro saber, fuera del dominio y de la racionalidad, a partir de la situación de pandemia.

En el subapartado **¡Se Nos Quemaron los Papeles!**, se analizan las barreras y obstáculos transitados por las instituciones educativas y las familias durante la pandemia de COVID-19. Esta situación nos induce a volver a interrogar cómo se pensará y se analizará la inclusión educativa desde lo instituyente, como práctica cotidiana, en contextos de tanta complejidad, donde se cae todo lo sólido.

En el subapartado **La Nueva Realidad, Tantas Realidades**, se analizan las consecuencias de esta situación desde una perspectiva interseccional, haciendo una fuerte crítica al capacitismo, que acentúa el binarismo normal-anormal. Con ello, deja al descubierto las consecuencias catastróficas en Latinoamérica (Zardel Jacobo, 2021).

En el subapartado **Entre la Incertidumbre y la Invención: Familias, Docentes a la Intemperie**, se pone el foco en las voces de las personas participantes, que llegaron a través de las herramientas tecnológicas. De esta manera, se pudo describir el análisis que realizan Pérez y Schewe (2020), quienes destacan que el sistema educativo presenta desigualdades que se han visto intensificadas en este período. El acceso a los espacios de aprendizaje, los recursos para posibilitar condiciones adecuadas y la información clara y pertinente son algunas de las complejas tramas que fue necesario retomar.

En el subapartado **¿Los Sentidos de la Inclusión Educativa?**, se problematizan las experiencias de las personas protagonistas, que han sufrido la exclusión durante el aislamiento en lo que respecta a la atención a infancias con discapacidad y el acompañamiento a las familias (Asto, Díaz, Huanca, Rivera Arellano, Vega-Gonzales, Véliz, 2021), con lo que se vulneró el acceso al goce del derecho a la inclusión educativa.

En las **Conclusiones**, se presentan algunas discusiones referidas a las hipótesis presentadas, analizando los avances en las políticas educativas inclusivas, que conviven con los discursos sobre la concepción de la discapacidad desde modelos homogeneizadores. Esto abre debates sobre el modo en el que alojamos a las infancias con discapacidad y en la implicancia que ello produce en sus trayectorias escolares, que nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de un trabajo intersectorial (Ferrante y Ramacciotti, 2021). Asimismo, se destaca la importancia del aporte de la ATDI en el desarrollo integral del niño o niña que lo requiera, además de valorar la

intervención de la educación especial cuando sea favorable para las trayectorias escolares. También se destaca el lugar protagónico de las familias en las trayectorias escolares para analizar las barreras y apoyos que generan los dispositivos de inclusión.

En ese mar de discusiones, se presentaron experiencias para que sean entrelazadas, se encadenen y se opongan, desde otras miradas y otros decires. El objetivo fue dejar nuestras palabras, para entrelazar las interpretaciones y continuar construyendo propuestas inclusivas, desafiando la fragilidad en el destino de nuestras infancias con discapacidad.

Luego se presentan las **Referencias**, que dieron el sustento teórico a este trabajo desde lo académico, metodológico y marcos normativos legales.

También se presenta un apartado con **Anexos**. En el **Anexo I**, se detallan, en un cuadro, las características que presentan las docentes de la muestra seleccionada. También aparece un cuadro con datos de las familias integrantes: edad, estudios, situación laboral, para identificar categorías analíticas que influyan en las experiencias.

En el **Anexo II**, se detallan los interrogantes que guiaron las entrevistas de manera semi estructurada, realizadas a personal directivo, docentes, preceptores, miembros de los EOE, maestras inclusoras, estimuladoras tempranas y familias.

En el **Anexo III**, se encuentra un desarrollo teórico basado en los aportes de Untoiglich (2019), *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Se transcribe información relevante acerca de esta problemática tan crucial que afecta a las primeras infancias en números cada vez más amplios.

Primera Parte: ¿En Busca de lo “Especial”?

Capítulo 1:

Inclusión Educativa y Discapacidad: Infancias y Recorridos Posibles

1-1 Algunos Conceptos Desde Donde Partir: Para Tiempos Presentes

En este capítulo se presentan los antecedentes conceptuales que sustentan los ejes centrales del trabajo de investigación: inclusión educativa, infancias con discapacidad y trayectorias escolares. Para ello, se exploran los orígenes, el devenir histórico y el estado de la cuestión de los ejes mencionados dentro del campo pedagógico, con los sentidos que fueron adquiriendo en distintos momentos, a través de los cambios de paradigmas (Kuhn, 1975).

En la primera parte, veremos la construcción social de la infancia moderna (Carli, 1999), dado que es el punto de partida de esta investigación. El campo de las infancias es un espacio complejo e interdisciplinario, con múltiples recortes y perspectivas teórico-epistemológicas de difícil reunión (Llobet, 2010).

La Segunda Guerra Mundial dejó a la infancia en Europa en una situación de vulnerabilidad; ante este panorama, se creó una nueva agencia de las Naciones Unidas con el fin de proporcionar a estos niños y niñas comida, ropa y asistencia sanitaria. En 1953, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), que es una agencia de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), se convirtió en una organización dentro del sistema de la ONU; en 1959, la Asamblea General de la ONU adoptó la Declaración de los Derechos del Niño, en la que se establecen sus derechos a la protección, la educación, la atención sanitaria, la vivienda y una nutrición adecuada. Luego de una década centrada en los aspectos relacionados con la salud de la infancia, UNICEF amplió sus actividades para hacer frente a todas las necesidades que tiene un niño o niña. La labor de UNICEF está guiada por la histórica Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Este ha sido el tratado internacional de derechos humanos que de manera más amplia y rápida se ha ratificado en la historia. Dicha convención cambió la forma de ver y tratar a los niños y niñas, es decir, dejaron de

ser objetos pasivos que necesitaban cuidados y caridad, para verlos como seres humanos con un conjunto diferenciado de derechos. Estos organismos internacionales tomaron impulso en Latinoamérica a inicios de la década de 1990, y se concentraron en dos temas: la transformación de las instituciones tutelares agrupadas bajo el nombre de “Paradigma Tutelar” y la visibilización de la situación social de las infancias (Fonseca y Cardarello, 2005).

Algunas de las líneas tuvieron lugar en el campo académico francés en las décadas del 40 y 50. Una de ellas fue el trabajo de Phillippe Ariès, iniciador de una línea de debates con respecto al estatuto histórico de concepciones y sentimientos sobre la infancia, durante la década del 60.

La perspectiva de Foucault dio lugar a considerar la función de control social de los dispositivos de saber-poder, y permitió ver estos procesos en espacios impensados, como fueron las instituciones de encierro (escuelas, hospitales, cárceles). Esto llevó a reflexionar sobre la institución escolar durante la década de 1970 y sobre los modos de control simbólico sobre la infancia y la producción de categorías específicas de los niños y niñas. En esta línea, algunas investigaciones dan cuenta de cómo, desde el ámbito de la salud mental, se dio lugar a la construcción de la infancia anormal y a su patologización (Muel, 1981; Donzelot y Castel, 1984; Álvarez-Uria y Varela, 1991; Larrosa, 2001).

En las décadas de 1980 y 1990, la psicología social posibilitó discusiones sobre los dispositivos de interpelación de sujetos y subjetividades (Burmman). En nuestro país, visiones pedagógicas, como las de Baquero y Narodowski (1994), plantearon el surgimiento de la institución escolar como dispositivo de control. En esta línea, Pineau et al. (2001) abordaron a la escuela como una máquina de educar, que se instala sobre los principios monoculturales, de homogeneización, y está destinada a grupos con características similares, donde no hay cabida para el diferente.

A partir de los aportes de la etnografía y los estudios comunicacionales, se consolidó un campo de estudios culturales sobre la infancia (Williams, Geertz y Postman, 1994). En la década de 1990, la investigación social sobre la infancia en el ámbito internacional inició un enfoque constructivista (Jenks, 1982; Corsaro, 1997; James, Jenks y Prout, 1998; James y Prout, 2002; James y James, 2004; Qvortrup, 2005), lo que propició los debates sobre las implicaciones teóricas y metodológicas del enfoque de derechos de las infancias.

Corea, en Corea y Lewkowicz (1999), sostiene que, hacia finales del siglo XX, desde las perspectivas culturales, los medios de comunicación masiva influyeron en la construcción de la subjetividad infantil, la que se vio instituida por estos.

A partir de los aportes que Giberti (1997) hizo a la psicología, se comenzó a debatir el estatuto de las infancias como un “objeto natural e interior” a la psicología y al psicoanálisis; este es el tratamiento de la infancia dominante en la disciplina.

Otra disciplina, la historia (la tradición de la historia de la vida privada, la historia cultural, la historia de la educación y la historia de las políticas sociales), posibilitó trabajos innovadores respecto a las caracterizaciones de las infancias y sus experiencias (Ríos y Talak, 1999; Carli, 1999; Cosse, 2005; Cowen, 2005; Zapiola, 2008). Se iniciaron las indagaciones relativas al surgimiento de la institucionalidad, que pusieron el foco en la administración de la tutela, la protección social, la seguridad social y las formas familiares reguladas judicialmente (Aversa, 2008; Billorou, 2008; Villalta, 2010).

Recuperando y discutiendo estos desarrollos, un conjunto de investigaciones (Carli, 2011; Grinberg, 2004; Llobet, 2006 y 2009; Ramacciotti, 2006; Zapiola, 2006; Villalta, 2010) se concentraron en los procesos contemporáneos de construcción e institucionalización de discursos

y prácticas sobre niños, niñas y adolescentes, tanto pedagógicos como psicológicos, de salud, de derechos o protección integral.

Llobet (2010) considera que las posiciones epistemológicas del nuevo milenio sobre la construcción social de las infancias “se dieron desde dos grandes tesis: una de índole materialista, que afirma la dependencia de la experiencia infantil de las formas sociales; la otra de índole cultural, que plantea el cambio en la percepción de los adultos sobre la niñez” (p. 7). Esto dio lugar a la visibilización de las desigualdades, que eran consideradas desde la anormalidad.

Se destacan los desarrollos de Minujin (2006) respecto de la pobreza infantil, así como las reflexiones de Bustelo (2009) sobre el estado y las políticas sociales, inspirado en los desarrollos de Agamben. Se encuadran aquí los estudios sobre los procesos de exclusión y marginación en adolescentes y jóvenes de sectores populares en América Latina (Saraví, 2006). Este es uno de los desafíos más críticos, con una sociedad fragmentada, que condiciona las posibilidades de construir sociedades democráticas e incluyentes en la región.

Otras investigaciones sobre infancia y adolescencia (Llobet, 2003) historizan las intersecciones entre el discurso académico y las políticas públicas, a nivel internacional y local, y señalan que el tratamiento de los procesos de construcción social de la desigualdad se incorpora de maneras particulares en un debate que va consolidándose lenta y sistemáticamente. En los últimos años surgieron publicaciones acerca de la patologización y medicalización de las infancias; Untoiglich, Alfonso Moysés, Biancha Angelucci, Collares, Geraldi, Nunes; Terzaghire (2019) analizaron su impacto en los procesos también de enseñanza y aprendizaje, desde las edades más tempranas. Borsani (2023) aportó que la infancia es un momento crucial y privilegiado y, en gran medida, condiciona el accionar de un sujeto en su vida.

Desde estos enfoques disciplinares, a lo largo de la historia del estudio de las infancias, se han construido los discursos que abordan aspectos vinculados a la educación, a la escolarización, a las posibilidades de educabilidad, a la delincuencia, a las influencias de la cultura y las tecnologías y a los cambios y continuidades de la alianza escuela-familia. Desde ese lugar, vamos en busca de la respuesta a la pregunta que da título a uno de nuestros apartados, La discapacidad, ¿dónde está?, desde los diferentes contextos históricos, sociales, políticos y educativos, porque son los que han atravesado a las infancias con discapacidad, imprimiendo designios y destinos en sus historias vitales y trayectorias escolares. Diversos autores realizan un recorrido histórico de los cambios de paradigmas, acerca de las concepciones sobre deficiencia y discapacidad, entre ellos De Jong (1979), Puig de la Bellacasa (1990), Aguado Diaz (1995), Ferrante (2014) y Palacios (2008, 2020). Se destacan los aportes de Brogna (2012), que entiende que la discapacidad es un significante polisémico según los campos semánticos y disciplinares; que contiene elementos desde lo biológico, corporal, subjetivo, emocional, humano, económico, tecnológico, cultural, social y político, y analiza el concepto abarcando las múltiples dimensiones. Son relevantes los aportes de Skliar (2009), desde las concepciones de las pedagogías de las diferencias, así como los de Pérez (2012), que problematiza nuestras concepciones de alteridad y de cambio, como también de responsabilidad, atendiendo a las prácticas pedagógicas inclusivas.

Asimismo, son de relevancia los aportes de los estudios críticos en discapacidad (*critical disability studies*), los que se enfocan en los análisis de los aspectos culturales, discursivos y relacionales de la discapacidad (Tremain, 2001; Meekosha y Shuttleworth, 2009; Meekosha, 2011; Shildrick, 2012; Vehmas y Watson, 2014). El punto común de estos trabajos es su distancia con el modelo tradicional promovido por el Reino Unido; esta perspectiva considera

que dicho modelo impulsó importantes transformaciones, sobre todo, en los aspectos legales, pero aún persisten exclusiones que deben ser abordadas.

También se destacan los aportes de las investigaciones realizadas por quienes integran el Observatorio de Discapacidad (UNQ): Schewe, Rapanelli, Aguerrido, Aguirre, Blogna, Bubello, Camún, Fernández, Ferrante, García, Gareis, Gaviglio, Gesualdi, Gorkin, Lovardo, Matias, Mazzino, Monti, Oeyen, Olmos, Pacheco, Rodríguez, Tauber, Toledo y Zorz, relacionadas con la accesibilidad de las PCD en diferentes espacios: educativos, sociales, laborales, académicos, recreativos.

Hacemos referencia al concepto de *inclusión* como un término polisémico, cuyo origen es multicausal, dado que en toda escuela se entrelazan referentes subjetivos e institucionales vinculados a los procesos de homogeneización (Veiga Neto, 2001; Palacios, 2008; Ainscow, 2001; Ferguson, 2008). El debate sobre la inclusión educativa que abordamos se realiza desde una perspectiva de derechos, encuadrada en las normativas vigentes (Ley de Educación Nacional 26206/06; Ley de Educación Provincial 13688/07). En este sentido, desarrollaremos algunas tensiones en las interpretaciones que circulan en nuestro sistema educativo sobre la inclusión educativa, y reflexionaremos sobre ciertas prácticas que se derivan de estas interpretaciones y que tienen efectos sobre las formas de escolarización de las PCD.

En este marco, y vinculando la perspectiva de la inclusión educativa con la filosofía de vida independiente, bajo el lema que los identifica, “¡Nada sobre nosotras/as, sin nosotros/as!”, están los aportes de Oliver (1983) y de Cobeñas y Grimaldi (2021), quienes analizaron que la discapacidad es comprendida como un problema individual sin tener en cuenta que es una construcción social, en los efectos de una sociedad capacitista sobre determinados cuerpos, como indican Campbell (2008) y Vite Hernández (2020). La inclusión educativa es un derecho

humano, (Fernández, 2013; Echeita Sarrionandia y Ainscow, 2011; Ocampo González, 2018), por lo cual resulta relevante articular la perspectiva jurídica y de derechos con la pedagógica, sostenido desde los aportes en las investigaciones de Pérez y Krichesky (2015); Borsani (2020); Cobeñas y Grimaldi (2021); Pérez y Schewe (2020), para contribuir al conocimiento que problematice la exclusión y avance en la producción y circulación de prácticas educativas inclusivas.

Para hablar de inclusión es necesario conceptualizar también los desarrollos teóricos acerca de las trayectorias escolares, definidas e investigadas por Terigi (2009); Nicastro y Greco (2013); Schewe y Yarza de los Ríos (2022), quienes se inscriben en las trayectorias escolares reales y posibles, teniendo en cuenta la singularidad de cada estudiante y su contexto, entendiendo que, en la historicidad de estos procesos, han sido desarrollados desde modelos educativos homogeneizadores. Estos conceptos se amplían con las investigaciones en distintos niveles y modalidades del sistema educativo (Barrozo, Pereyra y Schewe, 2017; Galván, 2018; Sanmartín, 2019; Pitton y Demarco, 2019; Rapanelli, 2021; Escobar, 2022).

A partir de lo anterior, presentamos las discusiones conceptuales que entrelazan la investigación

1- 2 ¿Qué Son las Infancias?

La palabra *infancia* proviene del vocablo latino *infans*: “que no habla, incapaz de hablar”. Desde sus primeros usos, designa una falta, imposibilidad o incapacidad. En este trabajo, vamos a hablar en plural, de “las infancias”, lo que nos permite dar cuenta de las diferencias de las distintas dimensiones y sus múltiples complejidades. Porque no hay un solo tipo de infancia, sino tantas como niñas y niños quepan en ellas.

Algunas líneas desde la construcción del campo de estudios sobre las infancias se iniciaron en Francia en las décadas del 1940 y 1950 con Ariès, que sostiene que la estructura familiar delimita y acompaña a la socialización comunitaria, con lo que se produce una “revolución sentimental y escolar”. De este modo, en las sociedades industriales modernas, se configura un nuevo espacio ocupado por el niño o niña y la familia, que da lugar a una idea de infancia de larga duración y a la necesidad de una preparación especial del niño o niña para transmitirle y heredarle una cultura. También cuenta con los aportes del interaccionismo simbólico, situado en el paradigma interpretativo, y analiza el sentido de la acción social desde la perspectiva de los participantes. Concibe la comunicación como una producción de sentido dentro de un universo simbólico. Asimismo, hubo contribuciones de la sociología, que estudia los grupos humanos, la sociedad y las relaciones que la forman (Goffman, 1980). Durante las décadas del 60 y 70, la infancia es analizada por un conjunto de disciplinas, frente a la sociedad, que comienza a transformarse de manera vertiginosa desde el punto de vista social, cultural y político. Los niños y niñas se tornan objetos del mercado, de los medios de comunicación masiva, de la publicidad, pero también de las políticas neoliberales. Hubo períodos que se caracterizaron por el borramiento de las infancias bajo una sujeción al Estado, mediante las políticas represivas de las dictaduras militares que se instalaron en Latinoamérica durante los años 70 (Carli, 1999).

El pensamiento crítico sobre las instituciones educativas se inició en la década de 1970, con los aportes de la psicología y la pedagogía, atendiendo a los modos del control sobre las infancias y la producción de categorías de niños y niñas. Dan cuenta de ello las investigaciones de Carli (2011) en un trabajo que reúne diversos artículos referidos a la aparición de la escuela moderna y al lugar del niño, que sostienen que la escolarización fue una “maquinaria de gobierno

de la infancia” (p.4). Teniendo en cuenta que, en el siglo XIX, surgió la necesidad de la universalización de la educación, el derecho de una educación básica para todos y todas, se comenzó a ampliar la obligatoriedad de la educación, así como la financiación de la gratuidad por la función pública (Pineau et al., 2001).

En Argentina se sancionó la Ley de Educación 1420 en el año 1884. Esta estableció su obligatoriedad con el argumento del liberalismo laico de respetar los derechos de las infancias. Este debate se vuelve actual al pensar los límites entre lo público y lo privado, y está atravesado por las nuevas tecnologías. La cuestión que se tensiona ya no es la de obligar a las familias a que sus hijos e hijas concurran a las escuelas, sino cómo el Estado, a través de la educación pública, puede ser garante de inclusión.

Se hace evidente cuándo comienzan a organizarse los sistemas educativos modernos, en la segunda mitad del siglo XIX, y coincide con el surgimiento del psicoanálisis. En este campo, uno de los pensadores destacados fue Freud, quien desarrolló una teoría de la existencia humana. También se destacan los aportes de Klein y su visión del desarrollo con el reconocimiento que tienen las experiencias de los primeros años de vida para la formación de nuestro mundo emocional en la adultez.

Asimismo, contribuyeron Erikson y su estudio de las crisis existenciales y la teoría del desarrollo piagetiano, elaborada a través de los aportes de Piaget e Inhelder: el niño aprende a partir de la experiencia corporal, en un principio, con su cuerpo, y después, con el medio que lo rodea. Muel investigó cómo la escuela tomó el protagonismo de la cárcel y el manicomio como control de la peligrosidad social, al vigilar la conducta infantil en los espacios educativos. En las décadas de 1980 y 1990, la crítica de la psicología social dio lugar a los dispositivos de interpelación de sujetos y subjetividades. Burmann planteó que los procesos afectivos han sido

silenciados en la escuela y que, como deudores de un paradigma positivista, no se pudo dar cuenta del mundo en que vivimos desde las experiencias de sus propios actores sociales.

La escolaridad obligatoria funcionó en la Argentina como un dispositivo disciplinador de las infancias en los sectores populares, de los hijos e hijas de la inmigración y de la población nativa, pero, al mismo tiempo, tuvo una incidencia efectiva en la conformación del tejido social y cultural del país (Gentili, 2009; Pineau et al., 2001). Larrosa y Pérez de Lara (1997) consideran que las infancias están capturadas por nuestros saberes, también como modo de saber-poder, por lo cual plantean que hay que repensar lo que significa esta etapa de la vida, con todos sus enigmas.

A partir de estas discusiones, se inician algunas críticas relacionadas con “la normalidad”; desde Foucault (2000), esta se presenta como toda tradición que se funda en un espacio y tiempo determinado por lo “normatizado”, por lo que debería ser en términos históricos. El poder residirá, entonces, en intentar borrar esas operaciones para instalar una naturalización de esos saberes y evitar su cuestionamiento. Ese saber está en la aceptación o negación del sujeto, en este caso, niños y niñas, con sus formas de vida, de pensamiento y de valores. A partir de estos conceptos, Skliar (2002, 2005) puso en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. En este sentido, surgen investigaciones acerca de la construcción del éxito y del fracaso escolar, algunas realizadas por Perrenoud (2009), en las que describe el modo en que la escuela “fabrica” día a día los juicios y las jerarquías de las trayectorias escolares.

Este entrecruzamiento político-pedagógico también se caracteriza por otros fenómenos; Carli (1999) plantea que en la vida diaria las transformaciones culturales, sociales, tecnológicas afectan la escolaridad de las infancias. Inicia discusiones sobre el estatuto histórico de concepciones y sentimientos de los niños y niñas, y los denomina “sujetos inusuales”, lo que

condujo al surgimiento de diferentes preguntas. Llobet (2010) habla de múltiples “niñeces”, teniendo en cuenta los distintos espacios donde nacen, crecen y se desarrollan, y analiza esta situación en América Latina, región en la cual es una preocupación.

Se continuó investigando desde diversas disciplinas: la psicología, las ciencias sociales, las ciencias de la educación, la comunicación, el derecho, la historia, para el abordaje de las infancias contemporáneas. Al respecto, Callieri (2019) acercó algunos de los aportes de la psicología a la educación, que se ven principalmente reflejados en el área de formación docente y en el ejercicio profesional de los psicólogos y psicólogas, y se dirigen a intervenciones en las instituciones educativas. La psicología y la educación constituyen saberes y prácticas diferentes, pero la interrelación entre ambas fue construyendo aportes a la escolarización de las infancias. Algunos autores (Baquero y Narodowski, 1990) plantean el fin de la infancia, entendiendo esto como una operación que puede darse en un contexto de pérdidas de sentido, desde donde la solidez y seguridad de la modernidad se agotó y, además, se desdibujaron los sujetos sociales de esos tiempos.

Giberti (2001) comienza a pensar en la infancia como un “objeto natural e interior” que debe ser respetado. Debido a que el concepto de niñez como dominante ha sido siempre acuñado por las personas adultas, estas construyeron un mundo para las infancias y deciden su funcionamiento; sin embargo, son ellas quienes van creando su mundo, de acuerdo con sus contextos sociales, educativos y culturales. Instituida esta concepción de infancia, esta se fusionó con determinados parámetros, tales como la pureza y la ingenuidad. Estos valores fueron elegidos e impuestos y llevados a la homogeneización. En consecuencia, se continúa utilizando la palabra, y se impone en las representaciones sociales una expresión de identidad de cada niño

o niña. Así se naturalizó la categoría que los abarca, como si siempre se hubiera hablado de niñez del mismo modo.

De acuerdo con el recorrido histórico en la línea investigativa de Carli (1999), podemos establecer diferencias, dentro del siglo XX, con respecto a las concepciones de infancia, vinculadas a las primeras décadas del siglo, durante las cuales se da lugar a un reconocimiento de las infancias y a un conjunto de críticas acerca de la posición de las personas adultas de oprimir su espontaneidad y sus intereses. Las infancias comenzaron a ser objeto de estudio de distintas disciplinas, en particular, la psicología, como lo fuimos desarrollando en este apartado. En la última década, la escuela pública se ha resignificado como un espacio privilegiado para los niños y niñas, en contextos de desintegración social, diversidad cultural y fuertes cambios respecto del sentido de lo público, atravesado por las políticas públicas (Carli, 1999). Estas cuestiones han deteriorado las condiciones de vida de las infancias, vulnerables por la creciente pobreza. Además, el nuevo estatuto de la pedagogía se vio afectado tanto por la multiplicidad como por la dispersión de saberes, que permiten ver las dificultades en la continuidad de las trayectorias escolares y la inclusión. Carli (1999) entiende que, “en la educación de los/as niños/as se juega también la singularidad del vínculo entre los/as adultos/as y una generación en crecimiento” (p. 6).

Por su parte, Corea y Lewkowicz (1999) sostienen que los medios de comunicación tornan a las infancias artefactos culturales, producto también de los poderes dominantes. En esta línea, Llobet (2010) analiza que “las experiencias de la infancia serían lo que los medios retratan como hechos infantiles” (p. 5) imponiendo modelos desde las industrias culturales.

Con respecto a los artefactos de dominación, Bustelo (2009) concibe a la infancia como el resultado de la puesta en práctica de una pluralidad de dispositivos de poder orientados a la

reproducción de relaciones sociales; advierte que el disciplinamiento y el control de la vida son una preocupación biopolítica, y considera que el capitalismo reproduce su poder y domina la construcción de las infancias.

En trabajos recientes de psicoanalistas, pediatras, neuropediatras, pedagogas, lingüistas, psicomotricistas y psicopedagogas; Alfonso Moysés, Biancha Angelucco, Collares, Geraldí, Nunes, Terzaghire, Untoiglich (2019), se recuperan problemas como la construcción de las infancias anormales, la patologización y medicalización; analizan la época posmoderna y los diagnósticos como una cuestión cada vez más instalada, y profundizan en el paradigma de la inclusión educativa, cuestionando aquello que excluye.

La escuela y los discursos pedagógicos han tenido un lugar central en la construcción social de la infancia. La pedagogía se convierte en algo normativo: prescribe cuál es la conducta “natural” y esperable [...]. No es casual que sea en esta época que aparece la clasificación de los alumnos y alumnas según sus capacidades, y que se confíe a los “anormales” en instituciones especiales (Dussel, 2011, p.7).

Diversos estudios como los de Muel, 1981 en Francia; Franklin, 1996 en Estados Unidos; De la Vega, 2014 en Argentina), realizados desde el surgimiento de la escuela, dan cuenta de que esta institución ha sido una de las que ha colaborado con más fuerza en la construcción de las clasificaciones de anormales y en el surgimiento del campo de la infancia anormal desde la perspectiva del modelo homogeneizador. Esto dio lugar a la construcción de las categorías de alumno o alumna normal y anormal y la consiguiente derivación a diferentes instituciones, a fin de segregar a aquellos considerados anormales e identificados como desviados o deficientes (Cobeñas, 2020).

Siguiendo a Cobeñas (2020), planteamos cómo se fue clasificando a las infancias: en normales, en deficientes o anormales y en la de los y las inadaptados e inadaptadas. La infancia anormal, compuesta por la considerada “deficiente” y la “delincuente”, sería entonces excluida de la escuela común y segregada en espacios educativos terapéuticos destinados a normalizar a la población infantil (Álvarez Uría, 1991) y basados en argumentos y clasificaciones provenientes del llamado modelo médico rehabilitador de la discapacidad. Se desarrollaron políticas y leyes que, a fin de promover la defensa de la infancia, la clasificaron en categorías, separaron la infancia normal de la anormal, y necesitaron para estos niños y niñas una institución reeducadora (Carli, 1999; Frigerio y Diker, 2008). En este mismo sentido, se diferenció la infancia educable de la ineducable, que solo recibiría tratamientos médicos.

Durante el desarrollo del sistema educativo, se negó la educación a las consideradas infancias anormales, y luego se les permitió la escolarización, salvo que esta no podía tener lugar en escuelas comunes, sino en instituciones educativas segregadas y otros espacios terapéuticos, como asilos, hospicios o institutos de sordomudos, ciegos, retrasados (Foucault, 2000). Entonces, la escuela fue, por excelencia, la institución para identificar a los niños y niñas normales. La posterior exclusión de las aulas comunes sería presentada como una consecuencia no de un sistema educativo homogeneizador, sino de la deficiencia del alumno o alumna (Cobeñas, 2020).

A partir de la década de 1920, se desarrollaron las primeras instituciones educativas segregadas para la infancia anormal en Argentina, estas instituciones estaban basadas en una psicología diferencial de acuerdo a los test de Binet (1905) (Cobeñas, 2020).

Recién en el año 1949 (en la Provincia de Buenos Aires), se creó la Dirección de Educación Especial, como Departamento de Excepcionales. A las instituciones que agrupa dicha

dirección se las empoderó socialmente para atender a aquellos y aquellas que la escuela común no podía recibir (Cruz, 2019).

Las posiciones epistemológicas analizadas sobre la construcción social de las infancias dan lugar a presentar el recorrido histórico que han delineado las implicancias en los ámbitos educativos, que dieron lugar a las concepciones de la normalidad y la anormalidad en los niños y niñas que no se adaptaban a lo que el sistema homogeneizador impuso (Skliar, 2009; Pérez, 2012; Angelino y Almeida, 2012), por lo cual vamos a indagar acerca de lo que da como consecuencia la construcción social de la discapacidad (Palacios, 2008).

1-3 La Discapacidad, ¿Dónde Está?

El término *discapacidad*, en su origen latín, está formado por el prefijo *dis*-(no) más el sustantivo *capacitas*, *capacitatis*, cuyo significado es “capacidad o cualidad de lo capaz”. Este es *capax*, *capacis* (“capaz, espacioso, ancho, digno, apto”), adjetivo que se deriva del verbo *capio*, *capere*, *cepi*, *captum*, que significa “tomar, recoger”. Por tanto, se puede considerar, como su concepto original, la cualidad de “no ser capaz” o “no estar preparado”, también pensado desde el déficit, o sea, desde “lo que le falta”. La discapacidad es una construcción, atravesada por diferentes teorías y discursos, resultado de consensos, inscripta en un contexto sociohistórico y político (Cenacchi, 2018).

De acuerdo con Foucault (2006), los discursos son prácticas que configuran y construyen los objetos y, al hacerlo, ocultan su propia invención. De este modo, generan un marco de posibilidad sobre lo que es, sobre lo que puede ser dicho y pensado, pero también sobre quién tiene autoridad para hablar. Por lo tanto, los lenguajes no solo estructuran los significados asignados al término *discapacidad* y demás formas de nombrar a la alteridad deficiente (Skliar, 2002), sino que influyen en las respuesta que se derivan de ellos. En esta línea, algunos autores

han conceptualizado a la discapacidad como una categoría que se va modificando (Palacios, 2008) de acuerdo con el marco discursivo desde donde se aborde.

De Jong (1979) introduce en el campo de la discapacidad la noción de paradigma de Khun (1975), entendiendo que un paradigma define la realidad para un científico, le otorga el marco donde identifica sus problemas y los resuelve. Cuando algo no puede ser resuelto, se produce una crisis, que va en la búsqueda de soluciones. De Jong (1979) propone la transposición de estos conceptos al campo de la discapacidad, viendo la necesidad de cambiar el paradigma de la rehabilitación al de vida independiente.

Puig de la Bellacasa (1990) organiza la evolución histórica de la discapacidad a través de los modelos de atención: el modelo tradicional, el paradigma de la rehabilitación y el paradigma de la autonomía personal o vida independiente. Palacios (2008) retoma esta evolución y aborda los diferentes modelos: el modelo de prescindencia, el modelo médico-rehabilitador y el modelo social.

Modelo de prescindencia. Surgió en la Edad Media y recibe esta denominación por dos motivos. El primero es que las causas que dan origen a la discapacidad son religiosas, como un castigo de los dioses. El segundo es que una persona con discapacidad no tiene nada que aportar a la sociedad, que es un ser improductivo y una carga para la familia y el Estado. Dentro de este modelo hay dos categorías: el eugenésico y el de marginación.

-Sub modelo eugenésico (siglo IV). Aquellos considerados con “diversidad funcional congénita” se sometían a infanticidio. “En la Antigüedad la persona pertenecía al Estado, al cual el hombre quedaba esclavizado en cuerpo y alma” (Palacios, 2008, pp. 38-39). Agrega Campoy (en Palacios, 2008, p. 42) que en esta “época el niño o la

niña era considerado como una propiedad, ya fuera de los padres o de la comunidad, cuyo fin era convertirse en un ciudadano ideal”.

-Sub modelo de marginación (siglos IV a XX). Las PCD son objetos de compasión o de rechazo; la exclusión aparece como solución y una respuesta social. A diferencia del anterior, no se comete infanticidio, pero muchas infancias mueren por falta de recursos y atención. Las que sobreviven tienen como medio de vida la mendicidad y ser objeto de diversión (Ferrante, 2014). Foucault (2000) considera que, durante los siglos XVII y XVIII, debido a las causas mencionadas, surge el concepto de exclusión de los sujetos anormales, y se crean para ellos las instituciones de asilo (hospitales, casas de caridad).

Modelo rehabilitador. Posee dos características. La primera es que las causas de la discapacidad pasan a ser científicas, se alude a la diversidad funcional en términos de salud o enfermedad. La segunda es que se considera que estas personas pueden aportar algo a la comunidad en la medida en que sean rehabilitadas o normalizadas. Como las causas son naturales o biológicas, pueden realizar tratamientos de rehabilitación para su integración social. Según este modelo, la educación especial se convierte en una herramienta necesaria para su recuperación e institucionalización en lugares específicos de rehabilitación. En consecuencia, las respuestas sociales se basan en una actitud paternalista, centrada en el déficit.

Los primeros cambios hacia el modelo rehabilitador datan de los inicios de la Modernidad, pero su consolidación, sobre todo desde el ámbito legislativo, se sitúa a principios del siglo XX, cuando nace una nueva manera de abordar la discapacidad, tanto desde la perspectiva social como cultural.

Este modelo toma la aún vigente Ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) del año 1982, de lo que se interpreta que el énfasis se sitúa en la persona y su “deficiencia”, que le impide realizar las mismas actividades que las personas “normales”. Desde este modelo, los niños y niñas con discapacidad tienen una mayor posibilidad de supervivencia, pueden acceder a tratamientos de rehabilitación, con la mirada en el modelo médico de la diversidad funcional y no en los contextos sociales.

Modelo social: Surge a finales de la década del 60 del siglo XX en Estados Unidos e Inglaterra. Señala que la discapacidad supone un complicado conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el ambiente social en el que se desenvuelve cada persona, por lo que es responsabilidad del colectivo efectivizar las transformaciones necesarias para la participación plena de las PCD en todas las áreas de la vida. Desde estas concepciones, las PCD, por propia iniciativa, impulsaron cambios políticos, orientando la atención hacia las barreras sociales y ambientales, como el transporte, los edificios inaccesibles y las actitudes discriminatorias. Se entiende que las causas que originan la discapacidad no son religiosas ni se deben a las limitaciones individuales: son socialmente producidas por las barreras que las personas encuentran en la sociedad. Desde esta perspectiva, las PCD son consideradas en igualdad de condición que las personas sin discapacidad y pueden realizar aportes a la sociedad desde la valoración y el respeto de la diferencia (Oliver, 1983; Ferrante, 2014; Palacios, 2008, 2020). Desde este paradigma, “los niños y las niñas con discapacidad deben tener las mismas oportunidades de desarrollo que los niños y las niñas sin discapacidad y la educación debe tender a ser inclusiva” (Palacios, 2008, p.105).

Hacia finales de la década de los años 60, en los Estados Unidos surge el Movimiento de Vida Independiente, que se opuso al dominio profesional y a la escasez en la provisión de

servicios sociales. En Inglaterra, el movimiento de PCD se concentró en alcanzar cambios en la política social y en la legislación de derechos humanos. El modelo inglés y el norteamericano tienen puntos en común en su surgimiento y han influido en el ámbito internacional, si bien el Movimiento de Vida Independiente puede considerarse como el nacimiento del modelo social. Siguiendo la investigación de Palacios (2008), este movimiento nació el día en que Ed Roberts ingresó a la Universidad de California, Berkeley, y graduarse, tras muchas dificultades, como licenciado en Ciencias Políticas. Luego realizó un máster y continuó con el doctorado. Junto a Jean Wirth (consejera escolar), abordaron los problemas del fracaso escolar, que afectaban a distintas minorías. Su programa se extendió a nivel nacional y generó además Centros de Vida Independiente para las PCD, rechazando la institucionalización y la medicalización. Este modelo fue tomado por otros países, como Suecia, Canadá, Inglaterra y, más tarde, España.

El Movimiento de Vida Independiente surgido en Estados Unidos tuvo repercusiones en Inglaterra. Su primer objetivo fue permitir que las PCD pudieran decidir salir de las instituciones donde se encontraban internadas, salvo que no pudieran sostenerlo por cuestiones económicas o porque no tuvieran una familia que las acompañase.

En 1976 la Unión de Personas con Discapacidad Física contra la Segregación propuso un conjunto de ideas, a las que denominó Principios Fundantes de la Discapacidad. El activista y académico Mike Oliver presentó estas ideas como el Modelo Social de la Discapacidad y estableció que el fenómeno de la discapacidad debe ser abordado holísticamente. Los Principios Fundantes enfatizan el control de las propias vidas de las PCD, condenan la segregación y la institucionalización por considerarlas violaciones a los derechos humanos y solicitan que los Gobiernos elaboren leyes de protección, que incluyan la igualdad de oportunidades.

Esto dio lugar a la construcción de un modelo que fue denominado “social” o de “barreras sociales”. A partir de estas concepciones, el modelo social redefine la rehabilitación o normalización. Su objetivo es el cambio de la sociedad y no de las personas, motivo por el cual el diseño y la accesibilidad universal son importantes. En este sentido, Palacios plantea que universalizar la categoría “discapacidad” es complejo debido al contexto social y cultural.

En cuanto a los niños y niñas con discapacidad, desde este modelo se busca el acceso a las mismas oportunidades de desarrollo. Esto incluye áreas como educación, actividades de ocio, juegos y deportes, debido al principio de accesibilidad universal, que requiere que todos los entornos, productos, procesos, bienes y servicios cumplan los requisitos para ser utilizados lo más autónoma y naturalmente posible. Por eso, en este modelo la educación es fundamental, a diferencia del modelo rehabilitador, en donde se busca que las infancias se normalicen a través de una educación especial. El modelo social aboga por una educación inclusiva, entendiendo que la integración que promueve el modelo rehabilitador se basa en la noción de normalidad, mientras que la inclusión propone deconstruir dicha noción. Sin embargo, en la práctica se viven situaciones de segregación.

A partir de la década del 80, se ha venido desarrollando, además, otra visión de la discapacidad desde los derechos humanos, que parte del modelo social; se centra en la mirada de las PCD como sujetos de derecho, es decir, en su condición de ser humano en igualdad de derechos y dignidad que los demás (Palacios, 2008). Desde la década de 1990, y a partir del impacto de los estudios feministas, críticos y la perspectiva posestructuralista en los *Disability studies*, se ha avanzado en el desarrollo del modelo social hacia una concepción del cuerpo como una producción discursiva del dominio de la cultura, histórico y atravesado por relaciones de poder. Estos aportes influyeron en las visiones del cuerpo con discapacidad en los *disability*

studies. Ese proceso incluye el diálogo con perspectivas críticas de los estudios culturales y de género (Ferrante, 2014; Palacios, 2020).

Debido a las problematizaciones y denuncias de los movimientos sociales y a la producción teórica, se comenzó a comprender la diferencia desde una crítica al paradigma igualitario de la modernidad. Se la significó positivamente, como algo valioso y auto afirmativo. Las diferencias, cualesquiera sean, no pueden nunca ser descritas como mejores o peores, superiores o inferiores, buenas o malas, normales y anormales (Cobeñas, 2020).

El cambio paradigmático en los modos de entender la discapacidad, fruto de los debates propiciados por el movimiento de las PCD, tuvo y tiene efectos pedagógicos, didácticos, legales y sociales. Nos obliga a repensar los supuestos escolares sobre lo normal, lo anormal, la deficiencia, la igualdad, la diferencia, la homogeneidad y la heterogeneidad, entre otros, que producen diversas formas de exclusión educativa, en particular, a las infancias con discapacidad. Asimismo, las discusiones no son necesarias solamente en el plano académico, sino que deben permear en las prácticas escolares, ya que nuestro sistema educativo está obligado por ley a transformarse para educar a todos y todas.

A partir de investigaciones de Tremain, 2001; Meekosha y Shuttleworth, 2009; Meekosha, 2011; Shildrick, 2012; Vehmas y Watson, 2014; (en Cenacchi, 2018); que se focalizan en la experiencia de las PCD, vinculadas especialmente con el abordaje de la identidad, la corporalidad y la agencia, se conforma un nuevo campo, el de los estudios críticos en discapacidad (*critical disability studies*). Siguiendo a Goodley (2013), dicho campo se constituye en una plataforma desde donde pensar, actuar, resistir, relacionar, comunicar y vincularse con otros y otras en contra de todas las formas de opresión y discriminación, más allá de la discapacidad.

El modelo social sostiene, en términos de Shakespeare y Watson (2002), una forma binaria de concebir a la discapacidad: establece una separación tajante entre las deficiencias, consideradas como una limitación funcional, y la discapacidad propiamente dicha, producto de la interacción con el entorno social. La escisión entre lo fisiológico y lo social fue una operación política e ideológica que permitió la generación de un movimiento activista fuerte, cuyos logros se constituyeron en beneficios y equiparación de oportunidades para el colectivo identificado como PCD, especialmente, en el ámbito anglosajón (Ferreira, 2011). Sin embargo, esta concepción dicotómica tuvo diversas críticas desde los estudios culturales, feministas, poscoloniales, de género y las teorías posmodernas (Corker, 1998; Shakespeare y Watson, 2002; Davis, 2006; Shakespeare, 2006; Hughes y Paterson, 2008; Ferreira, 2011; Meekosha, 2011). El modelo social, a la par que el enfoque de derechos civiles de Estados Unidos, impulsó la conformación de la identidad clara y distintiva: “personas con discapacidad”, para referirse a un colectivo unido por su padecimiento ante la opresión social. Por tanto, este concepto surge, como se mencionó, en oposición a la visión médica dominante de la discapacidad, fuertemente individualista. Otra importante crítica problematiza el punto de enunciación de los discursos hegemónicos y devela relaciones de dominación y poder en las construcciones discursivas sobre determinados sujetos. En este marco, se denuncia la construcción tanto de la normalidad como de la anormalidad deficiente y, por tanto, de la deficiencia y del déficit. Estos son conceptos indisociables y “no hay idea de déficit sin idea de normalidad” (Angelino, 2012, p.135). Según Rosatto (et al., 2009), la ideología de la normalidad atraviesa a los individuos y constituye sus representaciones y experiencias. Su función es la de legitimar un sistema de autoridad. Así, a la vez que elabora discursivamente la noción de normalidad y deficiencia, se oculta su carácter histórico-social situado y se ofrece como natural y evidente. En este sentido, Bologna Tistuzza

(2023) sostiene que “analizar la desigualdad únicamente en términos de los niveles de capacidad de las personas equivale a ver la sociedad como una mera colección de pequeños individuos aislados” (p.332).

Algunos autores (Corker, 1998; Shakespeare y Watson, 2002; Davis, 2006; Shakespeare, 2006; Ferreira, 2011; Hughes y Paterson, 2008; Meekosha, 2011) han estudiado a la discapacidad con relación a su construcción como alteridad deficiente, a su designación social y cultural como otro, valiéndose de los planteos de los estudios culturales, poscoloniales, decoloniales y subalternos y de las epistemologías del sur.² Desde estas perspectivas, se critica especialmente la representación de la discapacidad como una singularización transcultural, ahistórica, abstracta (Soldatic y Grech, 2014), producto de suposiciones universales sobre las PCD, concebidas como un colectivo homogéneo, culturalmente singular, que comparte intereses, perspectivas, objetivos y experiencias similares.

Otro campo emergente es el de los estudios críticos globales en discapacidad (*critical global disability studies*), que realizan un análisis crítico sobre la producción de la alteridad deficiente (Meekosha, 2011; Goodley, 2013) y se nutren de los estudios decoloniales y de las mencionadas epistemologías del sur.

Los estudios críticos globales en discapacidad apuntan a la recuperación de las experiencias de las PCD en el contexto del sur global y sus problemáticas, algunos de ellos son los de Ghai (2002), en la India, y los de Meekosha (2008), en Australia, entre una larga serie de autores. Proponen un concepto de discapacidad fluido y variable según las culturas y contextos; incluso reconocen que deficiencia, enfermedad y discapacidad no pueden ser fácilmente

² Las epistemologías del sur buscan repensar las posibilidades de analizar las situaciones de exclusión a partir de saberes y prácticas en el contexto de América Latina, a los efectos de desarrollar un pensamiento crítico y de este modo legitimar alternativas para una sociedad más justa y libre.

separadas en muchas culturas, por lo que acuerdan con la existencia de multiplicidad de formas de describir y comprender la discapacidad y la deficiencia (Meekosha, 2011).

Desde estos posicionamientos, son relevantes los aportes de los integrantes del Grupo de Estudios de la UNQ, dirigido por Schewe y Rapanelli, donde participan Aguirre, Blogna Tiztuzza, Bubello, Camún, Fernández, Ferrante, García, Gareis, Gaviglio, Yarza de los Ríos, Vite Hernández, Toledo, Zorz (en el que participé en el año 2023), quienes investigan acerca de la accesibilidad de las PCD en distintos espacios: educativos, laborales, académicos, sociales, recreativos. Además, problematizan las barreras y otorgan visibilidad a experiencias que van de construyendo pensamientos y posicionamientos normalizadores.

En este sentido, es destacado el aporte de Blogna Tiztuzza (2023), en cuanto a que “abre el debate sobre las responsabilidades del sistema económico en la producción y reproducción de las relaciones asimétricas que expulsan a las personas con discapacidad de la sociedad” (p.324).

Estas son cuestiones que analizaremos en esta tesis, desde la inclusión educativa de las infancias con discapacidad atravesadas por las prácticas instituidas desde modelos homogeneizadores. Para poder dar sustento a la problemática investigada, iniciamos el camino desde los desarrollos teóricos y lineamientos políticos pedagógicos que sostienen estos paradigmas.

1-3 El Camino a la Inclusión

Inclusión es una palabra derivada del latín, *includere*, que significa “poner algo adentro”. Sus componentes léxicos son el prefijo *in-*(hacia adentro) y *clauder* (encerrar). Para acompañar estos conceptos, tomamos palabras de Skliar (2008), quien la define del siguiente modo: “*in-clausere*, es decir, enclaustrar, cerrar por dentro, encerrar algo que no estaba en un determinado lugar, hacer que algo que no pertenecía a un espacio se vuelva interior a ese espacio” (p. 7).

Dentro del campo de la educación, la idea de *inclusión* comienza con el incumplimiento del derecho a la educación establecido por la UNESCO en la Declaración de Salamanca (1994). Este derecho, orientado a la inclusión en la política educativa, pertenece a todos los niños y niñas, no es específico para quienes tengan discapacidad. La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en el año 2006 por la ONU y puesta en vigencia en el año 2008, es el primer tratado internacional de los derechos humanos del siglo XXI y establece que la educación inclusiva es un derecho positivo, que obliga a los Estados a establecer las condiciones para hacerse efectiva.

Para poder analizar las prácticas pedagógicas que se están realizando, es necesario plantear algunas consideraciones históricas en la evolución de esta concepción.

Recorrido Histórico de la Inclusión: En la década del 60, comenzaron las primeras experiencias de integración de las infancias con discapacidad en las escuelas de educación común, en gran parte, debido a los reclamos de las familias por el cumplimiento de los marcos legales vigentes. En algunos países europeos, como España y, más recientemente, en Inglaterra y Estados Unidos, se ha ido instalando el discurso de las prácticas inclusivas. En Latinoamérica, esto sucedió a inicios de la década del 90 del siglo pasado, a partir de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en Jomtien (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1990), de la Convención sobre los Derechos del Niño (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] y Comité Español, 1989) y de la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994).

Estos documentos significaron una herramienta importante para las PCD y sus familias y, a partir de ellos, se dictaminaron las siguientes leyes nacionales: Ley de Sistema de Protección

Integral de los Discapacitados, N.º 22431/81; Ley de Educación Superior, N.º 24521/95; Ley del Consejo Federal de Discapacidad. Su Creación, N.º 24657/96; Ley de Sistema de Prestaciones Básicas en Habilitación y Rehabilitación Integral a Favor de las Personas con Discapacidad, N.º 24901/97; Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, N.º 26061/05; Ley de Financiamiento Educativo N.º 26075/06. Estos cambios propiciaron la atención a la diversidad de los alumnos y alumnas, primero desde una mirada integracionista, desde el modelo médico rehabilitador, y luego desde una perspectiva inclusiva, enfatizando las modificaciones en las propuestas pedagógicas y teniendo en cuenta el modelo social de la discapacidad. Desde estos lineamientos, el marco de la Ley de Educación Nacional, N.º 26026/06 establece que los Estados nacionales, provinciales y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires deben garantizar y promover una educación integral.

Frente a lo antedicho, surge la pregunta sobre qué sucede con la inclusión educativa a partir de lo que establece la ley. Skliar (2008) la plantea como una acción, tanto universal como particular, que debe resolver los problemas de inequidad, pero se trata de una fórmula que no aclara ni los procesos pedagógicos involucrados ni las características esenciales de los planes de formación docente que podrían propiciar la transformación. Además, la idea de equidad está formulada en términos globales, la inclusión parece destinada a determinadas poblaciones: los sectores más vulnerables de la sociedad, los adolescentes y jóvenes no escolarizados, las personas privadas de libertad, las infancias en situación de calle y la población con discapacidad. En el artículo 42 de la Ley de Educación Nacional (LEN 26026/06) se establece que “la Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa”. Y el 43, que se “establecerán los procedimientos y recursos correspondientes para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la

atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión desde el Nivel Inicial”. Las leyes provinciales también regulan aspectos fundamentales desde sus lineamientos, que inciden en la construcción de sistemas educativos y sociedades más inclusivas. Para ello se sancionaron la Ley 10592/87, por la que se estableció el régimen jurídico básico e integral para las personas discapacitadas, la Ley 11695/95, de remoción de barreras comunicacionales (lengua de señas argentina); la Ley 13298/05, de promoción y protección integral de los derechos de los niños, y la Ley 13688/08, de educación provincial.

En términos de construcciones legales y procesos, se desprenden algunos interrogantes: ¿todas las instituciones se encuentran en la misma instancia de sensibilización y compromiso en el momento de implementar propuestas pedagógicas inclusivas?; ¿el Estado define políticas públicas que contemplen las diferencias de cada sujeto? Dirimir las respuestas resulta complejo, porque se producen algunas tensiones al referirnos a la inclusión educativa, que influyen en las prácticas cotidianas dentro de las instituciones. Por ello, pondremos en diálogo algunas voces que nos acompañan en este eje, donde es importante explicitar que consideramos a la inclusión educativa como un derecho humano, también desde una perspectiva político-pedagógica.

Cortese, Olivero y Mora (2010) investigan las publicaciones oficiales sobre educación tomando como referencia dos períodos históricos, para identificar y analizar las prácticas educativas referidas al campo de la educación especial. En el primer período que analizan (1900-1920), identifican la presencia de publicaciones centradas en una mirada deficitaria de las PCD; se refieren a personas ciegas, sordas, lo que va de la mano con el modelo médico rehabilitador. En el segundo período (2004-2010) advierten que se da lugar a artículos que abordan ciertos tipos de diferencias por sobre otras, que a veces se refiere a PCD en experiencias muy situadas.

En este sentido, Terigi (2011) advierte que las concepciones de inclusión educativa son restringidas y que, en ese colectivo, pensado como destinatario de las prácticas, casi nunca está incluido el de las PCD (Ainscow, 2001) y, cuando se lo incluye, se parte de problematizar las interpretaciones escolares que asocian la discapacidad con el déficit (Cobeñas y Grimaldi, 2021).

La inclusión educativa como derecho humano se viene desarrollando a partir de la década de 1980 en Europa y Estados Unidos desde el modelo social de la discapacidad. Desde dicha perspectiva, el fracaso escolar que lleva a la exclusión educativa es causado desde el sistema educativo homogeneizador y normalizador, y no como causa individual de las PCD, como tampoco por problemas derivados de la identidad de género, etnia, clase o sector social, cultural o económico de los y las estudiantes (Borsani, 2023).

Los debates sobre la escolarización de las PCD en el campo pedagógico internacional se intensificaron en la década de los 90. En los inicios de esta década, el debate estaba puesto en dónde iban a ser escolarizados los y las estudiantes con discapacidad (Ferguson, 2008). Y aparecieron posiciones opuestas sobre quiénes podían ser incluidos (físicamente) en las escuelas comunes y fuera de las escuelas especiales.

Cobeñas y Grimaldi (2021) indican que estas discusiones, que se dieron en la década del 90 en la escena internacional, en nuestro país, pareciera que han llegado más tarde, o bien no hemos logrado problematizar suficientemente las posturas que se oponen a la inclusión. De este modo, se continúa perpetuando la segregación y la exclusión escolar de aquellas infancias que el sistema educativo categoriza como deficitarias (Cinquegrani, 2022), sin lograr instituir los tratados internacionales, las leyes nacionales y provinciales que abogan por la inclusión.

En consecuencia, se siguen solicitando los diagnósticos médicos al momento de decidir acerca de la trayectoria escolar de los niños y niñas, mientras que, en los docentes de las

instituciones educativas, cuando en sus aulas reciben estudiantes con discapacidad, persiste la actitud de que es una matrícula de educación especial y, si no los atiende su Maestro de Apoyo a la Inclusión (MAI), no reciben propuestas pedagógicas. Cobeñas (2020) identifica diferencias en cuanto a las prácticas inclusivas y observa que aún existen prácticas integracionistas y excluyentes.

En este sentido, Ainscow y Miles (2008) sostienen que la inclusión educativa es un proceso, no un estado, que busca la identificación y eliminación de las barreras a la participación y el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas. Teniendo en cuenta que en este proceso es necesario partir de considerar que los fracasos no pueden ser asociados a las características del alumno o alumna, sino a aquellas de la institución, la enseñanza y el sistema educativo en general. Desde esta perspectiva, Oliver (1983), desarrollando las concepciones inclusivas que toman el modelo social de la discapacidad, parte de problematizar las concepciones individualistas y competitivas de los procesos educativos y las comprende como procesos colectivos y colaborativos. Es una construcción social en términos de los efectos de una sociedad capacitista (Campbell, 2008) sobre ciertos cuerpos; de este modo, es la institución educativa la que reproduce las prácticas estigmatizantes en los y las estudiantes con discapacidad.

En este recorrido histórico, son importantes los aportes de las investigaciones desarrolladas por Pérez (2015), quien sostiene la necesidad de hacer efectivo el derecho a la educación inclusiva. En Pérez y Krichesky (2015) se cita a Dyson (2010), quien señala que “existe una amplia gama de discursos sobre la inclusión que interactúan de forma compleja, por lo que sería sensato hablar de ‘inclusiones’ en plural, ya que no se trata de un concepto singular o monolítico” (p.23). De esta manera, problematizan la tensión actual entre inclusión/exclusión,

vinculada a la conformación histórica de la “normalidad-anormalidad”, basada en el modelo hegemónico.

Rodríguez-Picavea y Romañach, Palacios y Romañach (2008), desde la filosofía de vida independiente, consideran que todas las personas somos interdependientes, por lo que no existen posiciones antagónicas entre quienes son inscriptos desde el lugar de la dependencia y entre los que ocupan el de la independencia. Desde estos pensamientos, comprendemos que todas las personas podemos decidir sobre nuestras vidas. También es necesario mencionar que una persona puede necesitar apoyos, sin por ello restar valor a sus posibilidades, y también que todos y todas realizamos aportes a la sociedad (Ainscow, 2001). En el mismo sentido, Echeita Sarrionandia y Ainscow (2011) sostienen que la inclusión es la posibilidad de que todos los niños, niñas y jóvenes estén en la escuela, sin dejar de lado a quienes tengan alguna discapacidad.

Muijs, Ainscow, Dyson, Raffo, Goldrick, Kerr, Lennie y Miles (2007) abordan la inclusión en tanto justicia, y sostienen que la perspectiva de inclusión va más allá de la escolarización, requiere formar desde los derechos civiles y políticos, como ciudadanos; en tanto Thomazet (2009) considera que la inclusión desde la justicia social está ligada a la ética, la equidad y la democracia, y es contraria a la meritocracia, la rentabilidad y la eficiencia de una sociedad capitalista.

Gentili (2009) entiende a la educación como un derecho humano fundamental. Plantea una crítica a las categorías productoras de normal-anormal, que atentan contra las diferencias. También Veiga-Neto (2001) habla de procesos de inclusión excluyente, que sitúa al otro como alguien extraño-diferente. Por su parte, Bárcena (2005) y Mélich (2010) abordan el tecnicismo que aún se observa en la educación, desde una perspectiva tradicional. Veleza, Rivas y Mezzadra

(2011) consideran necesario revisar la organización de las instituciones, las prácticas pedagógicas para quienes la escuela no fue concebida desde sus inicios. Estas concepciones se han ido visibilizando desde las ciencias sociales a través de experiencias y de investigaciones desde los ámbitos académicos (Yarza de los Ríos, et al; 2022).

En este sentido, Cobeñas y Grimaldi (2021) problematizan la inclusión educativa desde la idea de que los alumnos y alumnas deben demostrar que pueden realizar actividades pedagógicas en forma individual para ser considerados capaces. Se tensiona la idea de que quienes ejercen la docencia deben dar respuesta a las singularidades de todos los alumnos y alumnas individualmente y en soledad. Esta perspectiva parte de recomendar que quienes se desarrollen en la docencia trabajen de manera colaborativa, la cual no está dada, sino que se va configurando en la interacción, en el trabajo conjunto, en la toma de decisiones compartidas, en el día a día.

Estas tensiones nos llevan a repensar acerca de los interrogantes de Skliar (2009): “¿De cuál crisis nos habla la ‘inclusión’? ¿Qué introduce en la escena pedagógica como realidad del presente y como presunción remediadora de futuro?” (p.129). Estas son preguntas que implican mirarnos desde la revisión de nuestras propias concepciones acerca de la discapacidad, de la alteridad, de nuestros modos de acogida a infancias en las aulas. Pensar la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad, a los tres años de edad, merece una especial atención en cuanto al cumplimiento efectivo de sus derechos y de ir borrando barreras. Estos son desafíos que nos comprometen a seguir sosteniendo una inclusión educativa. Volviendo a las palabras de Skliar (2009), “habría que decir aquí que la educación es una responsabilidad y un deseo por una ‘tarea de convivencia’ que habilita [...] la posibilidad de poner algo en común entre las diferentes formas y experiencias de la existencia”(p.130). Existencias que irrumpen, que llegan para desordenar todo lo que está tan seguro y anticipado. Seguimos avanzando en los tiempos para

llegar a este hoy, que también plantea nuevas palabras, nuevos diálogos, nuevas discusiones, visibilizadas por tantas voces, que nos inscriben en otros tiempos y espacios educativos.

Al pensar desde estas propuestas, concebimos a la inclusión educativa como un proceso amplio; como señalamos anteriormente, inclusiones en plural, que permitan responder a las diferencias como un valor y no como causa de exclusión, a través de instituciones que incluyan a todos y todas y puedan dar respuestas a cualquiera. Skliar (2019) nos regresa a una pregunta: “¿cómo no caer en la trampa de que todo se resolverá con más y más capacitación?” (p. 131). Por ello, la propuesta se va construyendo desde transformaciones sostenidas desde la perspectiva del derecho, donde todas las infancias aprendan juntas. Esto requiere de ciertas cuestiones que no podemos dejar de lado, como renunciar al mandato homogeneizador de la modernidad, también al binarismo de lo normal-anormal, lo esperable y la carencia de acuerdo con la etapa evolutiva del desarrollo. Abren estas líneas al campo conceptual y semántico que nos sitúa ante nuevas significaciones, como la accesibilidad, que corre la mirada del sujeto y la ubica en el contexto, con formas no tradicionales de prácticas pedagógicas. Así, se da lugar a la justicia curricular (Connell, 1977), como los primeros pasos para ir hacia la justicia social, como modo de evitar el currículum hegemónico, que produce exclusión.

Todo lo desarrollado nos lleva a enlazar teoría, legislación y experiencias de las prácticas pedagógicas inclusivas desde las “miniaturas etnográficas” (Geertz, 1986), en los espacios educativos, como ha sido investigado en esta tesis, desde el nivel inicial y el ingreso de infancias con discapacidad. Interpelamos a trabajar sobre las barreras y apoyos que se detectan cotidianamente, para lograr una justicia educativa y social, un derecho fundamental de las infancias. Esto nos conduce a definir las trayectorias escolares y su implicancia en las infancias.

1-4 Trayectorias Escolares en las Primeras Infancias

Los estudios sobre las trayectorias escolares se inscriben en una tradición de investigaciones acerca de las desigualdades educativas que comienzan a visualizarse fuertemente en el siglo XX en varios países. La incidencia francesa fue muy importante, los denominados “teóricos de la reproducción” (Bourdieu y Passeron) mostraron la fuerte desigualdad atada al origen social de los estudiantes. Estos aportes abrieron camino a estudios acerca de la desigualdad social, económica y/o cultural en relación con el acceso, la permanencia y la trayectoria a través del sistema educativo (Sendón, 2012).

En nuestro país comenzó con la llegada de la democracia. A mediados de la década del 80, Cecilia Braslavsky realizó una investigación que se considera fundante en la temática en nuestro país (Braslavsky, 1985). Este estudio analiza las trayectorias escolares de los estudiantes provenientes de diferentes sectores socioeconómicos de la población, donde se visibiliza la complejidad de la segmentación educativa (Sendón, 2012).

Estudios locales más recientes (Alliaud, 2001; Tiramonti, 2005; Tiramonti y Ziegler, 2008) señalan una configuración fragmentada del sistema escolar en la actualidad y su incidencia en las trayectorias educativas a largo plazo (Montes y Sendón, 2006; Briscioli, Guevara, 2017).

A partir de la segunda mitad del siglo XX comenzó un período donde fue posible la universalización de la enseñanza (Benavot, 2002; Esteve, 2006), lo que trajo aparejadas dificultades en sectores más desfavorecidos social y económicamente para permanecer y egresar de los niveles educativos obligatorios (Connell, 1993; Rodríguez, 2002), debido a que los procesos de enseñanza y de aprendizaje estuvieron enmarcados en modelos homogeneizadores y currículos únicos, como lo planteó Terigi (2009), quien trazó trayectorias escolares teóricas, en referencia a recorridos de progresión lineal, previstas en los tiempos marcados por una

periodización que determina el sistema educativo. No poder continuarlas dentro de esos parámetros preestablecidos llevaba a lo que conocemos como fracaso escolar. En este sentido, Lus (1998, p. 106), citada en Terigi (2009), recuerda que “se advirtió la existencia de niños que no aprendían según lo esperado y este hecho fue interpretado desde el modelo patológico individual” (p.6). A los efectos de prevenir el fracaso escolar, se realizaron diagnósticos individuales y derivaciones de alumnos y alumnas a la educación especial. Esto llevó a situaciones de segregación y etiquetamiento desde los modelos de rehabilitación, que buscaron la normalización de los sujetos, para que pudieran hacer una vida como los demás, pero no se tuvieron en cuenta las diferencias.

A partir de los años 80, esta segregación se convirtió en un asunto de las políticas de atención a las primeras infancias. A pesar de esto, no se logró resolver el fracaso escolar; motivo que llevó a mirar dentro de las aulas/salas del nivel inicial. En el marco de los derechos a la educación, surgieron reflexiones pedagógicas (pensadas más allá de las posibilidades de las infancias de aprender en las instituciones educativas), y también sobre las condiciones y propuestas que se realizaban en estos ámbitos.

¿Qué Son las Trayectorias Escolares? Para iniciar este punto, partimos de dicho concepto. Estas centran su atención en el recorrido que han realizado los y las estudiantes en el sistema educativo; hace referencia a las diversas formas en que atraviesan su experiencia escolar, trayectos que muchas veces no implican recorridos lineales (Terigi, 2009). Este concepto de trayectoria nos lleva a pensar y, sobre todo, a actuar para promover la inclusión educativa y garantizar el derecho a la educación.

A partir del desarrollo de este trabajo, desde los ejes investigados, se ha podido visualizar que, en la organización de los sistemas educativos, se conservan formas homogeneizadoras al

sostener estructuras, como son la simultaneidad en los tiempos del aprendizaje, la gradualidad del currículum y la anualización. Estas formas han delineado un único recorrido posible para toda la población escolarizada, con una duración estándar de un año calendario. Por tanto, las expectativas señalan una trayectoria escolar teórica, con lo cual para pensar las trayectorias en el marco de la escuela es importante problematizar la noción de fracaso escolar desde los parámetros de la normalidad, que fue considerada como la dificultad de los y las estudiantes y a veces también ha recaído sobre quienes ejercen la docencia. Entendemos que el fracaso escolar es un fenómeno complejo que no se resuelve distribuyendo culpas, sino pensando y repensando la enseñanza y los vínculos entre escuela y alumnos y alumnas para buscar respuestas pedagógicas que conviertan el fracaso escolar en inclusión educativa.

Desde el planteo de Terigi (2009), los paradigmas actuales revisan el mandato homogeneizador de la escuela de la modernidad poniendo en cuestión el diseño curricular único, el aula estándar, el método uniforme, como formas que anulan diferencias. Posicionarnos desde la inclusión educativa con perspectiva de derechos nos lleva a una pregunta: ¿cómo son las trayectorias escolares? Las hay teóricas, adaptadas a los lineamientos del sistema educativo como ideales (niveles, gradualidad, anualización). Y también están las trayectorias no encausadas, o reales. Se reconoce que esas discontinuidades conllevan prejuicios para quien las transita, y no es posible dar respuestas adecuadas frente a la heterogeneidad de las cronologías reales. En consecuencia: “la preocupación por las trayectorias escolares debe ir de la mano de la remoción de barreras que impiden el cumplimiento de los derechos educativos” (Terigi, 2009, p. 14).

De este modo, estamos revisando las continuidades de aprendizajes estándares medidos por tiempos calendarizados, que marcan cronologías de aprendizaje, cronologías que son

secuencias didácticas unificadas sostenidas a lo largo del tiempo. En este sentido, Nicastro y Greco (2013) plantean que, “si la trayectoria es un ‘entre’ es porque implica un recorrido singular en un común con otros” (p.141).

Este modo de entender la educación requiere de un proceso de reflexión entre niveles y modalidades, habilitar el diálogo y la participación de las familias y los profesionales de la salud y la educación, para poder interpelar las posturas que se vuelven poco flexibles y así determinar las trayectorias escolares no lineales. En este sentido, se afirma que, a medida que tengamos en cuenta estas posibilidades, vamos a poder construir trayectorias reales. Nicastro y Greco (2013) afirman que “lo más potente es la posibilidad de que otro irrumpa desde su extranjería para permitir hacer preguntas sobre unos y otros” (p.141). En las palabras de Greco (2013) también se inscriben estas concepciones, cuando menciona el “nombrar y recibir, acompañar, reconocer, ofrecer mundos y esperar. Éstas son las acciones del educar que se ponen en marcha allí donde hay niños y allí donde hay infancia” (p.145). Se trata, como lo veremos más adelante, de un trabajo corresponsable, que involucre a todos y todas.

En esa dirección, Barrozo, Schewe y Pereyra (2017) proponen un acercamiento a los desafíos y tensiones que presentan las trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes con discapacidad en las escuelas de Argentina. Pitton y Demarco (2019) realizan el seguimiento de las trayectorias escolares de tres estudiantes con discapacidad, lo que permitió avanzar en la comprensión de la complejidad que reviste la cuestión de la inclusión educativa. En este sentido, Dormond (2021), citado en Schewe y Yarza de los Ríos (2022), sostiene que los y las estudiantes con discapacidad, aun accediendo a la escolarización, sufren de discriminación por no responder a los parámetros y respuestas que los y las docentes consideran adecuadas. Esto produce una gran contradicción entre la normativa vigente y las prácticas inclusivas reales. Estas miradas

sobre las trayectorias escolares también son evidentes en la investigación de Escobar (2022), “La escuela rural como destino”, donde analiza un fenómeno singular, como es la escolarización de estudiantes con discapacidad en aulas plurigrado en las escuelas rurales, incluso cuando residen en zonas urbanas. Así, entendemos que, en el campo educativo, la consideración de la dimensión institucional adquiere especial relevancia, las trayectorias escolares deben comprenderse en el marco de las complejas interacciones entre aspectos estructurales, institucionales y estrategias docentes.

Desde las trayectorias escolares de las primeras infancias en ATDI, es importante valorar las acciones que se puedan realizar, aquellas que otorguen las posibilidades para una inclusión en el nivel inicial. De lo contrario seguimos in/excluyendo, por lo cual, abordar esta problemática, *“sin políticas institucionales parece una cáscara vacía”*³(Schewe y Yarza de los Ríos, 2022, p. 56). Entonces, podemos preguntarnos lo siguiente: los primeros caminos de las infancias, ¿por dónde comienzan?

¿Dónde Comienza la Trayectoria Escolar de las Infancias con Discapacidad? En esta investigación, las trayectorias escolares han sido analizadas en la modalidad de educación especial desde el CeATDIN°10, donde ingresan los niños y niñas con discapacidad a través de derivaciones pediátricas desde los espacios de salud públicos y privados, a partir de los cuarenta y cinco días de vida y hasta los tres años. En el ingreso son relevantes las condiciones familiares, contextuales e institucionales, de acuerdo con los procesos de inclusión. Por ello, consideramos fundamental indagar sobre las formas de articulación de los espacios que configuran y conforman la vida de cada una de las infancias con discapacidad. En cada caso, se han tomado las decisiones que permiten (o no) el inicio escolar, algunas de las cuales se convierten en barreras que dificultan las propuestas de inclusión.

³Cursiva en el original.

El campo de saberes de la modalidad de educación especial y, en este caso, la especificidad de la atención temprana del desarrollo infantil, afronta la necesidad de traspasar las paredes de la escuela especial, para vincularse con los jardines de infantes. Por tal motivo, visibilizamos lo que acontece en esos espacios educativos, desde las observaciones participantes y las entrevistas en profundidad, para poner en cuestión las barreras que interactúan.

La primera tarea de este nivel educativo se orienta a las infancias, los sujetos portadores de identidades capaces de habitar los espacios escolares desde modelos homogeneizadores. ¿Qué sucede con las infancias a las cuales se busca normalizar? Analicémoslo desde la legislación vigente y sus derechos.

Los marcos regulatorios en la atención a las infancias con discapacidad se sustentan, a nivel internacional, con la Declaración de los Derechos del Niño (1959) y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) y, a nivel nacional, con la LEN 26206/06; la LEP 13688/08; la RCFE 155/11, que pauta la estructura de la modalidad de Educación Especial; la RCFE 174/12, que aprueba las pautas para el mejoramiento de las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y las modalidades de enseñanza (especial, psicología). También es relevante la resolución 1664/17, emanada de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

La resolución 1664/17 (DGCyE) prescribe: “Educación inclusiva de niños, niñas, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la Provincia de Buenos Aires”; en su Anexo I: “La inclusión de niños y niñas con discapacidad en el Nivel Inicial”, establece:

2. Todos los niños con discapacidad, en el comienzo de su trayectoria escolar, tienen derechos a ser inscriptos en el Nivel Inicial.

3. Matriculación: según el marco normativo establecido en el Reglamento General de Instituciones Educativas, ninguna institución puede rechazar la inscripción por motivos de discapacidad (p.5).

Dicha normativa se pone en tensión desde las prácticas pedagógicas, por tanto, va hilando las tramas el siguiente interrogante: ¿cómo es la implementación de estos derechos, puertas adentro de las instituciones? Es lo que indagaremos en este recorrido. También lo acompañaremos de la pregunta que hace Cinquegrani (2022): “¿Dónde está lo que falta?”, historizando los recorridos familiares para evidenciar las barreras que obstaculizan el derecho a la inclusión educativa, teniendo en cuenta las representaciones en torno a la discapacidad, sobre las que se evidencia la estigmatización en las instituciones producto de discursos y decisiones sobre los estudiantes con discapacidad.

Estos relatos de las familias de infancias con discapacidad, egresadas del Servicio de Atención Temprana del Desarrollo Infantil y que ingresan al nivel inicial, dan cuenta de la necesidad de continuar en un diálogo de saberes, para revisar la primacía del modelo homogeneizador por sobre la heterogeneidad de las diferencias. A tal fin, Cobeñas (2021) sugiere que es necesario problematizar las decisiones institucionales ligadas a las trayectorias escolares de los niños y niñas con discapacidad, porque el sistema educativo está obligado a educar a todos y a todas, como se ha venido señalando.

El nivel inicial representa una posibilidad que impulsa a poner en escena a nuevos sujetos escolares, con nuevas configuraciones de los espacios y tiempos escolares, que llevan implícita la oportunidad de pensar en reunir estrategias para transformar el evidente agotamiento de la escuela de la modernidad y la emergencia de los nuevos objetos de conocimiento. Porque estos ejes de trabajo reafirman que la escolaridad conforma un sistema político, atravesado por

tecnologías de poder propias de lo escolar, que configuran experiencias de quienes habitamos esos lugares y nos llevan a reflexionar sobre los discursos que definen las voces, los sentires y las intervenciones de cada actor social.

En el capítulo siguiente, explicaremos el encuadre metodológico para analizar, comprender y reflexionar acerca de la cotidianeidad de las instituciones seleccionadas y de las voces de los actores sociales implicados en las experiencias en la ciudad de Lincoln, en los períodos correspondientes a los ciclos lectivos 2017 a 2020, el último año, atravesado por la pandemia de COVID-19.

Lo haremos acompañados del pensamiento de Skliar (2010), quien nos interpela a volver a mirar con otros ojos, a enunciar palabras con otros sentidos. Y lo haremos con las tantas continuidades que irrumpen desde pequeños espacios, desde algunas latitudes, y reclaman ser leídas; desde la experiencia y la práctica, que se despliegan cotidianamente en las instituciones educativas, que requieren de un volver a pensar, porque “hay una brecha que no es posible guardar ‘debajo de la alfombra’ entre lo que se dice, lo que se hace, se piensa, se espera” (Nicastro y Greco, 2013, p.135).

Recorreremos “las promesas”, como las llama Skliar (2008), del paraíso de algunas propuestas educativas inclusivas, que están en la vida escolar, pero que, tal vez por la fragmentación de esta contemporaneidad, nos hace poner en dudas cuáles son los sentidos que atraviesan esas promesas.

Buscando problematizar estas experiencias, nos motoriza esta investigación, que se sostiene desde el método cualitativo, con aportes del enfoque etnográfico que desarrollamos en el siguiente capítulo. Vamos buscando los hilos.

Capítulo 2

Aproximaciones Metodológicas

En este capítulo emplearemos un método cualitativo, que recupera aportes de la experiencia etnográfica en educación, basado en la reflexividad y las voces de las personas participantes, así como la descripción de las técnicas de recolección de la información, con base en los relatos de docentes del CeATDIN°10 y de los jardines de infantes y de las familias de dos niños y dos niñas con discapacidad (cuyos nombres hemos cambiado para preservar su identidad). Como investigadora, siendo miembro del equipo interdisciplinario de la institución mencionada de atención temprana del desarrollo infantil, realicé observaciones participantes, entrevistas semiestructuradas y en profundidad. Estas fueron transcritas en los capítulos de análisis de campo. En el capítulo 3, se tomaron las voces de directivos, docentes y miembros de los equipos de orientación escolar; en el capítulo 4, se dio lugar a las voces de las familias con hijos e hijas con discapacidad, que egresaron del servicio de atención temprana e iniciaron su trayectoria escolar en el nivel inicial; en el capítulo 5, cuyo trabajo de campo fue atravesado por la pandemia, desde la virtualidad, con herramientas tecnológicas (mensajes por WhatsApp, video llamadas, reuniones mediante Google Meet, Zoom), se tomaron las voces de quienes fueron partícipes de este tiempo inédito: directivos, docentes, miembros de los equipos de orientación escolar, familias.

Se realizó el análisis documental, desde los marcos legales que acompañan las políticas educativas inclusivas en la provincia de Buenos Aires, donde existe la posibilidad del ingreso al nivel inicial de las infancias con discapacidad a los tres años de edad. Desde estas concepciones, se observa cómo, a pesar de dichos lineamientos, se continúan priorizando los diagnósticos, la emisión de criterios, los legajos, las valoraciones y la normalidad, la inclusión, la discapacidad, como categorías que inscriben las trayectorias escolares definitorias.

Esto dio lugar a la selección de los aportes teóricos que sustentan la investigación, que se han ido definiendo desde diferentes experiencias y contextos. Así, se tensiona el discurso del capacitismo desde los aportes de Campbell (2008), Vite Hernández (2020), Revuelta y Hernández (2021), Lapierre Acevedo (2022), quienes privilegian las concepciones culturales, discursivas y relacionales de la discapacidad. Estas perspectivas críticas me han otorgado la posibilidad de volver a mirar, de reaprender.

2-1 ¿Desde Dónde Mirar (nos)? ¿Reaprender (nos), Reaprender?

La metodología seleccionada fue la cualitativa; se recuperaron los aportes de la etnografía, que se concibe desde una triple acepción: como enfoque, método y texto (Guber, 2002).

Estas dimensiones ubican a quien investiga como el principal instrumento para producir información, analizarla e interpretarla, con el fin de arribar a descripciones sobre la realidad observada, teniendo en cuenta que las conclusiones de estos diferentes momentos del proceso etnográfico son el resultado de las tensiones y articulaciones entre las miradas de los actores implicados y el marco teórico con el que el etnógrafo se “sumerge” en el campo que se va a investigar (Guber, 2002).

La etnografía responde al propósito de describir los fenómenos sociales y de acompañar la acción de “observar participando” con un trabajo reflexivo sobre el mismo proceso de investigación. El objetivo es construir categorías de análisis teóricos que orienten la descripción y comprensión de los fenómenos estudiados. Supone también recuperar lo particular y singular de las experiencias y teorizaciones locales para producir esas categorías y repensar temas y fenómenos sociales en un nivel más general (Rockwell, 2009).

En este sentido, hacer un trabajo etnográfico implica hacerlo de manera “microscópica”. Y ese trabajo microscópico permite a quien investiga describir un paisaje central, partiendo de múltiples colecciones de “miniaturas etnográficas” (Geertz, 1986) producidas en colaboración con las personas involucradas. En palabras de Geertz, “pequeños hechos hablan de grandes cuestiones” (p.11) y la descripción densa aporta a las ciencias sociales material específico, así como también categorías y perspectivas analíticas sobre el tema que se investiga.

La descripción densa se inscribe en el discurso social, pero lo graba, lo registra y lo fija, convirtiéndolo en relatos temporarios para pensar. Este pasaje, que significa pararse en el campo por primera vez, observar, dialogar y relacionarse con los actores y actrices, producir un conocimiento compartido para luego escribir un texto que plasme toda la experiencia, es un proceso arduo y complejo, donde nos detenemos a analizar mientras participamos también de ciertas actividades.

El tránsito cotidiano por los espacios educativos de la modalidad de educación especial, en el CeATDIN¹⁰, durante veinte años, como maestra estimuladora, me interpeló a revisar concepciones tan arraigadas como el modelo rehabilitador en infancias con discapacidad, acompañando lo laboral con mi propia formación académica en Ciencias Sociales y Humanidades en la Universidad Nacional de Quilmes. A partir de esas experiencias, el enfoque etnográfico puso en juego, a través del proceso de reflexividad, las prácticas pedagógicas que se venían realizando porque, en este sentido, quien investiga debe poder mirar al mundo; “reaprenderse y reaprender” (Guber, 2002, p. 21) desde otra perspectiva, esto es, desde un punto de vista distinto del propio. Este reaprenderse y reaprender consiste en usar la reflexividad en distintos niveles o dimensiones, como plantea Guber (2002); la primera, ligada a la conciencia de quien investiga con respecto a su “edad, género, pertenencia étnica, afiliación política”; la

segunda, con respecto a la posición de quien investiga en el campo académico; la tercera, relacionada con “las determinantes inherentes a la postura intelectual misma” (p.48).

Por tanto, para poder describir la vida social, que estudia Guber (2002), es necesario someter a un continuo análisis las reflexividades de quien investiga como miembro de una sociedad o cultura, desde sus paradigmas teóricos, desde los interlocutores académicos y las voces de cada participante. Dichas dimensiones atravesaron mi perspectiva como docente-investigadora; al ser miembro del Equipo Transdisciplinario (ET) del servicio educativo CeATDIN°10 de la modalidad de educación especial, que atiende a las infancias con discapacidad desde los cuarenta y cinco días hasta los tres años, y desde el acompañamiento como MAI, en los años 2017-2020. Las técnicas de recolección de información, como la observación participante y las entrevistas semiestructuradas, contribuyeron a reflexionar desde otros posicionamientos políticos y pedagógicos, algunos situados en paradigmas hegemónicos y otros que consideran esas instancias dejadas atrás, pero que, en las emisiones de los criterios sobre el ingreso al nivel inicial, desde el propio accionar los ponen en tensión. Es decir, por un lado, el discurso es la inclusión educativa, pero las prácticas situadas están impregnadas de modelos de rehabilitación desde la homogeneidad.

Estas posturas, inclusión y exclusión, forman parte del análisis de este trabajo de campo, dado que, “al producirse un encuentro en el campo, la reflexividad de quien investiga se pone en relación con la de los individuos [...]. Entonces la reflexividad de ambos en la interacción adopta [...] la forma de perplejidad” (Guber, 2002, p. 20).

La reflexividad es, entonces, constitutiva del trabajo de campo, en tanto que investigadora y participantes no son sujetos sociales preestablecidos, sino que se van interviniendo en esa misma relación. Todos intervenimos con los mundos sociales y sentidos

(comunes y teóricos) que atraviesan las decisiones e interpretaciones involucradas como “campo”. Como consecuencia, la reflexividad también es un criterio epistemológico de verosimilitud, puesto que el mismo proceso de análisis se objetiva en la escritura con el fin de mostrar cómo los mundos sociales y sentidos presupuestos atraviesan las categorías elegidas, el argumento organizador y explicativo y, en definitiva, los conocimientos producidos.

La reflexividad define al enfoque y le sirve a quien investiga para estudiar lo implícito, lo vedado, “lo no formalizado” (Guber, 2002, p.42), y para describir contrastes y contradicciones en una cultura, en este caso, sobre la inclusión educativa, o sea, aquello que los y las participantes dicen que hacen y lo que realmente hacen.

En el tiempo transcurrido en el campo, en las clases desde la ATDI y en las salas de tres años en el nivel inicial, fueron muchas las voces, las intervenciones pedagógicas, los silencios y las miradas que dieron cuenta de la complejidad no solo del ingreso a las trayectorias escolares, sino además de la permanencia y de la atención a esa singularidad, que daba paso al asombro, a la perplejidad. Durante el trabajo de campo, estos procesos reflexivos operaban continuamente poniendo en tensión categorías teóricas, supuestos, prejuicios y preconociones sobre los fenómenos sociales que allí sucedían, tanto desde mi mirada como docente-investigadora y como también desde el punto de vista de las personas involucradas.

La descripción densa como método se constituye en uno de los procedimientos privilegiados para producir conocimientos, porque el trabajo de campo (Guber, 2002) integra una serie de actividades que lleva adelante quien investiga para producir conocimiento descriptivo acerca de ciertas realidades sociales. Esta tarea se logra a partir de procedimientos del quehacer investigativo. Entre ellos, podemos mencionar la permanencia prolongada en el campo, la percepción empírica, la observación participante y las entrevistas semi estructurada, sin perder de

vista el proceso reflexivo que los atraviesa continuamente y que forma parte también del trabajo de investigación realizado a lo largo de los cuatro años.

En este sentido, hacer etnografía significa partir de una “ignorancia metodológica”, puesto que, “cuanto más sepa que no sabe (o cuanto más ponga en cuestión sus certezas) más dispuesto estará a aprender la realidad en términos que no sean los propios” (Guber, 2002, p.7). Este proceso de cuestionar certezas es necesario para no caer en posiciones etnocéntricas y permitir al investigador sumergirse en el campo motivado por las incertidumbres y preguntas que surgen en la misma interacción.

En la descripción, quien investiga no solo trata de “rescatar lo dicho”, sino que también interpela lo no dicho, lo presupuesto. Esta intención del etnógrafo de interpretar/describir una cultura para hacerla “inteligible” a aquellos sujetos que no pertenecen a ella (Guber, 2002) se realiza mediante la observación participante y las entrevistas semiestructuradas, en tanto técnicas privilegiadas para producir la información necesaria y elaborar una descripción etnográfica.

Esas experiencias educativas se iniciaron en el servicio de la Modalidad de Educación Especial, el CeATDIN°10 y los jardines de infantes que dieron lugar a la matriculación e ingreso de niños y niñas con discapacidad, egresados de la institución mencionada. Se tomaron las tres instituciones educativas porque otorgan relevancia a la determinación de las entidades que posibilitan el acceso a la información, las características y las formas de identificación. De acuerdo con este planteo, las unidades de análisis que interesan al investigador determinarán las unidades de observación, ya que en ellas encontrará los atributos o características empíricas relativas a los conceptos estudiados (Yuni y Urbano, 2014, p.20).

Las unidades de análisis seleccionadas fueron las siguientes: el CeATDI, que identificamos con el número 10, y dos jardines de infantes, que identificaremos con los números

1 y 2. El CeATDI pertenece a la modalidad de educación especial, los jardines de infantes son instituciones de gestión pública, se encuentran en la ciudad de Lincoln y dependen de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. De un total de seis jardines de infantes públicos y tres de gestión privada, se seleccionaron dos, por haber sido las instituciones que dieron el ingreso a infancias con discapacidad cuando sus familiares las inscribieron. Las trayectorias escolares de estos niños y niñas se iniciaron en el CeATDIN°10, durante los ciclos lectivos 2017, 2018, 2019, 2020, el último año, atravesado por la emergencia sanitaria producto del COVID-19. A partir de esta situación inédita, recurrimos al enfoque etnográfico digital, desde los aportes de Prospero y Prado (2019), quienes plantean que “se trata de una metodología interesada en indagar y reflexionar tanto al mundo contemporáneo como a la relación con nuestros sujetos de estudio mediatizados digitalmente” (p. 66). Durante el trabajo de campo, en el inicio del ciclo lectivo 2020, toda la realidad se modificó, lo que nos obligó a utilizar recursos tecnológicos para registrar lo que sucedía, con la implicancia que esas instancias ponían en juego para quien investiga.

En este sentido, la reflexión etnográfica discurre por dos ejes: “Por un lado y como objeto de conocimiento [...] y por otro, ligado al carácter instrumental, la incorporación de estas tecnologías en la investigación [...] como instrumento integrado en la práctica científica” (Boggi, 2020; p.2).

Esto también fue determinante en las decisiones acerca de los modos de atender y de definir las trayectorias escolares de las infancias con discapacidad, durante este período de Aislamiento Social Preventivo Obligatorio (ASPO que sucedió durante todo el ciclo lectivo 2020.

Y son esos lugares desde donde hemos podido acceder al impostergable campo investigativo, para evidenciar los atravesamientos de la complejidad de la inclusión educativa en los niños y niñas con discapacidad, a los tres años de edad, donde dan inicio a su trayectoria escolar en el nivel inicial. Esta se analizó desde una perspectiva situada, no generalizable y particular de un espacio y tiempo social e histórico, resguardando el anonimato y la confidencialidad que requiere la ética profesional.

2-2 Pequeños Mundos: Unidades de Análisis

Las instituciones educativas estudiadas se encuentran en la ciudad de Lincoln, al noroeste de la provincia de Buenos Aires; es cabecera del partido homónimo. Fue fundada el 19 de julio de 1865 por decreto del Poder Ejecutivo en el anteriormente denominado paraje del Chañar, según proyecto de Dardo Rocha, en homenaje a Abraham Lincoln, el presidente de los Estados Unidos asesinado el 15 de abril de 1865. Limita al noreste con Junín, la segunda ciudad más importante del noroeste de la provincia de Buenos Aires, después de Pergamino.

Figura 1

Mapa de la provincia de Buenos Aires



Nota. En color rojo, se destaca el distrito de Lincoln. En la parte inferior derecha de la imagen se encuentra el mapa de la República Argentina, donde se destaca, también en

color rojo, la provincia de Buenos Aires. Ambos mapas tienen el color amarillo como fondo, en celeste, el Río de la Plata y el Mar Argentino. Tomada de *File:Argentina - Buenos Aires - Lincoln.svg*, de Milenioscuro, 2018, Wiki media Commons ([https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Argentina - Buenos Aires - Lincoln.svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Argentina_-_Buenos_Aires_-_Lincoln.svg)).

CC-BY-SA-4.0.

Figura 2

Mapa del distrito de Lincoln



Nota. Mapa del distrito de Lincoln, con líneas divisorias que delimitan los barrios de la ciudad y las avenidas principales. Tomada de *Partido de Lincoln. Ubicación geográfica*, en noroestebonaerense.com.ar, s. f.

(<https://www.noroestebonaerense.com.ar/PARTIDOLINCOLN/PartidoLincoln/UbicacionGeograficaPartidoLincoln/UbicacionGeograficaPartidoLincoln.htm>).

De acuerdo con los datos arrojados por el censo de 2022, realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), cuenta con 44 974 habitantes; 22 887 mujeres, 21 762 hombres y 6 no binarios (que no se identifican con ninguna de las categorías anteriores).

El carnaval de Lincoln es una tradición que se inició en el año 1928. Sus corsos son un atractivo que lleva visitantes a la ciudad cada año. Fue declarada Capital Nacional del Carnaval Artesanal por ordenanza municipal y por el Congreso de la Nación en 1974.

Es una región de intensa actividad agrícola y ganadera y sede de la industria de secadoras de granos Mega y Prolac, que también se dedica a la comercialización de agroquímicos. Se ha incrementado la actividad agrícola sobre la ganadera, ya que otorga mayores ingresos. También se ha apostado a la producción de dulces, quesos, muebles, pastas, entre otros.

Lincoln se destaca por la cantidad de distintos rubros en el área comercial y, además, tiene una fuerte actividad estatal, en organismos nacionales y provinciales, como el Banco de la Provincia de Buenos Aires, el Banco de la Nación Argentina, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES) y la obra social de la provincia de Buenos Aires: el Instituto Obra Médico Asistencial (IOMA). Desde el aspecto educativo, funcionan una Jefatura Distrital, una Secretaría de Asuntos Docentes (SAD) y un consejo escolar. En cuanto a las instituciones educativas, hay tres escuelas del nivel secundario públicas, dos técnicas, dos dependientes de la Dirección de Educación de Gestión Privada (DIPREGEP) subvencionadas, una privada y ocho escuelas primarias rurales. Además, cuenta con cinco jardines de infantes públicos, dos dependientes de la DIPREGEP subvencionados, uno privado y cinco rurales, que funcionan en los edificios de las escuelas rurales. Asimismo, hay dos Centros Educativos Complementarios (CEC); una Escuela de Educación Especial (EEE); una Escuela de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores de nivel primario (EDJyAM); un Centro de Formación Profesional (CFP); un servicio de extensión del CeATDI; dos Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica de gestión pública (DGCyE), uno dependiente de la (DIPREGEP) subvencionado

(Educación Física); un conservatorio de música de gestión pública, y un Centro de Información e Investigación Educativa (CIIE).

Además, las unidades de análisis forman parte de lo que plantean Yuni y Urbano (2014): “La realidad se conoce por una captación holística, ya que los fenómenos no son la suma de sus partes, sino totalidades que poseen su propia lógica de estructuración” (p.20). Esto hizo que se abordaran el CeATDI y dos jardines de infantes de la ciudad, con las características que se describen a continuación.

En el año 1988 se firmó la resolución por la que se creaba el CeATDI en el distrito de Lincoln. El servicio de salud ofrece el espacio físico y sus especialistas, y Educación, el personal docente y técnico. Posee una sede y servicios de extensión, distribuidos en espacios municipales de la ciudad de Lincoln. Su matrícula fluctúa entre cincuenta y ochenta niños y niñas de entre los cuarenta y cinco días a los tres años, quienes ingresaron por derivaciones o sugerencias del servicio pediátrico y de puericultura del hospital, con diagnósticos de discapacidad o para ser valorados de acuerdo con las etapas evolutivas del desarrollo. Cuenta con una directora, una psicopedagoga, una fonoaudióloga, una trabajadora social, una terapeuta ocupacional y seis maestras estimuladoras. Atiende en turnos de mañana y tarde. La supervisión está a cargo de una inspectora de la modalidad de educación especial.

Figura 3

CeATDI N.º 10 de Lincoln



Nota. La imagen muestra la fachada de la institución, donde podemos ver la puerta de entrada, una ventana con forma cuadrada (que pertenece a una sala de atención) y una ventana con forma rectangular.

El jardín de infantes n.º1 está ubicado en la zona urbana de Lincoln. Fue fundado hace cincuenta y tres años y su matrícula proviene de sectores de la zona periférica de la ciudad. Muchas de estas personas se encuentran en situación de vulnerabilidad social y educativa, tienen problemas para mantener condiciones laborales estables, por su nivel de formación y la precariedad laboral actual, que está dejando fuera del sistema a muchos jóvenes y adultos. Son en su mayoría familias ensambladas y numerosas, que reciben la Asignación Universal por Hijo (AUH) y planes sociales. En algunos casos, conviven en viviendas usurpadas y son también poblaciones golondrinas, que van cambiando de domicilio de acuerdo con sus posibilidades laborales. La mayoría alcanza una escolaridad primaria completa.

Funciona en doble turno: mañana y tarde. A la mañana son cuatro salas: de 2, 3, 4 y 5 años, con una matrícula fluctuante de entre cien y ciento veinte niños y niñas. La Planta Orgánica Funcional (POF) del jardín es la siguiente: una directora, una vicedirectora, cuatro docentes de sala, dos preceptoras y dos auxiliares. En el turno tarde funcionan 3 salas, de 3, 4 y 5 años. Hay una matrícula de sesenta y dos niños y niñas (que también varía), tres docentes y dos preceptoras,

un personal con cambio de función y un personal auxiliar. El EOE está formado por un asistente social, un asistente educacional y una fonoaudióloga, que alternan entre los turnos mañana y tarde.

Figura 4

Jardín de infantes n.º 1



Nota. La imagen muestra la fachada del jardín n.º 1, la puerta de entrada y dos ventanas pintadas de color verde, que pertenecen a dos salas.

El jardín de infantes n.º 2 está ubicado en la zona periférica; también recibe a niños y niñas que viven en la zona de influencia del radio del domicilio de las familias. Tiene veintitrés años de vida, y su edificio se construyó en el predio de una institución deportiva, donado por esta para tal fin. Las familias que atiende el jardín tienen una situación laboral precaria, la mayoría realiza trabajos temporarios, recibe la AUH y planes sociales. En muchos casos, tienen más de tres hijos o hijas a cargo y las mujeres son jefas de hogar. Habitan viviendas precarias, algunas sin condiciones de seguridad mínimas, edificadas a través de planes de autoconstrucción en terrenos usurpados. En cuanto al nivel educativo de los padres y las madres, el 80 % tienen primaria completa, son egresados de las escuelas de adultos, con trayectorias educativas

discontinuas, pero con expectativas de continuar en algún momento los estudios secundarios (de acuerdo con lo que informan las autoridades de la institución).

El jardín de infantes cuenta con cuatro salas a la mañana, de 2, 3, 4 y 5 años, con una matrícula que oscila entre los ochenta y los cien niños y niñas. El personal en dicho turno es de cuatro docentes, dos preceptoras y dos auxiliares. En el turno tarde, tienen sala de 3, 4 y 5 años y una sala multiedad. La matrícula es de cincuenta y ocho niños y niñas y trabajan cuatro docentes, dos preceptoras, una directora y el EOE, formado por una asistente social, una asistente educacional y una fonoaudióloga; este personal alterna entre ambos turnos.

Figura 5

Jardín de infantes n.º 2



Nota. La imagen muestra la fachada del jardín n.º 2, la puerta de entrada.

Las muestras son una parte, en este caso, de los actores sociales que se desempeñaron en las instituciones educativas analizadas durante los ciclos lectivos 2017, 2018, 2019 y 2020. Se tomaron en cuenta la representatividad y la información relevante que esa muestra proveyó a la investigación, por lo cual las personas entrevistadas, las situaciones observadas y los documentos analizados se seleccionaron conforme con estos criterios.

Yuni y Urbano (2014), tomando a Pineda, Alvarado y Canales (1994), definen la población como “el conjunto de elementos que presentan una característica o condición común que es el objeto de estudio” (p.20). Entonces, participaron de la investigación los actores y actoras institucionales entrevistadas: directivos, docentes de salas, preceptoras, maestras inclusoras, maestras estimuladoras, integrantes de los equipos de orientación escolar, familias con hijos o hijas con discapacidad que transitaron la experiencia de la trayectoria escolar en el nivel inicial, egresados del CeATDI.

Personas entrevistadas:

- Directora del CeATDI N°10 (una directora).
- Directivos de jardines de infantes (dos directoras).
- Docentes que han atendido a infancias con discapacidad en las salas de tres años (cuatro docentes).
- Preceptoras que acompañan a las docentes del nivel inicial (dos docentes).
- Equipos de orientación escolar de los jardines de infantes, seis profesionales: asistentes sociales (dos), asistentes educacionales (dos), fonoaudiólogas (dos).
- Profesoras de educación especial: inclusoras que sostuvieron la trayectoria escolar (dos docentes).
- Profesoras en estimulación y aprendizajes tempranos (dos docentes).

2- 3 Tablas de Datos

(Ver anexo I)

Tabla 1: Docentes. Para realizar un análisis más exhaustivo de las concepciones sobre inclusión educativa y discapacidad, tuvimos en cuenta las siguientes variables: cargo, años de antigüedad en la docencia, formación y cursos de actualización en directivos, docentes de

educación inicial y de la modalidad de educación especial, miembros de los equipos de orientación escolar y preceptoras del nivel inicial. Esta selección se estableció para poder analizar si había diferencias en sus concepciones de los ejes de trabajo, desde su recorrido profesional, experiencia y actualización sobre los nuevos paradigmas.

Tabla 2: Familias. Padres, madres, adultos responsables de las infancias con discapacidad que han ingresado en el nivel inicial (siete personas). Se tuvieron en cuenta las características de los adultos acompañantes, desde su nivel educativo y situación laboral, a los efectos de visualizar sus demandas, de acuerdo con la discapacidad y los requerimientos de la situación de sus hijos o hijas.

Todas las personas entrevistadas, tanto actores educativos como familias, fueron informadas de que el objetivo era la realización de un trabajo de investigación sobre la inclusión educativa de infancias con discapacidad en el nivel inicial, egresados del servicio de ATDI, y dieron su consentimiento. Especialmente las familias, brindaron la información solicitada con inquietud en que se avanzara en las intervenciones necesarias, en función de mejorar las trayectorias escolares de todas las infancias.

Se utilizaron los siguientes instrumentos: observación participante, entrevistas semi estructuradas, registros de campo, análisis documental escrito y audiovisual, WhatsApp, video llamadas, grabaciones, Google Meet y Google Drive.

Se emplearon como instrumento las observaciones participantes porque permiten la participación del observador en el contexto observado (Yuni y Urbano, 2014), ya que “la observación participante es uno de los modos de investigación que permite describir las acciones y las formas de vida que caracterizan a un grupo” (p.42). Las observaciones se realizaron en las salas del jardín, en las actividades al aire libre, en los actos escolares; o sea, en el entorno

sociocultural. “Aquí el investigador observa y registra los hechos, acontecimientos y procesos que suceden en el contexto”, como plantean Yuni y Urbano (2014, p.45).

Se realizó la observación participante durante todo el periodo del trabajo de campo, tomando notas, como también escribiendo en el diario de campo, luego de la salida de los jardines de infantes. Con estas notas, se intentaba retomar por escrito la cotidianeidad que se había vivido en el jardín e identificar los detalles significativos durante la estadía en ellos.

En consecuencia, la tarea principal consistía en “ingeniárselas de alguna manera para captar primero y explicar después” (Geertz, 1986, p.4). Es decir, que la investigación etnográfica busca conversar con los participantes (en esta investigación: directivos, docentes, preceptoras, familias), para “ampliar el universo del discurso humano ” (Geertz, 1986, p.6), describiendo una situación o un suceso desde el punto de vista de sus propios protagonistas.

Siguiendo esta línea de trabajo, la selección de la entrevista semiestructuradas se basa en la posibilidad de obtener información de los propios sujetos, partiendo de algunos interrogantes claves, pero pudiendo formular preguntas pertinentes y dejando espacios para comentarios que, en muchos casos, constituyen información relevante. El modelo de entrevista se encuentra detallado en el Anexo II del trabajo.

Además de realizar las entrevistas cara a cara, donde “el entrevistado y el entrevistador conversan en un lugar previamente fijado” (Yuni y Urbano, 2014, p.84), se obtuvo la mayor cantidad de información ofreciendo la confianza y el respeto necesarios; de esta manera, cada protagonista pudo expresar con sinceridad sus puntos de vista y sus dificultades.

La situación de emergencia sanitaria, durante el ciclo lectivo 2020, obligó al uso de las tecnologías informáticas, WhatsApp, mensajes de texto, Google Meet, video llamadas, para la realización de las entrevistas. Esto dio lugar a un nuevo modo de localización física de las

personas participantes. Los recursos tecnológicos contribuyeron a la continuidad del trabajo de campo, desde otras dimensiones, también como experiencias para transitar, con la incertidumbre propia de ese tiempo.

El análisis documental se planteó como “estrategia metodológica de obtención de información [...] con el fin de acreditar las justificaciones e interpretaciones que [el investigador] realiza en el análisis y reconstrucción de un fenómeno que tiene características de historicidad” (Yuni y Urbano, 2014, pp.101-102). La materialidad de dicho fenómeno se refiere a la discapacidad y la inclusión educativa, desde los aspectos macro-, como la legislación internacional y nacional, a lo micro-, que serían las políticas educativas emanadas de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, desde la Dirección de Educación Especial, como documentos escritos, informes pedagógicos, emisión de criterios realizados por las instituciones educativas de la modalidad de educación especial y diagnósticos médicos emitidos por profesionales del área de salud.

Los documentos visuales y audiovisuales fueron fotografías enviadas por las familias, en las que muestran las actividades pedagógicas propuestas a los niños y niñas en la situación de emergencia sanitaria, a través de los soportes tecnológicos, que pudieron registrar los acontecimientos de ese período particular.

A partir del interrogante “¿qué significó/movilizó el tema de la investigación?”, se describirá la manera de llegar al campo de investigación.

2-4 Estancia en el Campo: la Experiencia

Este punto de la tesis sobre el trabajo de campo en los jardines de infantes se redactará en primera persona, porque lo realicé a partir de mi experiencia profesional en la modalidad de educación especial y de mi formación en la Universidad Nacional de Quilmes, como integrante

del Observatorio de Discapacidad de la misma universidad. Me interpeló la inclusión de las primeras infancias en espacios educativos y sociales.

En una primera etapa, pude realizar un trabajo de Especialización en Ciencias Sociales y Humanidades, donde abordé la *Atención Temprana del Desarrollo Infantil* (2013). Luego, en continuidad con la Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades, con mención en Investigación Educativa, investigué el impacto de la atención temprana en una comunidad (Arenaza, distrito de Lincoln, provincia de Buenos Aires). El inicio en el doctorado me movilizó a seguir investigando sobre las situaciones que se producían desde el momento del egreso de las infancias con discapacidad, a los tres años de edad, y su ingreso al nivel inicial. Como miembro del equipo Transdisciplinario, desde el rol de estimuladora temprana, en la figura de la maestra de acompañamiento a la inclusión (MAI), la directora del servicio me propuso acompañar, durante el ciclo lectivo 2016, a un niño con Trastornos Emocionales (TE) en su ingreso al jardín de infantes. Acepté el desafío. Al compartir esa experiencia con la directora, la docente, los miembros del EOE del jardín de infantes y la familia, tuve la oportunidad de observar, dialogar, escuchar a las personas protagonistas de esta experiencia, interpelada siempre por lo que implica la discapacidad, la vulnerabilidad, la incertidumbre que conllevan estos procesos de cambios de normativas, y su implementación en las prácticas pedagógicas cotidianas.

Esto motivó que, al año siguiente, en el ciclo lectivo 2017, al recibir nuevamente la propuesta de acompañar como MAI, desde el CeATDI N° 10, el inicio de la trayectoria escolar de otro niño, lo hiciera también como investigadora, considerando que, al quedar escrito, podría ser un aporte para diferentes profesionales de la docencia, infancias y familias que tuvieran que abordar la inclusión educativa desde las normas legales.

Fue en marzo del año 2017 cuando hablé con la directora y todas las integrantes del servicio de ATDI, para manifestar mi deseo de presentarme además en los jardines de infantes como investigadora. Todas estuvieron de acuerdo y manifestaron interés en responder las entrevistas y permitirme realizar los registros de campo. Esta inquietud fue elevada a las autoridades educativas distritales y a las directoras de los jardines de infantes n.º 2, en los años 2018 y 2019, y n.º 1, en el año 2017 y en el ciclo lectivo 2020 (pandemia), y se aceptaron las posibilidades de corresponsabilidad desde la modalidad de educación especial y el nivel inicial, en la reciente implementación de la Resolución 1664 de 2017. Fui acompañando la normativa y los lineamientos que de esta fueron emanando, junto a la realización de actas de acuerdo para desarrollar esta propuesta de investigación participante.

Establecí diversos contactos con las familias, en los que explique los motivos de la investigación. Estas se mostraron dispuestas a contribuir, para que otras familias pudieran aprender y tuvieran un camino menos sinuoso en las trayectorias escolares de sus hijos e hijas.

El primer momento fue de inquietud por la percepción de ser observada, en función de las actitudes que tenía frente a determinados comentarios de las infancias y sus familias; con el correr de los días de la estadía en el campo, estas actitudes se fueron naturalizando, por lo cual logré ser parte de cada grupo de niños y niñas y participé en todas las actividades y momentos que se establecieron en la cotidianeidad escolar.

La presencia en el campo fue de cuatro años. Comenzó en marzo de 2017, acompañando la trayectoria escolar de un niño (cuyo seudónimo es Baltasar) con diagnóstico de autismo (TEA), egresado del servicio de ATDI. Dicho acompañamiento se realizaba dos veces por semana en el nivel inicial en el jardín n.º 1, durante el turno mañana.

En el mencionado ciclo lectivo, se realizó un acuerdo interinstitucional avalado por la inspectora de la modalidad de educación especial y la inspectora jefa distrital, para poder articular desde el CeATDI N.º 10, a través de la figura de una MAI, en las propuestas pedagógicas que brindó el jardín en la sala de tres años. En los espacios institucionales, comencé la observación participante y las entrevistas a directivos, docentes, preceptoras y padres.

Del mismo modo, se abordaron las experiencias en los ciclos lectivos 2018, con una niña con diagnóstico de retraso generalizado del desarrollo (TGD), identificada con el seudónimo de Noe y, en 2019, en el jardín de n.º 2, con un niño con diagnóstico de parálisis cerebral (PC), aquí denominado Ignacio. Pero el año 2020 nos interpeló con una situación inédita, la pandemia. Se investigó en el jardín n.º 1, acompañando a una niña con diagnóstico de parálisis cerebral (PC), identificada en estas páginas como Guadalupe. En el punto siguiente se desarrolla el trabajo etnográfico desde la virtualidad.

2-5 La Etnografía Desde la Virtualidad

Debido a la emergencia sanitaria, el 19 de marzo del 2020, el presidente de la Nación, Alberto Fernández, anunció el ASPO, que se prolongó durante todo el ciclo lectivo; situación que obligó a realizar las actividades pedagógicas de manera virtual.

¿Cómo continuar con el trabajo de investigación etnográfico? ¡Siempre lo había planteado desde la presencia en el campo! Salí a indagar otras herramientas posibles. ¿Cómo establecer contactos?

Me ayudó Guber (2002) y estudiar cómo se han producido las transformaciones desde los enfoques etnográficos. Así comprendí que, a mediados del siglo XIX, para reconstruir la historia sociocultural de la humanidad, de sus pueblos y culturas, se tomaban como expresiones actuales del pasado a los pueblos primitivos. Explica Guber que sería en 1910 cuando comenzaron a

establecerse las bases del trabajo de campo intensivo, propio de la disciplina moderna: “Se había institucionalizado la expedición y la presencia directa de los investigadores en el terreno con cierta duración” (2006, p.20), con fuentes primarias que observaban totalidades sociales. Ese modelo fue seguido por Malinowski, Forde, Evan Evans Pritchard, Gluckman, Firth. Lo social debía estudiarse a través de un contacto directo, lo que da lugar, según Guber (2002), al carácter científico de los estudios de campo, a la presencia directa de quien investiga, a las unidades de análisis, al relevamiento de todos los aspectos que conforman la vida social, cultural y educativa.

Cuando comencé el proceso de indagación acerca de la etnografía como método para el estudio de ambientes virtuales, encontré que ha sido reconocida con diversos términos: la etnografía virtualizada, la auto etnografía, la etnografía de la cibercultura, la netnografía, la ciberantropología, la etnografía del ciberespacio, la ciberetnografía, la antropología de los medios, la etnografía mediada, la etnografía de/en/a través de los medios. Desde autores como Ardèvol y Hakken (1999), Vayreda (2003), Hine (2004), González y Hernández (2008), Torres, Ojeda y Monghet (2011), entre otros, recorrí las investigaciones sobre el tema que me había convocado.

Encontré que la era digital nos ha cambiado las formas de vida, en los modos de producir, comunicar, relacionarnos, estudiar, investigar, desde hace tiempo.

Hine (2004) es considerada una de las pioneras en el estudio de la forma en que Internet se incorpora a la vida cotidiana en cualquiera de sus órdenes. Hakken (2003) expuso sobre la etnografía del ciberespacio. Otro estudio con el método etnográfico es el que realizó Torres (2011), quien diseñó un modelo de aplicación de etnografía virtual para estudiar las herramientas de la web social. Ardèvol y Hakken (2015) observaron las interacciones de los entornos virtuales a través de las conversaciones en sesiones de chat. Además de los estudios de Gillen (2009), en

los que se observaron y analizaron las interacciones en un programa de alfabetización. Kidd (2015) brindó aportes sobre prácticas metodológicas emergentes detrás de la etnografía virtual. Dyke (2013) hizo intentos por desarrollar una metodología etnográfica móvil y conectiva, que es igualmente acorde en lo real y lo virtual, sin separar o dar prioridad a unos sobre otros. Paech (2009) explora las fortalezas y las debilidades del método etnográfico como clave para su aplicación en colectivos mediados por un ordenador, y pone de relieve los imperativos específicos que deben ser considerados por los investigadores. Espinosa introduce el término de *auto etnografía* como una metodología novedosa en las ciencias sociales, como un acercamiento al contexto sociohistórico de apropiación de los artefactos tecnológicos, desde la mirada subjetivada de los propios actores que interactúan con las tecnologías de la información y la comunicación. Torres, Ojeda y Monghet (2011), desde los fundamentos y las bases teóricas de la etnografía virtual, favorecen el estudio de fenómenos emergentes que se están observando en la virtualidad.

La investigación educativa, que es desde donde se realiza este trabajo, ha demostrado cómo evolucionan las tecnologías dependiendo de los usos, las prácticas y las representaciones que de ellas hacen y tienen los sujetos. El uso y el desarrollo de una tecnología no quedan determinados por las características técnicas que las definen, sino por la forma en que las personas se apropian de ellas, individual y colectivamente (González y Hernández, 2008).

En consecuencia, pude continuar el trabajo de campo a través de herramientas tecnológicas, que contribuyeron a la comprensión de un fenómeno que impactó sobre todos los ámbitos de nuestras vidas, afectadas por la emergencia sanitaria. De esta manera, estuvimos entrando al campo a través de la etnografía virtual, durante el ciclo lectivo 2020.

En cada ciclo lectivo, con la característica especial mencionada durante el año 2020, entrevisté a los mismos protagonistas: directivos, docentes, preceptoras, miembros de los equipos de orientación escolar. La continuidad del personal docente constituyó un favorecedor para brindar la información y realizar entrevistas en cada ciclo. Esto se debe a que la dimensión temporal de los fenómenos en un lapso prolongado permite la descripción de los cambios intrínsecos de los sujetos observados, así como las variables relacionadas con otros cambios, si los hubiere (Yuni y Urbano, 2014).

En este período, comencé el trabajo de campo simultáneamente con los primeros escritos de esta tesis. No podía ir al campo de manera presencial, lo que me sirvió para cotejar, releer entrevistas y los registros de las observaciones participantes y tensar supuestos e ideas que iban produciéndose durante el proceso de escritura. El distanciamiento necesario del campo de investigación también me permitió reflexionar con mayor profundidad sobre lo dicho y lo no dicho de cada una de las observaciones participantes. También pude volver a leer la normativa vigente y reflexionar sobre la interpretación que se hace de esta y los vacíos legales, mientras las infancias con discapacidad quedaban bajo la sentencia “es para especial” (palabras de una docente del nivel inicial, jardín n.º 1, 2017).

Realicé entrevistas semiestructuradas en un tiempo y espacio pautado, también virtualmente. Durante el trabajo de observación, el diario de campo se convirtió en un instrumento clave para estimular la reflexividad como docente e investigadora en las situaciones que me interpelaron. Pero también me permitió poner en tensión la reflexividad de los propios actores, describiendo cómo iban entretejiendo, en sus relatos, prácticas y conceptos diversos sobre la inclusión educativa.

Asimismo, las fotos, los videos y los mensajes de textos en el celular me iban dando herramientas narrativas para reflexionar acerca de los sentidos e implicancias de cada palabra, de cada actividad que se podía o no realizar.

En este sentido, Rockwell (2009) habla de la “responsabilidad de narrar” como parte del quehacer etnográfico. Sostengo, además, que la acción de escribir implica un ida y vuelta entre el campo y las informaciones producidas en la interacción con otros. Estos intercambios permiten a quien investiga ir identificando las relaciones educativas y socioculturales significativas, hasta finalmente encontrar los sentidos de la teoría práctica de los actores.

El proceso de reflexividad ha sido un instrumento clave en la investigación, dado que no implica hablar de uno mismo, sino reconocer los aspectos intersubjetivos y relacionales del investigador como herramienta válida de construcción de conocimiento (Guber, 2002), tomando “la etnografía como un ágil enfoque que evoluciona frente a situaciones en desarrollo y se adapta a las circunstancias en que se encuentra” (Hine, 2015, p.183).

Desde este posicionamiento es que también me baso en las experiencias para este trabajo, entendiendo, como plantea Larrosa (2009), que hay un uso y abuso de la palabra *experiencia* en educación. Porque “casi siempre se usa sin pensarla, de un modo completamente banal y banalizado, sin tener conciencia plena de sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas” (pp.13-14).

Cada inicio de trayectoria escolar tiene el valor de una experiencia singular, particular, con sus modos de habitar y habilitar espacios inclusivos, que nos interpelan desde los diferentes roles y situaciones a pensarnos desde la experiencia como “eso que me pasa”. Larrosa habla de que es algo que no depende de cada uno, que es exterior, por eso ese “ex” es el mismo de ex/terior, de ex/tranjero, de ex/trañeza, de éx/tasis, de ex/ilio, de ex/clusión. Entonces, abordo esa

experiencia desde la convivencia que otorga la observación participante. Por eso, “la experiencia no reduce el acontecimiento sino que lo sostiene como irreductible. A mis palabras, a mis ideas, a mis sentimientos, a mi saber, a mi poder, a mi voluntad” (Larrosa, 2009, p.15).

Desde esa convivencia, he tratado de acercar esas experiencias a los espacios de investigación, tratando de dejar esos acontecimientos singulares, particulares y propios entramados en posibles transformaciones, ligadas a la sensibilidad, porque “al pasar por mí, dejaron una huella, una marca, un rastro, una herida” (Larrosa, p.17). El autor da lugar a pensar que “tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de estar en el mundo, [...] también esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos” (p.41).

Porque en cada experiencia habita un niño o niña, una madre, un padre, un docente, una institución, que transita una época, un espacio, una práctica que in/excluye a las infancias con discapacidad y merece nuestra “especial” atención, desde las posibilidades de destinos marcados a los tres años por modelos hegemónicos, para ser revisados y transformados. No obstante, como señala Schewe (2020), si bien se ha logrado instalar el discurso de la inclusión, percibimos que las prácticas cotidianas a duras penas adoptaron o se adaptaron a las Propuestas Pedagógicas de Inclusión (PPI).

Estas tensiones dan lugar a las reflexiones sobre las voces de directivos, docentes, miembros de los equipos de orientación escolar, que se pondrán en diálogo en el capítulo siguiente, que anudan, entretejen tramas, interpretan normas, en algunos casos, como “dueños y dueñas” de un pensamiento único. Desde este punto, inquietan algunas cuestiones: ¿qué es lo que se ve interpelado en las instituciones de nivel inicial frente a las diferencias?, ¿qué relaciones establece el nivel inicial con la modalidad de educación especial?, ¿cuáles son las tensiones que

generan los procesos de inclusión de infancias con discapacidad en el ingreso al nivel inicial?, ¿qué dispositivos y prácticas reproducen y sancionan?, ¿qué estrategias institucionales y pedagógicas se despliegan para desarrollar propuestas educativas capaces de responder a las diferencias?

Siento la necesidad de dar visibilización a estas prácticas en las primeras infancias, a veces deshilachadas, a veces desamparadas. Desde esa inquietud y preocupación, nos acompañan en la reflexión etnográfica las palabras de Skliar (2012) que calaron hondo: “Quisiera [...] que la inclusión permita, por sí misma, en sí misma, al fin, por fin, alegremente, estar “todos juntos” en la escena educativa” (p.10).

La metodología de investigación cualitativa me ha puesto casi en un lugar de viajera, porque es como estar un poco de paso y, definitivamente, en movimiento. La inclusión educativa, a lo largo del trabajo de campo, se ha observado como un sistema de lugares sujetos a reglas y normas instituidas, y las directoras, las docentes, las integrantes de los equipos interdisciplinarios, las familias habitan esos lugares, desde hegemonías que trazan normalidades que clausuran los modos de oponerse como posibilidad de reinención de lo escolar. En este entretejido para develar, para comprender las voces, las miradas, los gestos, las prácticas pedagógicas, las normas legales y la suposición de una promesa inclusiva, parecen dirimirse las trayectorias escolares de las infancias. Al respecto, Skliar (2012) plantea: “Vuelve a emerger la invención de un realismo pedagógico que exige la presencia de todos, la presencia universal [...] de cualquier otro, de otro cualquiera” (p.129).

Por esas existencias de un otro, de otro cualquiera, es que necesitamos destejer, para volver a enhebrar, para poner puntos nuevos. Entonces, continuamos con las preguntas en la segunda parte, ¿In/exclusiones en el Nivel Inicial?, para dar inicio al tejido. Para ello, tenemos

que encontrar la lana, lo hacemos en el capítulo titulado La Punta del Ovillo, con agujas que atraviesan la inquietud desde la educación en sentido universalista y dispositivos de intervención, alejados de tiempos y lugares, desconociendo las historias singulares, ajenos a las huellas dolorosas del camino. Desde una pretensión normalizadora, que las propias infancias terminan quebrando. Entonces la pregunta incesante: “¿Cómo alojar las complejidades de la infancia, que se dan a ver en la institución escolar, sin patologizar las diferencias?” (Untoiglich, 2019, p.213).

Segunda Parte: ¿In/exclusiones en el Nivel Inicial?

Capítulo 3

La Punta del Ovillo

Iniciamos este capítulo analítico desde la punta de nuestro análisis, desde donde habíamos comenzado a ovillar las concepciones que inscribieron la discapacidad, y su implicancia en las prácticas pedagógicas; por lo cual planteamos la pregunta que atraviesa la trama del texto: “¿Cómo alojar las complejidades de la infancia, que se dan a ver en la institución escolar, sin patologizar las diferencias?” (Untoiglich, 2019, p.213).

En los últimos años, desde la modalidad de educación especial en atención temprana del desarrollo infantil, durante el trabajo cotidiano, se ha podido visibilizar la demanda de atención de aquellas infancias que, en su desarrollo evolutivo, no se ajustan a lo esperable según los parámetros de la normalidad. Cada vez más familias consultan sobre las posibilidades de educación de sus hijos e hijas en escuelas comunes.

Las escuelas están atravesando una época de precarización y desborde; entendemos estos problemas desde la perspectiva de Untoiglich (2019), quien sostiene que estamos ante una sociedad de interrelaciones complejas, que propicia modos de vivir competitivos y enfocados en el consumo, por lo cual se presentan dificultades para incluir las diferencias, lo que instala signos de alerta que dejan poco lugar para la infancia. Geraldi (2019) también nos acompaña a reflexionar sobre las promesas de la ciencia moderna y acerca de que los conocimientos nunca son verdades cerradas, que el ser humano puede aceptar la contingencia y esperar lo nuevo.

Aportes como el de Lewkowicz (2004) acompañan esta problemática, cuando analiza el deslizamiento del Estado, especialmente a partir de los años 90, momento en que se ve perjudicada la vida de la población en general y, por lo tanto, también de las instituciones. Esta problemática fue planteada por Blogna Tistuzza (2023), quien asocia este contexto al neoliberalismo. El autor considera que la segregación y la desigualdad son el resultado de la falta

de adaptación de los individuos, razón por la cual las PCD no pueden realizar sus trayectorias (en nuestro caso, escolares) en igualdad de condiciones que el resto (pp. 326-327), lo que da lugar a exclusiones diversas, que afectan la vida de las PCD.

A esta problemática se le suma el intervencionismo del mercado en todas las esferas de la vida cotidiana (Untoiglich, 2019), situación en la que los diagnósticos ocupan un lugar central y son el modo de dar respuesta a las diferencias. En consecuencia, partimos de la hipótesis primaria de esta investigación, en cuanto a que las instituciones que cobijan a las infancias se sostienen por procesos de homogeneización y segmentación, lo que genera tanto barreras como apoyos, que vamos a ir dilucidando y analizando, entendiendo a los obstáculos como hilos que fueron tejiendo la trama.

3-1 Hilos para Tejer la Trama: ¡Qué Enredo!

Desde el trabajo de campo, a partir de la experiencia iniciada en el año 2017 con un niño diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), vamos a ir conceptualizando esos hilos otorgando voz a cada protagonista. Lo acompañaremos de las observaciones participantes y las entrevistas semiestructuradas presenciales y virtuales. Buscamos la punta del ovillo, para poder dilucidar cómo operan los dispositivos de intervención pedagógicos que conducen a la homogeneización y dificultan las trayectorias escolares de las infancias con discapacidad en el nivel inicial, base de la hipótesis desde la cual se inicia la investigación.

Partimos de una punta fundamental, como lo prevé la Convención, que es la importancia de asegurar la educación inclusiva en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Estos lineamientos conducen a revisar ciertas prácticas, debido a que se hacen relevantes las decisiones de los actores que intervienen en las trayectorias escolares, cuando las infancias con discapacidad egresan de la modalidad de educación especial desde el Servicio de Atención

Temprana del Desarrollo Infantil (ATDI) e ingresan al nivel inicial. Un hilo que podemos seguir es aquello que propone Skliar (2005), respecto de que la preocupación por las diferencias parece haber cambiado hacia una obsesión por los diferentes, los otros. Y nos invita a pensar las diferencias como experiencias de alteridad, comprender que estamos hechos de diferencias para buscar desenredar los hilos de las singularidades. Desde los marcos legales, en la última década los cambios en la legislación y la normativa vigente plantearon nuevas concepciones y acciones que requirieron revisar las prácticas pedagógicas, desde la modalidad de educación especial, la psicología comunitaria, la pedagogía social y en los niveles obligatorios del sistema educativo provincial: inicial, primaria y secundaria.

En este sentido, la Ley de Educación Nacional (LEN 26206/06) establece la obligación del Estado de “garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores” (art. 11). Además, en el mismo artículo se señala la necesidad de “brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades”.

En concordancia con ello, la Ley de Educación Provincial 13688 de 2007 establece, en su artículo 5, que la “Dirección General de Cultura y Educación debe [...] garantizar la igualdad, gratuidad y la justicia social [...], con la participación del conjunto de la comunidad educativa”.

Estas dimensiones redefinen la práctica pedagógica en la Circular Técnica Parcial N.º 6/07 de la Dirección de Educación Especial (DGCyE, Buenos Aires), que describe la ATDI como una praxis social organizada en “conjuntos sistematizados de acciones que tienden a promover las condiciones necesarias para que los niños de 0 a 3 años puedan [...] ser protagonistas de su propio desarrollo, en interacción permanente con su medio”.

Por su parte, la Circular Técnica N.º 1 de 2016 de la Dirección de Educación Especial sostiene que “la inclusión supone [...] que los y las estudiantes de cualquier comunidad compartan experiencias de aprendizaje desde sus singularidades y sus diferencias” (p. 7).

Por tanto, desde las concepciones normativas, un modelo de inclusión basado en derechos humanos debería ofrecer espacios donde todos los sujetos puedan ser parte del trabajo en equipo, con provisión de diversos tipos de apoyos, si fueran necesarios, teniendo en cuenta que cierto/as estudiantes requieren de algunos específicos, por presentar disminución auditiva, visual, trastornos emocionales, entre otros, los cuales requieren intervenciones didácticas especializadas. No desconocemos la necesidad de apoyos, cuando son necesarios. Pero también compartimos las inquietudes de Untoiglich (2019), cuando pregunta: “¿cuáles serían los efectos en la vida de los niños y sus padres y madres, cuando tan tempranamente ciertos signos [...], se transforman en diagnósticos cerrados, invalidantes e inamovibles?” (p.17).

Desde esas concepciones, en la Circular Técnica N.º1 mencionada se cita a Palacios (2008), quien plantea que “el modelo social nació apuntalando la filosofía de la vida independiente, pero acompañada de unos Principios Fundamentales que describen la discapacidad como una forma específica de opresión social” (p.3). Esto lleva a revisar las concepciones que surgen desde estos principios, como las preguntas ¿qué es la normalidad?, ¿qué es la anormalidad? En este sentido, Foucault (2000) plantea que la anormalidad es una construcción discursiva que está atravesada por los condicionamientos políticos de una época, que determina quién es normal y, por ende, quién es anormal. Veiga-Neto (2001), por su parte, sostiene que, de este modo, lo que está fuera de la norma, de lo conocido, se convierte en anormal, y esto da lugar a establecer la dicotomía de “los normales” y los otros: los discapacitados, los locos, los inmigrantes, entre otras formas de exclusión y estigmatización.

La inquietud se presenta, entonces, en la mirada hacia los niños y niñas que no se ajustan a la norma, ¿no habrá que revisar lo que estamos generando desde las prácticas pedagógicas, esperando que las infancias se adapten a lo que las instituciones educativas exigen? La mirada de Untoiglich (2019) también nos lleva a reflexionar sobre los modos de “deconstruir los techos que con frecuencia se le imponen a estos niños, niñas y sus padres, con límites que están más ligados a resistencias y prejuicios de los profesionales que a imposibilidades del pequeño” (p.18).

En continuidad con la normativa, la RFCE 311/16 establece condiciones para la inclusión escolar dentro del sistema educativo y, en su artículo 18, destaca:

Tanto el comienzo de la trayectoria escolar entre los 0 a 3 años como en el Nivel Inicial obligatorio, los equipos educativos del Nivel y la Modalidad de Educación Especial, en caso que se requiera, diseñarán e implementarán estrategias [...] con el objeto de darles atención educativa e interdisciplinaria.

Desde estos lineamientos normativos que encuadran las prácticas pedagógicas, la Comunicación Conjunta N.º 1 de 2017 (DGCyE), elaborada para su implementación en todos los niveles y modalidades del sistema educativo de la provincia, de gestión pública y privada, establece la conformación de una “Mesa de Inclusión” del Nivel Central; desde la perspectiva del Modelo Social de la Discapacidad, tal como reconoce el concepto la Convención: “Es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras” (Preámbulo, inc. e).

Como hemos venido siguiendo desde los primeros hilos de la punta del ovillo, podemos analizar que las normas jurídicas prescriben las garantías de los derechos a la inclusión educativa, “alcanzando su máxima expresión en términos legales, después de la Convención Internacional de las personas con discapacidad (2006)” (Skliar, 2010; p. 6). Esto nos acerca a las

posiciones de Blogna Tistuzza (2023), quien reflexiona sobre el padecimiento de las PCD, desde una situación de desigualdad, entendiendo que “el objetivo de la sociedad en su conjunto (y del Estado a través de las políticas públicas) es ‘normalizar’ a las personas con discapacidad” (p. 322).

Es necesario el recorrido legal para poder analizar la implementación de los dispositivos de inclusión desde las prácticas pedagógicas en las primeras infancias, entendiéndolas como una construcción social (Carli, 1999). Este es un campo interdisciplinario (Llobet, 2010) en constante tensión, que ha llevado a la construcción de categorías específicas. Dan cuenta de la construcción social y la patologización de las infancias, lo que hemos discutido en el capítulo conceptual. El afianzamiento de estas lecturas fue interpelando las prácticas pedagógicas desde la atención temprana; esto dio lugar al inicio de una articulación entre el CeATDIN°10 y los niños y niñas que ingresaban al nivel inicial buscando la inclusión desde la corresponsabilidad educativa y el trabajo conjunto entre los diversos actores del sistema educativo, en virtud de garantizar el desarrollo de los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad.

Cuando un niño o niña egresaba de la modalidad de educación especial, desde el servicio de ATDI, se entregaba al jardín de infantes donde la familia realizaba su inscripción para que continuara su trayectoria escolar su legajo (que constaba de documentación personal e informes), que se hacía cuando ingresaba al servicio, entre los cuarenta y cinco días de vida y hasta los tres años de edad. Al recibir dicho legajo, desde el jardín de infantes, llegaba la pregunta: “¿Qué tiene?” (maestra del jardín de infantes n.º 1, sala de tres años, marzo de 2017). Esta expresión nos lleva al mito de Babel (Larrosa y Skliar, 2001). Este se refiere a que, en un principio, las personas se expresaban en la misma lengua; se habían reunido para la construcción de la torre, con el fin de llegar al cielo y a los dioses. Dios consideró esto como un acto de arrogancia, y las

castigó con la diferencia de los idiomas. El mito introduce dos consecuencias: la suposición de la unidad perdida (que el lenguaje de las ciencias se esfuerza por recuperar) y la interpretación de que la diferencia es un castigo. Estos pensamientos fueron incorporando otros modos de mirar, que anudaron voces y tejieron texturas complejas.

Ingresé al campo como maestra estimuladora e investigadora del jardín de infantes n.º 1 en marzo de 2017. La pregunta de la directora que recibió la información de Baltasar fue: “¿Tiene ‘algo’, que fue al centro de estimulación este chico?” (directora del jardín de infantes n.º 1, marzo de 2017). Estas palabras debaten la tradición teórica sobre un sistema educativo que comenzó a consolidarse como portador y dador para pensar la “normalidad”, la “norma”. La homogeneización como posibilidad de transitar en el nivel inicial, ¿acaso no refiere al ‘¿tiene algo?’? Cuando insiste la pregunta, instalada en una mirada estigmatizante de las infancias, pensamos desde las reflexiones sobre la experiencia escolar de Biancha Angelucci (2019) respecto de la condición de exclusión a la que son sometidas, dejando de lado lo que expresa la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), como punto de partida para el reconocimiento de la condición de humanidad de gran parte de las personas que, a lo largo de la historia, fueron vistas como excepción a la normalidad.

Sin duda, las diferencias existen, pero lo que está en juego aquí es la decisión de un espacio educativo que determina el ingreso conforme a criterios de selección, relacionados con determinadas jerarquías, vulnerando los derechos para quienes fueron creados y se otorgan bajo concesión. ¿Qué impone la “norma”? Foucault (2000) afirma que el poder de la norma es funcional a un sistema de igualdad: “Lo normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de escuelas normales” (p.189). Por lo cual, a partir de la institucionalización de la sociedad, todo queda

dentro de la norma; tanto lo normal como lo anormal. Desde ese lugar, Veiga-Neto (2001) sostiene que “nadie escapa de ella” (p.180). La pregunta no fue ¿cómo es el niño?, ¿cómo juega?, ¿qué le agrada?.

Ahora bien, ¿qué es ese “algo” que tiene ese niño? Se vuelve a problematizar, desde las palabras de Skliar (2005), la normalidad como una concepción que se debe revisar. Son tiempos necesarios, que requieren volver a mirar desde qué parámetros, desde qué medidas establecemos las normas, desde qué pedagogía, desde cuál diferencia. Será que estamos obsesionados por esas diferencias, como dice el autor; transitamos tiempos en los que las estructuras permanecen. ¿Por qué?, las vamos a ir desanudando.

Otra expresión, que es parte de la conversación habitual, es la siguiente: “Lo voy a hablar con las chicas del EOE, pero seguro solicitamos la intervención de una maestra inclusora” (directora del jardín n.º 1, marzo de 2017). En los tiempos contemporáneos, observamos que, como todo campo, el de las infancias está compuesto por enfoques, análisis, estudios y conceptos, que producen discursos destinados a mejorar las prácticas pedagógicas, porque es necesario “valorar-evaluar”. Desde estas palabras, volvemos a Skliar (2017), cuando plantea que “nadie, en su infancia, ha jugado nunca a evaluar nada [...] pero sí es cierto que desde pequeños jugábamos a enseñar” (p.24).

Los equipos de orientación escolar, conformados por una psicopedagoga, una trabajadora social y una fonoaudióloga, pertenecen a la modalidad de psicología comunitaria y pedagogía social. Realizan tareas de prevención, detección, orientación y asesoramiento relacionadas con la problemática escolar; implementan intervenciones directas e indirectas, a nivel institucional, a través de acciones grupales e individuales. Funciones que también hacen a las definiciones en cuanto a las trayectorias escolares de las infancias que ingresan al nivel inicial.

Otras expresiones relacionadas con Baltasar fueron las que siguen: “Como no tengo cosas para resolver, con todos los problemas que traen los chicos, ¡encima ver qué hacemos con la inclusión de [Baltasar]. Si los padres no aceptan la discapacidad de su hijo, ¡es un problema! Veremos qué podemos hacer” (directora del jardín n.º 1, marzo de 2017); “¿Por qué tenemos que incluirlo en el jardín, si puede asistir a la escuela especial? ¡Qué se hagan cargo, están para atender a las PCD!” (docente de la sala de tres años, jardín n.º 1, marzo de 2017). “En la escuela especial tienen el especialista en Trastornos Emocionales Severos (TES), él tiene formación para estos casos, ¿qué podemos hacer nosotras en el jardín? ¡Es un problema!” (fonoaudióloga, jardín n.º 1, marzo de 2017). Estas expresiones nos llevan a pensar el campo de las infancias, que se podría presumir definido, pero es propenso a ambigüedades, que ocultan relaciones sociales de dominación. Bustelo (2009) plantea que “las prácticas discursivas y manipulatorias se han constituido en un orden natural en el que los factores de poder que entienden que es durante la infancia cuando se inicia el proceso constructivo de su situación de dominio” (p.37).

Los relatos recogidos en el trabajo de campo llevan a pensar que, aunque quienes las pronuncian no sean conscientes de estas, no son inocuas. Más si tenemos en cuenta el aumento de diagnósticos de niños y niñas con patologías y la aparente preocupación pública sobre la invasión de las industrias en las infancias (culturales, farmacéuticas, médicas, tecnológicas), que tienen consecuencias y que iremos analizando en los nudos que se van atando. Este motivo nos hizo pensar en barreras que anudan vidas, experiencias, lazos, y cómo podemos ir desenredándolas. Pero también reflexionamos en cuántos discursos instituidos podemos identificar en las prácticas pedagógicas en las instituciones educativas.

3-2 Cuando Aparecen Nudos: ¡Desenredando!

Tomamos en este punto otro objetivo para trabajar, que fue el de identificar las barreras y los apoyos, desde las voces de las personas protagonistas en las instituciones educativas, para poder luego desandar las texturas de tantos hilos tejidos, ¿enredados? En consecuencia, surge un interrogante: ¿cómo se identifican las barreras que operan en inclusión de las infancias con discapacidad en el jardín de infantes?

Para poder dar una respuesta, necesitamos historizar la dimensión de la educación en el nivel inicial, que se ha ido construyendo desde los formatos tradicionales de la escuela moderna, los que han conservado los dispositivos constitutivos de esta, en contraste con nuevas formas de construir identidades escolares. En términos de Brailovsky (2019), la tensión se encuentra entre la mimetización y la diferenciación con el fenómeno de la primarización del jardín; esto significa que quienes ejerzan la docencia del nivel inicial realicen sus prácticas pedagógicas con los formatos, expectativas y evaluaciones propias de la escuela primaria. Esto lleva a seguir una norma que, más que acompañar las formas del desarrollo infantil, las estaría construyendo desde los parámetros reproductores de la normalidad. Se trata de una concepción que habitualmente se asume sin ser reconocida, ante las clásicas discusiones sobre la importancia de este primer paso en la trayectoria escolar de las infancias. Esto es lo que aparece desde el carácter disruptivo de la inclusión de niños y niñas con discapacidad en el nivel inicial.

Desde este pensamiento, Pérez (2012) sostiene que aparecen grietas pocas veces advertidas; entiende que la normativa queda atrapada en el paradigma hegemónico, que impone lo deseable para el funcionamiento en una sociedad. Brailovsky (2020) nos lleva a pensar la docencia desde dos metáforas relacionadas: la del arquitecto y la del anfitrión, ambas necesarias para pensar diseños potentes, como arquitectos de encuentros acogedores, cuidados y libres, y

como anfitriones, para dar la bienvenida y recibir a los recién llegados. Entonces, la pregunta por cómo dar respuesta a la evaluación cambiaría por otras: “¿qué sucedió?; ¿cómo nos sentimos?; ¿fue como lo habíamos imaginado? Estas son sutilmente diferentes” (p.91).

En este hilo, recuperamos expresiones de la docente del nivel inicial, durante el inicio del ciclo lectivo del año 2017, cuando se encontró en su sala con Baltasar, un niño con diagnóstico de autismo: “¿Qué le voy a enseñar? Nada puede aprender...No es como los otros nenes” (docente de la sala de tres años del jardín n.º 1, marzo de 2017). Esto da cuenta del análisis planteado, desde las expectativas que una docente tiene respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel inicial. También lo podemos enlazar con los argumentos de las diferencias de “lo normal”. En este sentido, Skliar (2015) nos llama, desde la mirada pedagógica, a pensar que el problema no está en las diferencias, sino en lo que hacemos cotidianamente con los diferentes.

Entonces, ¿dónde está el “otro”?, ¿desde qué lugar lo estamos alojando? Estas palabras recuperan parte del objetivo de este trabajo, relacionado con la perspectiva de que la inclusión es un proceso complejo, que entiende que la sola aplicación de la normativa no resuelve las tensiones que se presentan desde lo cotidiano, y esto requiere de una profunda transformación. Ainscow y West (2008) y Fernández Enguita (2007), citados en Echeita Sarrionandia (2011), sostienen que es necesario el trabajo en red, colaborativo entre instituciones y comunidad; un necesario trabajo intersectorial, como sostiene Ferrante (2014), un profundo trabajo ético y de construcción de alteridad. Skliar (2005) se pregunta qué lugar le otorgamos al “otro”, otro niño o niña, otras familias, otros y otras docentes; afirma que “la escuela no se preocupa por la ‘cuestión del otro’, sino que se ha vuelto obsesiva frente a todo resquicio de alteridad” (p.15). Desde una

mismidad, que interpela a pensarnos como otros. Así, entendemos, como dice Contreras Domingo (2019), que “la educación es el lugar de la relación, del encuentro con el otro” (p.9).

Otra de las participantes de la investigación, la psicopedagoga del jardín n.º1, donde asiste Baltasar, afirmó: “Hay instituciones que pueden dar respuesta a este niño con discapacidad. Yo no puedo orientar en los procesos de aprendizaje a la docente...” (psicopedagoga del EOE del jardín n.º 1, marzo de 2017). Entonces, ¿qué respuestas buscamos? ¿Qué necesita un niño o niña para desarrollarse plenamente? Al pensar en las instituciones “que pueden dar respuestas”, nos preguntamos cuáles son. Así, nos permitimos revisar las palabras de Skliar (2008): “Las tres imágenes de inclusión y abertura/apertura serían las siguientes: la imagen de inclusión a puertas abiertas, la imagen de inclusión y las puertas giratorias y la imagen de inclusión y las puertas con detectores de metales” (p. 13). Hace referencia a “puertas giratorias”, instituciones anudadas que abren, pero, a la vez, cierran, y a “detectores de metales”, que da a entender que no vamos a poder pasar. Esto nos conduce al concepto de biopolítica de Foucault (2006) conceptualiza el paso de la sociedad disciplinaria a la sociedad de control, donde los mecanismos y dispositivos de dominación se distribuyen y difunden sutilmente en la sociedad, lo que logra que cada vez más ciudadanos internalicen las pautas. Estas pautas dan cuenta de la cuestionable apuesta que aún se realiza con respecto a los aspectos técnicos de la educación, como si fueran los más relevantes para la experiencia humana. Entonces, queda sin resolver la pregunta sobre si serían puertas abiertas.

Volvamos a las palabras de la orientadora educacional, cuando dice que “hay instituciones que pueden dar respuesta”. Ella hace referencia a la educación especial. Esta, en su carácter de modalidad, fue construyendo, en la provincia de Buenos Aires, una perspectiva inclusiva pionera, por lo cual se comprueba que, a pesar de los cambios en las normativas, hay

una delegación de responsabilidad en la modalidad, por sobre el resto de los niveles y modalidades del sistema educativo (Cruz, 2019).

Durante una reunión sobre acuerdos institucionales para la atención del niño, desde el abordaje de la normativa y las posibilidades institucionales, la trabajadora social dijo:

Sabemos que hay derechos y leyes; pero, del dicho al hecho...Los que escriben esas leyes, seguro, no conocen la realidad de las instituciones. ¿Inclusión? Siempre estuvo la escuela especial, para que vayan los alumnos y alumnas con discapacidad. Los jardines comunes no saben de esto.” (trabajadora social del EOE del jardín n.º 1, marzo de 2017)

Hasta aquí, se ha venido conceptualizando desde los marcos legales que tienen relevancia sobre el tema investigado. Otro documento mencionado en el marco de la educación especial a nivel nacional es la Resolución 174, del año 2012, del Consejo Federal de Educación, que pone el énfasis en la corresponsabilidad de las instituciones de educación inicial y educación especial: “La trayectoria de alumnos/as con discapacidad será abierta y flexible entre la escuela de educación especial y la del nivel inicial, privilegiando siempre que sea posible la asistencia a la escuela de educación común” (Apartado 15). En línea con esta prescripción, transcribimos los argumentos de la directora del nivel inicial, cuando planteaba: “No tengo suficiente personal docente para atender la cantidad de problemas que presentan los niños y niñas que asisten al jardín de infantes. Hacemos agua con la discapacidad” (directora del jardín n.º 1, abril de 2017). Este planteo tiene mucha profundidad en la internalización de instituciones que perpetúan ciertas formas de segregación: acaso, ¿qué significa “suficiente personal”?, ¿cuántas personas se requieren para atender a un niño o niña diferente?, ¿en qué cosas necesitan asistencia?, ¿qué es “asistir” en un jardín de infantes? La tarea de educar, plantea Rattero (2009), “abriga un saber que no borra los trozos de su propio movimiento, se construye multiplicando la mirada desde el

recorrido de sus búsquedas u exploraciones” (p.164). Además, desde esa postura, ¿cuál es el sentido de “hacer agua”? Significa ahogarnos ante un niño o niña, pero ¿sucede solo con aquellos con discapacidad? ¿Qué temores se dejan ver? ¿Será posible volver a mirar a las infancias? ¿Acaso, desde nuestras propias inseguridades, no estamos determinando destinos, a tan temprana edad, que dejan huellas profundas para el resto de las trayectorias escolares? Estas son reflexiones que nos acercan a Larrosa (2009): “Tal vez reivindicar la experiencia sea también reivindicar un modo de ser y estar en el mundo, un modo de habitar el mundo, un modo de habitar, también esos espacios y esos tiempos cada vez más hostiles que llamamos espacios y tiempos educativos” (p.41).

Al hablar nuevamente con la docente que estaba a cargo del niño, ella consideró: “No estoy preparada para atender a un niño así... Yo no puedo, con tantos que tengo en la sala de tres años, son dependientes y demandantes... Tengo miedo de que le pase algo” (docente del nivel inicial del jardín n.º 1, abril de 2017).

Desde esa lógica, Rattero (2009) entiende que “enseñanza-aprendizaje, teoría-práctica se ordenan [...] resultando por esto siempre fallida, desviada [...]. De este modo, aquello que aparece como plural y múltiple, la singularidad, [...] se mide como falla, deficiencia, carencia, fracaso” (p.162).

Las palabras definen acciones, que tienen implicancia sobre las propuestas pedagógicas y el funcionamiento cotidiano en las salas del jardín. Y se producen tensiones desde el “yo no puedo”, cuando cada niño o niña que ingresa a la institución es de todos y todas; cuando la corresponsabilidad, el trabajo colectivo, los aportes interdisciplinarios nos involucran a todos y todas.

¿Qué significa “estar preparados”? ¿Lo estamos para vivir cada día? El lenguaje que se va pronunciando deja marcas en el propio transitar que va produciendo. ¿Cuál es el temor que tan insistentemente aparece: “algo que le pueda pasar”? ¿Acaso no le puede suceder algo a otros niños y niñas? ¿Qué es lo que puede pasar? En respuesta a ello, Pérez (2012) sostiene: “Esta obsesión por tener todo bajo control, [...] para ordenar y transitar sobre piso firme con destinos prefijados, conlleva la tranquilidad y pasividad en nuestro obrar [...] y la fijación de las trayectorias dentro de ciertas normas preestablecidas” (p.207).

Esto nos hace volver a pensar en los modelos técnicos y positivistas dentro de espacios educativos, donde cada sujeto/infancia construye su identidad según los modos homogéneos de habitar dichos espacios. Aquí es donde se observan los modelos dominantes (Gentili, 2009; Pineau et al., 2001), que trazan los bordes y limitan las posibilidades de transitar nuevos espacios, observados desde el trabajo de campo.

Luego del período de adaptación en el nivel inicial, que duró un mes y medio, desde marzo hasta mediados del mes de abril, la docente de la sala donde asistía Baltasar, cuando le pregunté acerca del desempeño del niño durante ese período dijo: “No sé cómo ha sido ese período para el niño, por lo tanto, no puedo valorar ese tiempo” (docente del nivel inicial del jardín n.º 1, mayo de 2017). ¿Qué pasó en ese tiempo, que Baltasar no puede ser valorado? ¿Dónde estuvo el niño? ¿No fue mirado? Lo primero que aparece es una palabra monosilábica, no, como imperativo de negación, de no lugar, de no existencia, de no mirada. ¿Cómo podemos definir trayectorias escolares si no pudimos abrirnos al acontecimiento, a lo desconocido, a lo nuevo? ¿En qué espacios quedan las infancias, negadas, desbastadas, ante tanta “sabiduría” de normalidad? Pero llega la escritura de Brailovsky (2020), que nos habla de la mirada, “es decir

del modo amoroso de situarnos en relación a esas personitas que nos son dejadas en el jardín [...] una mirada que logra dar amor [...] mirada que está únicamente en los ojos y en la voz” (p.153).

Habiendo transcurrido cuatro meses del inicio del ciclo lectivo, se solicitó la valoración sobre la continuidad de la trayectoria escolar del niño, porque había que definir si era conveniente que se “derivara” a educación especial o si podía seguir en el nivel inicial. Entonces, la docente dijo: “Considero que debe asistir a la escuela de educación especial” (docente del nivel inicial del jardín n.º 1, junio de 2017). Estas expresiones van de la mano con las actitudes que hemos venido plasmando, frente a la inclusión educativa, la respuesta es que debe ocuparse la educación especial, como “sacar” ese problema/niño de la sala. Ante tanta adversidad, el niño espera su destino. ¿Cómo podemos desafiar estas profecías? (Frigerio y Diker, 2008).

Desde estas posturas pedagógicas, se puede analizar cómo estos supuestos institucionalizan ciertos saberes. Se advierte un proceso de imbricación con lo que fue históricamente la educación especial. Quienes no podían estar en la escuela “común” quedaban expuestos a todas las miradas y, en especial, a un sujeto que lo condenaba por tener un diagnóstico de autismo y Certificado Único de Discapacidad (CUD), como sucedió con Baltasar, con el peso que implican los diagnósticos médicos por sobre los pedagógicos, a los tres años de edad.

En la misma reunión con el EOE del jardín de infantes n.º 1 para determinar cuál sería la trayectoria escolar que favorecería al niño, la trabajadora social expresó: “Era una familia que no había presentado inasistencias, que no había requerido su intervención” (trabajadora social jardín n.º 1, mayo de 2017). Y aquí suena como un argumento vacío de significación, vacío de niño; palabras que resguardan (nos guardan) una familia con un niño con discapacidad, con una asistencia a la institución, que implica también “el lugar” para su hijo. Las expectativas que

ponen en la escolarización de su hijo, ¿dónde van a parar? Palabras enredadas, sin respuestas, sin horizontes, sin esperanzas. Las “asistencias” son signos de que no hay situaciones para resolver; la pregunta es si esa asistencia propició a “un lugar” en la institución educativa.

Entendiendo la fuerza de esos argumentos como desconocimiento, como “no” hacernos cargo, aún sin tener en cuenta las inasistencias, ¿no sería necesario un acompañamiento interdisciplinario a la familia? Esta también forma parte de la comunidad educativa. ¿Se habrán perdido los lineamientos de las políticas públicas? ¿Será que el capitalismo desde ese lugar también genera exclusión? (Ferrante, 2014; Blogna Tistuzza, 2023).

La fonoaudióloga del equipo también hizo una valoración sobre qué se tenía en cuenta para definir la trayectoria escolar de Baltasar: “Pude trabajar poco, y era necesario que el niño tenga mayor posibilidad de abordar un sistema de comunicación aumentativa y alternativa; era indispensable un tratamiento fonaudiológico, de manera privada” (fonoaudióloga del jardín n.º 1, mayo de 2017). Puede pensarse que la expresión “pude trabajar poco” es una respuesta que da lugar a lo poquito, a la subestimación de las posibilidades del niño, a la etiqueta, y que se ocupe “otro”. Esto no significa que no sea necesario recurrir a otras ayudas que fortalezcan la comunicación del niño (Schewe, Yarza de los Ríos; 2022). Pero son palabras que manifiestan intervenciones, que requieren una mirada más centrada en las singularidades de Baltasar, que implican una alteridad, como actores sociales de una institución que trabaja con niños y niñas en las primeras infancias. Entonces, como ha planteado Skliar (2012), nos preguntamos de quién es el problema de Baltasar, y nos respondemos: es problema de todos y todas, y a cada instante.

En la misma reunión, la asistente educacional expresó: “El niño no podía estar el horario completo en la institución, era preferible una reducción horaria, no podía estar con él dando vueltas por la institución...” (psicopedagoga del jardín n.º 1, mayo de 2017). Estas palabras nos

llevan a pensar desde sus significantes: “reducción horaria” es un tiempo poco, un tiempo menor, un tiempo sin sentido. ¿Acaso, “dar vueltas”, no sería para el niño explorar el entorno, conocer, con sus estilos y ritmos de aprendizaje? Hablar desde los paradigmas inclusivos que se han venido transformando es seguir “midiendo estandarizadamente”, “no encajar” dentro de una cuadrícula, es buscar la normalidad (Rosatto y et al, 2009). Es sabido que cada espacio del jardín aloja sus propios significados: los cuerpos en ronda, cada canto, cada trazo definen las cualidades subjetivas de lo que llamamos escolaridad. De acuerdo con ello, la función esencial, en términos escolares, es la construcción de una identidad para un cuerpo infantil que se recibe, para ser por primera vez introducido en la vida en las salas (Narodowski y Brailovsky, 2006). ¿Qué sucede cuando ese sujeto no posee el cuerpo “capaz” de habitar los lugares escolares? Si partimos de que es un lugar que no le corresponde, ¿qué lugar le estamos otorgando? (Cobeñas y Grimaldi, 2021).

La preceptora que acompañaba a la docente de la sala comentó: “A pesar de tener que repartirme entre la sala de tres y la de cuatro años; cuando podía acompañaba las propuestas pedagógicas con el niño. Veía cómo lograba [Baltasar] hacer alguna actividad y manifestar placer al realizarla, aunque por tiempos cortos, y no todos los días veía las mismas respuestas” (docente de inicial que desempeñaba el cargo de preceptora en el jardín n.º 1, mayo de 2017). Desde este lugar, podemos reflexionar sobre una grieta, una ruptura, que aparece en la construcción de un niño, a partir de lo que cada día puede hacer, con todo lo que implica una propuesta pedagógica con aperturas para las posibilidades. Se manifiesta como una voz tenue al final de los comentarios, pero se vislumbran ciertos argumentos en favor de la inclusión en el nivel inicial. Esto forma parte de los apoyos que fuimos visibilizando; de este modo, podemos pensar las tensiones para ir enunciando nuevos modos. En relación con esto, Rattero (2009)

sostiene: “Nos encontramos con situaciones que desbaratan nuestros planes en la contingencia permanente” (p.67).

Desde estos argumentos, la directora, junto a la docente y el EOE del jardín n.º 1, resolvió que Baltasar podía continuar en la institución solo si se recibía una maestra de educación especial para acompañar la inclusión (MAI). Los lineamientos emanados de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, como la RCFE 311/16, proponen la inclusión desde la propuesta de un Proyecto Pedagógico de Inclusión (PPI), el cual fue implementado para poder sostener la continuidad de la trayectoria escolar del niño Baltasar.

La articulación interinstitucional pautada por los marcos legales, cuando un niño o niña ingresa al nivel inicial, ya no es una acción específica de la modalidad de educación especial, desde la intervención de ATDI. De todos modos, se formalizan reuniones para acompañar estos recorridos, que casi siempre son en respuesta a demandas de las familias que, por incertidumbre y desasosiego, recurren a las docentes del CeATDINº10, porque es el espacio por el que han transitado y conocen, por haber sido alojados desde sus primeros pasos como padres y madres de infancias con discapacidad.

La MAI que trabajó en el jardín n.º 1 acompañando a Baltasar, en una entrevista semi estructurada, expresó lo siguiente respecto a la atención al niño:

Acompañar a [Baltasar] no ha sido tarea sencilla, es un desafío de todos los días. Si bien fue adaptándose al contexto institucional, hubo días difíciles, en los que permanecer en los espacios físicos, como la sala o el salón de usos múltiples, producían en el niño estados de llanto, angustia; momentos en los que había que justificar, abandonar la actividad, pedir permisos. Porque estas conductas no eran aceptadas por los actores institucionales del jardín. A veces, iban a la sala y, al encontrar al niño en el piso

jugando, no entendían y pedían que hiciera algo. En los momentos en los que el niño requería mayor contacto físico para calmar su angustia, la directora se acercaba y decía: “Así no, porque nosotras no vamos a poder hacer eso”. Molestaba el llanto del niño en la sala; cuando alguno de sus pares lloraba o hacía berrinches, las actitudes de las docentes eran distintas, justificaban las conductas.

Baltasar podía estar con otros niños y niñas, aunque no podía interactuar. Fue logrando disfrutar de actividades de pintura, de propuestas con materiales descartables, papeles, crayones. También, paulatinamente, se adaptó al horario completo en el jardín.

Le agradan los juegos al aire libre, en toboganes, hamacas. En algunos momentos, necesita y busca estar en contacto con el cuerpo.

He tratado de trabajar junto a la propuesta pedagógica que realiza la docente, manteniendo las rutinas, para una mejor organización de las actividades del niño.

Ha logrado reconocer a sus maestras de la sala y a menudo solicita, a través de gestos, hacer algunas tareas, por ejemplo, dibujar, pintar, escuchar música, mirar libros con dibujos, copiar letras.

Sigue manifestando fastidio y reacciona con agresividad frente a estímulos sonoros fuertes (gritos). (MAI perteneciente a la modalidad de educación especial, agosto de 2017)

Desde esta entrevista, se puede analizar que, en algunas ocasiones, el trabajo con Baltasar se orientó a tener en cuenta sus intereses particulares; pero se continuó con el trabajo arduo de una adaptación a un sistema educativo homogeneizador, donde la singularidad aparece como un problema. Para la comunidad educativa del jardín, la inclusión consiste en adaptar al niño a las conductas y el modo de comportamiento “esperables” dentro y fuera de la sala, lo que puede

traducirse en un proceso de inclusión/exclusión. Este lugar se analiza a partir de Foucault (2000): como la inclusión resulta una figura sustitutiva de la exclusión, no sería lo contrario, sino un mecanismo disciplinar que reemplaza a la exclusión.

En otra entrevista, realizada en el mes de septiembre, la MAI, expresó:

Valoro que, más allá de las demandas institucionales, la labor con [Baltasar] tiene otros horizontes y otros objetivos, en los que día a día voy trabajando para que su permanencia en el jardín le brinde cierto disfrute en las actividades. Intento incluir a [Baltasar] en el juego con sus compañeros y compañeras, desde un lugar, si bien activo, con la mediación que necesite. Fomento sus intereses y trato de incluirlo en otras tareas para ampliar su mundo. (MAI perteneciente a la modalidad de educación especial, septiembre de 2017)

Estas palabras y el acompañamiento al niño abren la posibilidad de avanzar hacia perspectivas que permitan (y a la vez den cuenta) de un hacer profesional que visibilice y dé forma a estrategias que promuevan la participación y una mejora en la calidad de vida de las infancias con discapacidad.

En reuniones interinstitucionales pautadas a través de acuerdos, la intervención de la modalidad de educación especial fue valorada por la institución del nivel inicial como “un escaso aporte, a las docentes, al equipo y a la directora”; “este niño tiene que estar en la escuela de la modalidad” (directora del jardín n.º 1, noviembre de 2017). La directora del jardín de infantes solicitaba de manera insistente a la modalidad de educación especial herramientas para abordar propuestas pedagógicas que pudieran implementar con el niño. ¿Recetas? ¿Respuestas? Lejos quedaron de poder observar los avances que, a través de la MAI, la educación especial ofrecía.

El reclamo de estrategias de intervención nos lleva a también a conocer cuál es el posicionamiento, más allá de los marcos normativos. Compartimos las reflexiones de Pérez

(2012), en relación con que la institución escolar parece haber concentrado su enfoque en replicar, más que en producir experiencia (p.207). Esto da cuenta de las palabras de Zardel Jacobo (2021), quien reflexiona sobre el binarismo de las docentes de educación inicial y de educación especial. Esto se puede analizar desde la detección de las barreras, como lo son las de acceso físico, de comunicación, didácticas (procesos de enseñanza y de aprendizaje), sociales, actitudinales, desde el conocimiento y apertura a personas diferentes. Larrosa (2009), por su parte, habla de “alienación”, cuando pensamos en algo ajeno “que no puede estar previamente capturado o apropiado ni por mis palabras ni por mis ideas” (p.15).

Tratamos aquí de visibilizar la pretendida implementación de la normativa, con la necesaria transformación no menos tensa sobre el tema que nos ocupa, desde los actores sociales participantes, desde las barreras y apoyos. Pero, en ese devenir del día a día, del “entre” tiempo, las infancias con discapacidad quedan atadas entre las sombras de tejidos que las anudan. De esta manera, surge otro interrogante: ¿cómo desandar estos tiempos? Es lo que, seguidamente, vamos a analizar.

3-3 Desandar las Texturas de los Tejidos: ¡Demasiadas!

Los modos de habitar los espacios educativos deben ser entendidos desde oportunidades posibles para desandar las texturas que ha tejido la escuela de la modernidad, pensando que tienen su origen en leyes, resoluciones, documentos de apoyo y criterios que construyeron prácticas y discursos cotidianos. A la luz de las transformaciones y los aportes de los estudios contra capacitistas que hemos ido analizando de la mano del Grupo de Estudios de la UNQ, deseamos visibilizar, como se han venido problematizando, las voces de las personas protagonistas, que hemos ido poniendo en diálogo. Son texturas complejas, se bifurcan, se cruzan, y multiplican nudos, tensiones, que a la vez interpelan la escritura, la propia formación.

Retomamos la cita de una docente: “Hacemos agua con la discapacidad”. Pero estos problemas nos han llevado a la certeza de que no pueden dejar de visibilizarse; si bien no son para dar respuestas frente a la atención de las infancias con discapacidad, observamos la necesidad de desanudar algunas categorías para cambiar las agujas acerca de la seguridad que otorgan la normalidad y la norma frente a la alteridad abordada en términos binarios, conociendo que se han naturalizado ciertas prácticas y categorías ligadas a la patologización de las diferencias con respecto a la norma (Pérez, 2012).

Por lo tanto, entre relatos, reflexiones y lecturas, volvemos a revisar la normativa que, a través del Documento de Apoyo 11 de 2016 de la Dirección de Educación Especial, considera: “Una educación pensada para todos y todas supone la modificación de las condiciones de la enseñanza” (p.3). Así, propone el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y la Planificación Centrada en la Persona (PCP), la cual se basa en la posibilidad de acentuar las fortalezas de las personas de manera integral. El enfoque del DUA busca “proporcionar múltiples formas de representación (el qué del aprendizaje) [...]; múltiples formas de acción y expresión (el cómo del aprendizaje)[...]; múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje)” (p. 4).

En este sentido, en la entrevista realizada en septiembre de 2017 a la MAI a cargo de Baltasar, ella indicó:

La institución espera que el niño esté permanentemente sentado y atento a todas las actividades, que respete los espacios de silencio y orden al formar, que no desvíe su atención a otras tareas que, además, pueden distraer a otros. El modelo educativo instituido en la actualidad sigue siendo el integrativo. Hay contradicciones entre el modelo social de la discapacidad, las propuestas pedagógicas y los fenómenos sociales y

culturales que se están dando en nuestros tiempos y los modelos educativos instituidos.

(MAI perteneciente a la modalidad de educación especial, septiembre de 2017)

Estas palabras nos hacen pensar cómo se van desarrollando las prácticas pedagógicas, tensionadas entre lo esperado, lo “normalizador”, y la necesaria profesionalización docente, ante las continuidades y discontinuidades del discurso pedagógico moderno. A pesar de que ciertas categorías se vienen destejiendo, junto con los nudos que ofrecen ciertos relatos, estas transformaciones permanecen fijadas a parámetros, donde se mira con extrañeza, extranjería, a las diferencias humanas (Skliar, 2002).

Los nuevos lineamientos especifican la “corresponsabilidad” para la definición de las trayectorias escolares, porque no se trata solo de abordar los contenidos correspondientes al diseño del nivel inicial y de hallar las configuraciones de apoyo adecuadas; tampoco de buscar el material específico. Es mucho más que eso; se trata de decisiones políticas, además de conocer al niño o niña; de saber qué historia trae, qué le gusta, qué no le gusta, cuál es el pequeño gesto que indica que está cansado, contento, aburrido, aturdido. Skliar (2019) nos ofrece un hilo para tejer esta textura; habla de un gesto, un gesto mínimo, como acontecimiento que produce experiencia en el sistema educativo, que es anterior a un diagnóstico, a una emisión de criterios, a una derivación, a la normativa.

Porque en esa textura se encuentra la normativa vigente, que a veces ampara, en ocasiones direcciona y, en muchas, limita en la toma de decisiones de los actores, cuyas concepciones sobre la discapacidad, como lo han planteado, “hacen agua”. Son las que presentan dificultades para acompañar al desarrollo integral de las primeras infancias con discapacidad.

Pero también, en consonancia con lo observado y registrado, es necesario considerar como barrera, dentro de las texturas de los tejidos, la soledad en la que las instituciones

educativas realizan sus tareas; con un sistema burocrático, sin recursos económicos suficientes. Se les exige el cumplimiento de normativas, sin acompañar esto con una inversión desde el Estado acorde a su retórica, inversión que podría realizarse en las necesarias instancias de formación en el servicio. Estos planteos se vienen realizando desde las políticas educativas inclusivas (Ocampo-González y Ponce-Naranjo, 2023; Zardel Jacobo, 2022).

Desde esta perspectiva, Cruz (2019) sostiene que también deben darse condiciones para ofrecer garantías, entendiendo que el acceso, la permanencia y el egreso requieren el carácter también subjetivo en todos los procesos educativos.

A partir de estas concepciones, nos preguntamos lo siguiente: ¿dónde están los niños y niñas? ¿Cuáles son los diferentes? Larrosa (2009) se refiere a la “reflexividad, subjetividad y transformación en lo que tiene que ver con el sujeto de la experiencia” (p.16). Esto nos lleva a revisar lo dicho, sabiendo que el camino de la inclusión ofrece desafíos, resistencias, condiciones de posibilidad, reconociendo la necesidad de todas y cada una de las infancias, como las analiza Skliar (2019): “Acaso, se requieren tantas ‘ceremonias’ para pensar las infancias [...] Suenan como texturas de voces: ‘No es verdad lo que cuenta, sino su carencia’” (p.55).

Estas reflexiones nos dejaron abiertos nuevos interrogantes, dudas, incertidumbres; también algunas certezas para abordar en otras situaciones la continuidad de las trayectorias escolares, que nos van dejando la experiencia, “que es ‘eso que me pasa’” (Larrosa, 2009; p.14). Porque, tal vez, estemos pensando que la inclusión proviene de afuera, del exterior. ¿Es necesario especificar el tema “inclusión”, un currículum inclusivo para las diferencias? ¿Cómo se incluyen, entonces, la experiencia, la discusión, la materialidad, la práctica de la inclusión educativa?

Lo que ha ido emergiendo desde la inclusión aparece como una textura opuesta a la exclusión, tensionando las propias certezas de los recorridos formativos, la naturalización de lo normal. Se sabe que los lenguajes y escrituras sobre los derechos mucho dicen sobre sus modos de garantizarlos; pero irrumpen en los espacios educativos ciertas características físicas o conductas sospechadas de anormales y, en función de eso, se juzgan pedagógicamente. Esto permite advertir la posibilidad de desenredar los caminos entre la técnica, las intervenciones con las que se aplican las propuestas pedagógicas y la dimensión ética abordada desde el punto de vista del contexto, atento a la singularidad de las primeras infancias.

Volvamos a las voces recuperadas en el trabajo de campo: “Tienen que ir a la escuela especial” (docente del nivel inicial del jardín n.º 1, septiembre de 2017). Esta expresión revela cierta incomodidad; la docente no se esperaba que llegaran estas infancias a las instituciones educativas, quienes, al presentarse, desarmaron los dispositivos que instaló la normalidad (Pineau et al., 2001). Nos encontramos, además, con los planteos de una crítica al capacitismo atravesada por estereotipos y miradas del mundo homogeneizador (Zardel Jacobo, 2021). Así, nos cuestionamos si esas capacidades dan cuenta del espacio escolar que deben ocupar. Y aparece la dicotomía: ¿jardín de infantes especial?.

Esas concepciones capacitistas produjeron más enredos, que continuaron al año siguiente, en el que otra experiencia nos fue llevando a diferentes tejidos, nudos y enredos.

Comenzamos a transitar el ciclo lectivo 2018. En el mes de marzo ingresé al jardín de infantes como maestra estimuladora desde la modalidad de educación especial y como investigadora, para acompañar la trayectoria escolar de Noe. Se enfatizó un proceso de análisis acerca de la implementación de la Resolución 1664 de 2017 (DGCyE), entre la modalidad de

educación especial desde el CeATDIN°10 y el nivel inicial, con reuniones y principios de acuerdos para el ingreso al nivel inicial de las infancias egresadas del servicio de ATDI.

Se realizó el trabajo de campo en el jardín n.º 2, donde una mamá inscribió a su hija, Noe, quien tenía un Diagnóstico de Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD) y un CUD. Se inscribió en dicha institución por decisión familiar. A partir de esto, la primera reunión se estableció en un acta, que dice:

En el jardín n.º 2, a los 18 días del mes de marzo de 2018, siendo las 10 horas, se reúnen la directora del Jardín, la docente a cargo de la sala de tres años, la directora del CeATDI y la Maestra Estimuladora, que atendió a la niña en su trayectoria escolar en ATDI y la continuará desde la figura de Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI), desde la modalidad de Educación Especial, para establecer criterios organizativos y pedagógicos que favorezcan el ingreso y la trayectoria escolar de [Noe] en el nivel inicial. (Registro de campo, marzo, 2018)

La directora del jardín n.º 2 planteaba: “Necesitamos el legajo de la niña, para conocer el diagnóstico y saber sobre las dificultades que presenta. Por lo que vimos, es necesario un acompañante externo...” (directora del jardín n.º 2, marzo de 2018).

Estas palabras nos acercan a Zardel Jacobo (2021), cuando insiste en volver a pensar algunos conceptos, como “normalidad/anormalidad; capacidad/discapacidad; cuerpo completo/cuerpo en falta; funcionalidad/disfuncionalidad; oposiciones que conllevan derivados valorativos sino explícitos, sí implícitamente derivados en inferior/superior; vida digna/vida indigna, sujeto en déficit, en deuda siempre con la completud” (p.21). La pregunta que surge es la que sigue: ¿qué tiene que completar un acompañante externo en el trabajo con la niña?

En la misma reunión, la directora del CeATDI N.º 10, respondió: “Hay un trabajo de corresponsabilidad, que iremos acompañando. Primero es necesario que conozcan a la niña [Noe]; además, hay una normativa que debemos implementar” (directora del CeATDI, marzo de 2018). Desde estas palabras, analizamos cómo se fue desarrollando esa conversación, en los términos de un diagnóstico médico sostenido desde el paradigma rehabilitador, en el que quedaron primero la discapacidad y luego la niña. ¿Por qué pensar que el ingreso al nivel inicial debe quedar reducido a un diagnóstico? Entonces, el planteo que surge es si esto es una cuestión de políticas públicas o se trata del carácter político de una política pública, cuya patologización de las infancias ha producido situaciones de exclusión que las dejan libradas a su propia suerte y a sus propios recursos económicos y sociales (Skliar, 2019). En consecuencia, analizamos de qué otros modos podemos acompañar las trayectorias escolares de las infancias con discapacidad en el nivel inicial.

En la misma reunión, al presentar las características del desarrollo madurativo y la discapacidad de Noe, la docente a cargo de la sala de tres años del jardín expresó: “Yo no estudié para este caso; cuando hice la carrera, no me lo enseñaron... No tengo capacidad para esto. ¿Cómo voy a hacer el informe? ¿Cómo voy a decirle a la mamá todo lo que la niña no puede hacer? (docente del nivel inicial del jardín n.º 2, marzo de 2018). Su testimonio nos lleva a revisar la historicidad de la educación y de sus instituciones, donde han instalado lo correcto, lo natural, y aquello que no lo es, se torna desviado, incompleto, desde el déficit. Sujetos históricamente separados, con bajas expectativas en sus rendimientos, ahora llegan y tienen que ser incluidos. Las palabras de la docente conducen a ver a estas infancias como si todo debiera estar dentro de la norma y, en función de esta, saber qué decirle a la mamá, comparando a Noe con otras infancias. ¿No sería necesario poner en palabras todo lo que Noe logra, más allá de lo

esperado? Siempre el problema está puesto en el otro (Skliar, 2012); el problema es la niña, en este caso, Noe.

Luego del periodo de adaptación, que duró un mes y medio, se concretó otra reunión que figura en el acta:

A los 30 días del mes de abril se reúnen la directora del CeATDI y la directora del jardín de infantes n.º 2 y la docente a cargo de [Noe] para definir la continuidad de la trayectoria escolar de la niña, con una derivación a Educación Especial, o su permanencia en el Jardín de Infantes, con el acompañamiento de una Maestra Inclusora, desde la modalidad de educación especial. De lo dialogado se acuerda la continuidad de la niña en el Jardín de Infantes, con una propuesta de inclusión, desde Educación Especial. (Registro de campo, abril, 2018)

La maestra a cargo de la sala, al referirse al desempeño de la niña en este período, manifestó:

Ella no puede hacer lo que quiere. Deambulaba por la sala mientras los demás niños y niñas escuchaban un cuento. Se moja toda a la hora de lavarse las manos... Usa pañales, llora, se cansa. La tendrían que venir a buscar, no puede permanecer el horario completo. No puede usar la taza... come con las manos. No sé qué hacer con la niña, cómo voy a desarrollar los contenidos con ella, cómo la voy a evaluar. (Docente del nivel inicial del jardín n.º 2, mayo de 2018)

Se percibe que primero se piensa en las dificultades, y no en las posibilidades para realizar configuraciones de apoyo en cada situación particular, considerando el diagnóstico como una prioridad a la hora de organizar pedagógica y didácticamente las tareas en el jardín, en la sala de tres años. Se esperan conductas que la niña aún no ha podido lograr, siempre con la

expresión negativa de todo lo que hace. Entonces, ¿puede la inclusión educativa surgir de la naturalización del enseñar y del aprender contra los que no lo logran en los tiempos y modos establecidos? En este sentido, Danel et al., (2021) también aportan reflexiones sobre los modos de “posibilitar intervenciones que permitan ampliar el campo de lo posible, tanto de quienes conforman estas alteridades como de quienes no se sientan interpelados por la discapacidad” (p.26).

Pero también se realizaron actividades que posibilitaron oportunidades, como se detalla a continuación, en las observaciones realizadas durante las horas de Educación Física:

La profesora posibilitó que [Noe] pudiera ser parte de todo el grupo, favoreciendo las actividades que la niña podía realizar, como desplazarse por el lugar sin obstáculos. Luego fue poniendo aros, para que lo hiciera sin pisarlos. Fueron en complejidad creciente desde el manejo de su cuerpo, atendiendo a su singularidad. Participaba con sus pares de los juegos propuestos, quienes colaboraban con la niña. (Registro de campo, abril de 2018)

En ese momento pudimos pensar que la educación es el momento en que la diferencia, fue considerada como un valor que puede transformar dificultades en oportunidades y autonomía. Las infancias pares de Noe, de la mano de un modelo adulto que ofrecía, construían inclusión. No se trató aquí de normalizar o de adaptar a la niña a su grupo y propuesta, sino que se pensó en una clase para todos y todas; se puso en acto el respeto a las distintas formas de estar y ser (Sanmartín, 2019). Nosotros lo analizamos como los apoyos necesarios en estos procesos de transformaciones.

También la institución contaba con el estímulo de las horas de música. Al momento de ingresar a la sala, la docente dijo: “Ella no puede estar en la hora de música, molesta a sus

compañeros” (profesora de Música del nivel inicial del jardín n.º 2, mayo de 2018). En momentos así, vuelven las voces de los niños y niñas pequeños, que generan la ilusión de un cambio, pero a veces las personas adultas lo hacen imposible. Porque ningún miembro de la comunidad educativa cuestionó esta decisión, quizás porque las concepciones de lo normal, de la normalidad, siguen estando en las representaciones de las docentes cuando, en tiempos de inclusión, paradójicamente, volvemos a los modos de sospecha y control. Como si lo normal de lo corporal, la enseñanza y el aprendizaje solo fuera posible por la razón legal y se constituyera también desde lo ético. Acaso ese “molesta” sea una cuestión de enseñar de un mismo modo y en un mismo tiempo. ¿Qué es lo que molesta de un niño o de una niña?

La profesora de música mencionada solicitó una licencia; en su reemplazo, ingresó una suplente. Al observar la clase, registro lo siguiente:

La profesora hace sentar a todos los niños de la sala en ronda, mientras va ofreciendo objetos sonoros, que van pasando cada uno a quien tiene sentado a su lado. Todos los iban manipulando y haciendo de la música un lugar de encuentro entre niños y niñas. (Registro de campo, junio de 2018)

Encontramos aquí que una docente creó una posibilidad de mirar y dio voz a todos y todas, sin el prejuicio de las imposibilidades, ante destinos trazados con anterioridad a los tiempos por venir. Ella utilizó otras estrategias y logró oportunidades. Podemos pensar entonces en las palabras de Sanmartín (2019), quien sostiene que “comprender y sostener la inclusión, ese ‘elefante’ que se balancea en un equilibrio delicado y provisorio, es también soportar desvíos y hallazgos. Y poder hacer algo luego con ellos” (pp.71-72).

En ese poder hacer, otras voces dicen. La fonoaudióloga de la institución, en una entrevista, se expresó como sigue:

Los primeros días de [Noe] fueron difíciles para todos, pero día a día se fue apropiando del espacio físico; paulatinamente, llegó a recorrer todas las dependencias con autonomía, también los espacios y los materiales de juego que estaban en el patio. El espacio presentaba toboganes sobre un piso de arena, lo que dificultaba en ocasiones su marcha. Día a día se fueron mostrando avances en la niña, esto favoreció la actitud de la mamá, quién comenzó a confiar en que su hija podía avanzar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el jardín. Pero, en “estos casos”, es necesario que los niños asistan a la escuela de educación especial, porque son menos y pueden ser atendidos de mejor manera.

Los pares de [Noe] acompañaron esta etapa, compartiendo juegos, colaborando en las actividades que presentaban mayores dificultades para la niña. (Fonoaudióloga del jardín n.º 2, mayo de 2018)

El comentario que hizo, durante la entrevista semi estructurada, sobre la actitud de la mamá también nos hace reflexionar acerca de la postura de los actores institucionales respecto de la presencia de la niña en el lugar, que irrumpe, incomoda, inquieta. La reiterada afirmación “en otra escuela estaría mejor” da cuenta de otro mensaje: “mejor si no viene”. En este derrotero de verdades cerradas, ¿cómo pensar la inclusión si sus certezas se basan en las instituciones “preparadas” en la normalidad? ¿Podrá pensarse en una experiencia cotidiana basada en encuentros, en familias e historias distintas?

Sigamos con los relatos, con el comentario de la preceptora que acompañaba a la docente de la sala de tres años:

Una maestra no puede, son muchos niños en la sala. Ellos, “los otros diferentes”, necesitan otra institución preparada para atenderlos... ¿Para qué está la escuela especial?

Cada año son más los chicos con diagnósticos de algún trastorno. No pueden... nunca van a lograr la inclusión. ¿Cómo hacemos con los contenidos que hay que enseñar? Alguien me tiene que decir qué tengo que hacer. (preceptora del jardín n.º2, junio de 2018)

Estas palabras podemos analizarlas bajo la luz de autores como Danel et al (2023), quienes sostienen que el saber moderno está atravesado por una forma de lenguaje que determina singularidades, como la de la discapacidad. Luego, la preceptora, cuando se le preguntó si había sido preparada para abordar adecuadamente los procesos de inclusión, expresó: “No, yo creo que no. Creo que eso depende de la voluntad de cada docente” (preceptora del jardín n.º 2, junio de 2018). Y esto también merece una reflexión sobre los procesos que atraviesan los cambios de paradigmas y sus impactos en el sistema educativo. Pareciera que la formación docente inicial se hace una vez y es para siempre. Entonces, nos preguntamos: ¿existe eso? Pero, indudablemente, el testimonio de la docente acerca de que “depende de la voluntad” requiere de una reflexión sobre la labor muchas veces “titánica” que enfrentan a diario las instituciones educativas, entre la mirada normativa y las cuestiones que procuran informar sobre dicha normatividad, entre la mirada normativa y las cuestiones que ponen en tela de juicio dicha normalidad, ¿Cómo es la inclusión?. Porque se ha puesto el acento en la responsabilidad individual de cada docente para cambiar el destino de los y las estudiantes (Grinberg, 2014). Desde estas concepciones, no hay espacio ni tiempo para detenernos a pensar en los imperativos y mandatos que se han instalado desde las políticas públicas; para reflexionar, cuestionar desde nuestras propias capacidades de intervención (Grinberg, 2022), entonces aparecen los conflictos y esperamos que otros u otras los solucionen en nuestro lugar.

Las participantes seguían respondiendo desde sus propias lógicas de pensamiento y desde su intervención. La asistente educacional, en su función de acompañar los procesos de

enseñanza, en la entrevista decía: “Pobrecita... ¿qué va a hacer con otros chicos? ¡Me da tanta pena! Yo pido un pase a preceptoria y listo, no hago más informes... (psicopedagoga del jardín n.º 2, junio de 2018).

De este modo, la inclusión ocurre muchas veces como práctica de maquillaje (Ferrante y Dukuen; 2016; Schewe y Yarza de los Ríos, 2022) y se vuelve una experiencia contradictoria, porque incluye sin contar con ninguna o escasas condiciones para hacerlo. En medio de esto, las infancias naufragan, no pueden ser atendidas entre tanto discurso. Desde estos relatos de experiencias, vemos que las políticas denominadas “inclusivas” no solo no logran revertir los procesos excluyentes, sino que tienden a profundizarlos.

A partir de estas expresiones, planteamos que las docentes del jardín de infantes tampoco han participado desde la corresponsabilidad, como determina la Resolución 1664 de 2017, en la elaboración de los Proyectos Pedagógicos de Inclusión (PPI) con los que han trabajado las MAI. La docente de Noe lo expresa del siguiente modo:

Nosotras entregamos la planificación de la sala y la maestra especial selecciona los contenidos y hacen el proyecto con la directora. El maestro de sala es el que lo tiene las cuatro horas, es el que lo tiene que guiar, conducir hacia los distintos aprendizajes, que no son los mismos que los otros chicos, pero dentro de lo que puede. A veces, lo logro, pero trabajo sola. (Docente del jardín n.º 2, agosto 2018)

Existe una aparente aceptación respecto de la atención a las diferencias en las normativas mencionadas; sin embargo, en la práctica se pone en evidencia la desconsideración de los sujetos concretos, que son irreductibles a un diagnóstico (Biancha Angelucci, 2019). Entonces, llega otra clasificación, la de “pobrecita”. A estas cuestiones agrega la autora mencionada: “Es el sello

obtenido, a partir de la anormalidad [...] que puede devolverse rápidamente a la masa amorfa, despojada y uniforme que constituye, hoy, la humanidad” (p. 252).

Es aquí donde la posibilidad de palabra, de pensar al mundo en la escuela, se topa con la conceptualización y problematización de ese mundo que, en tanto realidades que se construyen como perturbadoras, se ubican en el límite de lo pensable, de lo asimilable y, por tanto, susceptibles de ser objeto de no saber. Se presentan inasimilables y se vuelven intolerables, pero también en su presencia estallan como revelación (Grinberg, 2022).

Mientras transcurría el ciclo lectivo, se proseguía con la lectura y análisis de la resolución y sus inconvenientes en la implementación, a la luz de las diversas expresiones que se escuchaban en el nivel inicial, tales como las siguientes:

¡Tanto tengo que planificar por una sola!, ¿cómo hago con los otros? ¿Para qué está la escuela especial? Es muy linda la inclusión, pero ¿a quiénes les toca hacerla?: ¡siempre a las mismas! Estamos muy sobrecargadas las docentes y muy solas. (Docente del jardín n.º 2, octubre de 2018).

Entonces, volvimos a pensar en la institución escolar, que tiene un rol central en la transmisión de la cultura, en “hacer rodar” los conceptos; en esta tarea, creemos que es aquella que puede hacer de las aulas un lugar para todos y todas, si deseamos contribuir a la posibilidad de hacer del mundo un mejor lugar para vivir (Grinberg, 2022). Entendemos que la conquista de la escolarización para las infancias con discapacidad debe ser celebrada, pues estamos reconociendo la legitimidad del derecho a la inclusión educativa, pero consideramos que podemos ir más allá, a través de la pregunta sobre qué propuesta ofrecemos, sin cambios sustantivos en las salas. Los cambios en los contenidos, en las evaluaciones/valoraciones, las

emisiones de criterios también deben ser discutidos, pero vemos que persiste la visión de que nunca todos y todas podrán estar incluidos.

Continuamos con el análisis de las normativas, lo que nos condujo al Documento de Apoyo 11/16 (DGCyE y DEE), que establece “el diseño y la implementación de una educación inclusiva”, entendiéndola como la posibilidad de eliminar las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación de todas las infancias, para lo cual desarrolla como herramienta el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA). Del Torto (2015) lo explica de esta manera:

El DUA se ofrece como un enfoque para lograr un desarrollo curricular que permita a todas las personas la igualdad de oportunidades para aprender, un marco de apoyo para maximizar el aprendizaje de cada estudiante, teniendo en cuenta la variabilidad individual como norma y no como excepción.(p.3)

Las propuestas pedagógicas que se desarrollan teniendo en cuenta el DUA se realizan desde las fortalezas y posibilidades de participación de las infancias, en la comunidad a la cual pertenecen, para lo cual el mismo documento presenta la Planificación Centrada en la Persona (PCP):

Sostiene la visión de las personas con discapacidad como sujetos de derecho y autodeterminación. Para ello, es necesario dejar de mirar solo el déficit y la imposibilidad para acentuar las fortalezas de las personas como totalidad considerando, además, el contexto socio-cultural del cual forman parte (p.4).

También, desde algunos dispositivos, presenta índices posibles para la inclusión, y propone la evaluación de las “barreras para el juego, el aprendizaje y la participación” que encuentran los niños y niñas en la interacción con su contexto. A tal fin, sus objetivos son “construir comunidades escolares colaborativas que promuevan en todo el alumnado altos

niveles de logro, ayuda a valorar con detalle las posibilidades reales que existen en sus escuelas para aumentar el aprendizaje y la participación de todo su alumnado” (p.5).

Este es un documento prescriptivo, pero ¿cómo se lee en los espacios institucionales?, ¿cómo se interpreta?; en el trabajo diario, estas fueron las palabras que desde la modalidad de educación especial sonaban desde el servicio de ATDI:

¿Qué van a hacer las maestras de inicial, con tantos niños y niñas en la sala y, encima, con niños y niñas con discapacidad? No van a poder... No están formadas en educación especial. Esto es un vaciamiento de la escuela especial. Yo no voy a acompañar a ningún egresado del CeATDI a inicial...” (estimuladora n.º 1 del CeATDI, mayo de 2018).

Otra entrevistada expresó: “Lo vamos a intentar, el jardín es un espacio estimulador... Hay familias que no aceptan el ingreso directo a la escuela especial a tan temprana edad” (estimuladora n.º 2 del CeATDI, mayo de 2018).

Si bien las voces ofrecen una dualidad compuesta por construcciones sociales, sabemos que, en las instituciones educativas, se toman decisiones como producto de acciones instituidas. Más allá de los lenguajes técnicos, más allá de los legajos, más allá de los diagnósticos, incluso más allá de los vínculos en el interior de las salas, se observan ciertas decisiones acerca de quién podrá o no podrá incluirse, conforme a las voces de los protagonistas de estas experiencias (Skliar y Pérez, 2014). En tanto, en educación, el tema de la posición es prioritario, porque se define desde la superioridad, desde una jerarquía, y quien enseña parte de una posición de saber-poder, que a veces no puede transformar. ¿Por qué? Biancha Angelucci (2019) asevera que “la escolarización de las personas significativamente diferentes pone en el orden del día el debate sobre las condiciones en las que nos hemos socializado, qué patrón de sociabilidad hemos valorizado” (p. 243).

La maestra inclusora que acompañó la trayectoria de Noe en la sala de tres años en la entrevista decía:

La matrícula es compartida entre la escuela especial y el jardín de infantes, ambas instituciones tienen obligaciones. Algo necesario para la inclusión es la “emisión de criterios”, que se realiza también con los EOE. Las normativas “bajan”, y no las leen las docentes. Creen que voy a estar todos los días en la sala, y eso luego no sucede; entonces, se enojan. Las docentes, los jardines sienten que les impusieron al niño o niña con discapacidad. (MAI del jardín n.º 2, septiembre de 2018)

Estas expresiones nos acercan a Pérez de Lara (2001) quien, desde su experiencia en educación especial, transcribe el testimonio de una docente que expresa: “La presencia de los niños diferentes en el aula [...] cambian los niños y niñas en sus relaciones, cambia el propio alumno/a con discapacidad, y cambio yo misma al mirarlos y verlos con ojos nuevos” (p.70). Ojos nuevos, propuestas nuevas, aperturas... la trabajadora social, en la reunión de emisión de criterios, decía: “Vamos a probar, al menos, con horario reducido... Si lo dice la normativa, lo haremos. Pero no están dadas las condiciones” (registro de campo, trabajadora social del jardín n.º 2, octubre de 2018).

También desde el nivel inicial se cuestionaba esta posibilidad: “La sostenemos por ahora, para no quedar expuestos como institución al no cumplir la normativa, pero vamos a solicitar su derivación a la escuela especial” (registro de campo, directora del jardín n.º 2, octubre de 2018).

Continúan las certezas de que nunca todos y todas podrán estar incluidos; persiste la lógica de que alguien tendrá que quedar afuera, la pregunta es ¿quién?, o ¿quiénes?

“El que tiene un techo, el que tiene una familia que no acepta la discapacidad de su hijo o hija, el que no tiene acompañante externo... Pero veremos, porque, si la bajada es esa, no queda otra...” (registro de campo, directora del jardín n.º 2, noviembre de 2018).

Nicastro y Greco (2013) analizan la expresión “¡Qué mal les hicimos a nuestros niños!”, y se oponen a la cultura de que todo es culpa de la escuela y sus docentes; y también a aquella que piensa en un mundo sin escuelas. Las autoras discuten la necesidad de repensar las trayectorias escolares, la de acompañar las historias de cada infancia, la de proponer otras formas de intervención colaborativas, otras estrategias, desde los otros que somos nosotros mismos.

Tengamos en cuenta, además, el cuestionamiento de las estructuras educativas que tuvo lugar en los años del neoliberalismo. La destrucción de un pensamiento común se operó a través del individualismo meritocrático, que asociaba lo común con la coerción del Estado. Esto se plasma en manifestaciones del tipo “hacemos como si...”. Este discurso da lugar a interpretaciones que dejan en claro barreras sobre todo actitudinales, desde un pensamiento neoliberal, como formas de exclusión.

Si bien se observan algunas voces de cambio en la aceptación del ingreso, son apenas tenues, y no sucede sin dolor, sin discriminación. Desde las entrevistas semiestructuradas y la observación participante, se puede reflexionar sobre el desconocimiento de la normativa, los vacíos en su interpretación, la confusión sobre los paradigmas de la discapacidad. Y quedan posturas del modelo integracionista que delegan las responsabilidades pedagógicas exclusivamente a la modalidad de educación especial. En la línea de pensamiento que hemos venido desarrollando, consideramos necesario abordar estas tensiones para problematizar teórica y prácticamente las categorías opuestas entre discursos, marcos normativos y acciones concretas.

Mientras, las infancias de los niños y niñas con discapacidad transcurren en ese devenir, que arrasa con su singularidad y sus derechos.

Desde esta reflexión, Pérez de Lara (2009) nos lleva a pensarnos desde nuestras propias incertidumbres y negaciones, que se han ido construyendo en nuestro ser para ayudarnos a deconstruir nuestras certezas. Lejanía, indiferencia, distancia, el “otro” que produce tanta incomodidad duele en la vida de cada infancia. ¿Qué somos, reproductores que perpetúan la desigualdad desde nuestra propia impotencia, desde nuestros propios miedos, desde nuestros saberes o no-saberes?

Estos interrogantes nos llevaron a *sentipensar* dónde se hace necesario humanizar la relación con los otros y otras singulares, como lo expresan Yarza de los Ríos et al., (2021). Entendiendo el concepto de "sentipensar" proveniente de la obra del sociólogo colombiano Fals Borda (1980). El sentipensar es un proceso que integra el pensamiento y el sentimiento para interpretar la realidad.

Dar cuerpo al pensamiento cambiando las agujas por la sensibilidad, que puede aparecer al leer las palabras hilvanadas, al desandar las texturas de tantos tejidos, las voces con las que se configuraba el encuentro entre gestos y miradas, las experiencias que armaban la trama. Porque ningún punto puede caerse del tejido. Es preciso deshacer las fronteras entre la inclusión y la exclusión, desde un encuentro que transforme y siga creando. Así concluyó el ciclo lectivo, complejo en sus tramas, y dio lugar a otro comienzo. ¿Podremos cambiar algunas agujas para, tal vez, hacer otros bordados? Es lo que vamos a analizar en el punto siguiente.

3-4 ¿Cambiamos Agujas?: ¡Otros Comienzos!

El cambio de agujas vino de la mano de Ignacio, con el que otro desafío inclusivo deseaba ser tejido. La cuestión del título inició otro tejido del tiempo, otro año de registros de campo,

voces, deseos, incertidumbres. A veces, también surgía la pregunta sobre qué era yo, ¿estimuladora, investigadora? ¿Qué había cambiado en mí? El ciclo lectivo del año 2019 dio inicio junto con una nueva trayectoria escolar, que volvía a poner en tensión las “emisiones de criterios” sobre otro niño, esta vez, Ignacio, con diagnóstico de parálisis cerebral (PC), contaba con un CUD y había egresado del servicio de ATDI. Luego, su mamá lo inscribió en el jardín de infantes, a los efectos de nuestra investigación, identificado con el n.º2. También ingresé allí desde la modalidad de educación especial, como estimuladora temprana en apoyo a la inclusión y como investigadora, con ojos nuevos. Además, llegaron los lineamientos desde las políticas educativas correspondientes al nivel inicial, que resultaba necesario conocer para comprender qué sucedía desde los contextos reales, en sus transformaciones.

Los marcos normativos que regulan la escolaridad desde su inicio y prescriben la necesaria inclusión de las infancias en todas las situaciones de aprendizaje reflejan una particular atención hacia este período germinal de la escolaridad. En consecuencia, se presentaron cambios en el diseño curricular del nivel inicial (2019), dependiente de la DGCyE, de la Provincia de Buenos Aires, donde se prescribe:

La educación inclusiva implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos [...]. Desde esta perspectiva, que contribuye a reconocer las diferencias en los procesos, es que se plantea reemplazar la antigua meta de homogeneidad por prácticas educativas simultáneas y diversas, que contemplen y capitalicen las diferencias individuales. (Diseño Curricular del Nivel Inicial, 2022, p.16)

Comenzaron nuevamente las reuniones para la entrega del legajo, esta vez, el de Ignacio, como si fuera portador de alguna enfermedad contagiosa o hubiera cometido algún delito. Otra

vez, había “aroma” a malestar. ¿Llegaba un “intruso”, alguien que atravesaba la frontera, que desestabilizaba los muros, las seguridades?

Se realizó la primera reunión de encuentro entre el personal directivo y los miembros del EOE del jardín n.º 2, la directora del CeATDI N.º 10 y una docente estimuladora. Durante la reunión, se produjo el siguiente intercambio.

La directora del jardín n.º 2, comentó: “La madre lo vino a inscribir y no dijo que tenía una discapacidad. ¿Qué tiene? Es importante el diagnóstico, para saber qué podemos hacer. Lo primero será pedir a la escuela especial una maestra inclusora” (registro de campo, directora del jardín n.º 2, marzo de 2019). La fonoaudióloga, por su parte, expresó: “Cada vez vemos más niños y niñas con discapacidad, y ahora otro más... Las familias no aceptan a sus hijos con esas condiciones, por eso no los mandan a la escuela especial” (registro de campo, fonoaudióloga del jardín n.º 2, marzo de 2019). Estas palabras dan cuenta de cómo la inclusión se presenta como un tema de diagnóstico. Presencias, pero no existencias. ¿Acaso era necesario presentar a Ignacio con un diagnóstico?, ¿no era suficiente con su identidad? Podemos analizarlo desde las palabras de Skliar (2008): “A la infancia ‘patologizada’ hay que mirarla con el agua al cuello” (p. 64), porque es necesario abordar esa singularidad desde todas las posibilidades del ser y del *sentipensar*, con cada experiencia que se ha venido anudando.

Untoiglich (2019) afirma que “un niño o niña es una persona que se encuentra en proceso de constitución de su subjetividad, entramado con los Otros y atravesado por la época histórica que le toca vivir” (pp.61-62). Estas palabras también llegan en la voz de Maldonado Ramírez (2021):

“Vivimos días en los que la economía y política neoliberal estructura cada vez más los servicios e instituciones públicas, las escuelas y las universidades, en una época en que

tantas personas pierden su hogar, su pensión y hasta la posibilidad de conseguir empleo, nos enfrentamos de una manera novedosa a la reactualización de que ciertos sectores de la población se les considere desechables” (p.108).

Desde esa mirada de determinaciones, Untoiglich (2019) sostiene que los diagnósticos son solo orientadores, deben tener en cuenta los procesos de maduración propios del crecimiento y el trabajo pedagógico, que va cambiando las condiciones de vida del niño o niña. Por ello, se sostiene que se escriben con lápiz, como cuando un infante inicia su escritura.

La directora del CeATDI N.º 10 se posicionó desde la norma y en la reunión planteó: “Hay un marco legal y son derechos, debemos garantizar su cumplimiento” (registro de campo, directora del CeATDI, marzo de 2019). Ella hacía referencia también a las políticas educativas del nivel inicial que, desde los cambios recientes en el diseño curricular (2019), prescriben lo siguiente: “La Dirección General de Cultura y Educación sostiene y promueve la construcción de prácticas educativas inclusivas en todas las escuelas del sistema educativo, [...] desde un accionar signado por la corresponsabilidad (Resolución 1664/17)” (Diseño Curricular para la Educación Inicial, 2019; p.16).

La docente designada para atender la sala multiedad, que iba a estar a cargo de Ignacio, escuchaba atenta la conversación y, con un gesto compasivo, preguntó: “¿Pueden decirme qué hace [Ignacio], cómo funciona en una clase del CeATDI, cómo se manifiesta?” (registro de campo, docente de inicial, jardín n.º 2, marzo de 2019). La estimuladora temprana respondió: “[Ignacio] es curioso, le gusta trabajar con texturas, con materiales sonoros, manipula libros con imágenes, se comunica con gestos y miradas, sonríe mucho, le agradan las caricias...” (registro de campo, maestra estimuladora n.º2, marzo de 2019).

Apareció el niño Ignacio, ¿qué hacer con el dolor que colmaba el cuerpo plagado de una patologización estigmatizante? Tal vez, la docente pudo pensar en la singularidad como posibilidad y no como barrera, dejando de lado la dualidad normal-anormal, sin prejuicios trazados con anticipación, una práctica pedagógica cuyos asombros deberán esperar para ser interpretados desde los marcos legales, que tanto prescriben, pero que, a veces, están vacíos de realidades contextualizadas. Desde estas inquietudes, Untoiglich (2019) nos interpela a revisar aseveraciones, diagnósticos, signos de alarma para poder empezar a tejer condiciones de cambio.

Volviendo a los lineamientos normativos, a las palabras imperativas, el Diseño Curricular para la Educación Inicial de 2019 establece lo siguiente:

La citada Resolución reafirma un paradigma de inclusión que, en términos de derecho, contiene a todos los sujetos, por lo cual requiere de dispositivos institucionales [...] brinden variadas herramientas y estrategias para garantizar la educación inclusiva de los estudiantes en situación de discapacidad cuando así lo requieran. (DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, 2019, p.16)

¿No serán estas experiencias las que puedan construir saberes conjuntos, pensadas desde la singularidad de cada niño o niña, con docentes que se atrevan a encontrarse con Ignacio, intentando que esa infancia, más que un destino, sea el principio de algo nuevo?

La maestra estimuladora continuó dando respuestas a las preguntas de la docente de la sala multiedad; se refirió a la etapa evolutiva en la que se encontraba el niño y a los materiales que favorecerían sus propuestas lúdicas. Pudimos observar algunas estrategias: “Le llaman la atención los animales, sus sonidos onomatopéyicos, jugar con masa. Puede permanecer atento a los estímulos” (registro de campo, maestra estimuladora n.º 2, marzo de 2019). ¿Habrà llegado Ignacio desde su presencia, desde su singularidad? La disponibilidad de la docente, con su apoyo

al niño, nos hizo pensar en las reflexiones de Filidoro (2003), que ha podido interrogar lo común (normal), para dar lugar a aquello que no se deja totalizar.

En el espacio del jardín n.º 2, en una entrevista, la asistente educacional planteó: “¿No será necesario un jardín especial para estos niños o niñas con discapacidad?” (registro de campo, psicopedagoga, marzo de 2019). Nuestra respuesta vendría desde el argumento que venimos planteando: hay que hacer de cada jardín de infantes un “jardín muy especial”, como afirma Filidoro (2019), un jardín dedicado a transmitir la cultura a todas las infancias.

Durante el mes de abril, se realizaron observaciones en la sala multiedad, donde estaba Ignacio. En este tiempo, se registra lo siguiente:

[Ignacio] llega a la sala acompañado por su mamá, en una silla adaptada, para sostener su postura de sentado. La mamá lo acerca a una mesa redonda, los niños y las niñas se acercan, lo saludan: ¡Hola [Nacho]! (los/as compañeros/as así lo nombraban). El niño sonríe. Los demás niños y niñas estaban jugando con diferentes materiales. Un grupo con vehículos, otros con elementos de cocina, otros con libros. Los que se acercaron a Ignacio fueron trayendo animales, se los iban ofreciendo, [Ignacio] los tomaba, los manipulaba, los ponía sobre la mesa y los movía para hacerlos caminar.

La actividad duró veinte minutos, [Ignacio] permaneció atento a la tarea propuesta. Luego van al patio. La docente lo traslada en su silla, algunos niños van al arenero, otros al tobogán, otros juegan en una casa de madera. A [Ignacio] la docente le alcanza pelotas, haciendo un juego de ida y vuelta con varios niños.

Al momento de la merienda, en la sala, la preceptora le va dando la leche, con una cuchara, mientras el niño va comiendo pan que ha sido cortado en pequeños trozos.

Luego, llega el momento de la lectura del cuento, la docente lo lee y luego va mostrando los personajes y las imágenes del libro *Los tres chanchitos*, y va haciendo preguntas sobre el relato. Algunos niños y niñas van respondiendo, acompañado de gestos y sonidos. Después propone dibujar, para lo cual reparte hojas y coloca en las mesas tarros con lápices de pasta. A [Ignacio] le ofrece chanchitos de distintos tamaños y colores, los toma, los mueve en la mesa.

Una vez terminada la actividad, ordenan la sala y se organizan para terminar la jornada. Llega la mamá de [Ignacio] y lo lleva; la docente le comenta que el niño había estado bien, la mamá se muestra contenta y tranquila. También dialoga sobre estudios pendientes que debe hacer al niño; tenía problemas para lograr turnos y que la cobertura médica cubriera los gastos. (registro de campo, abril de 2019)

Como hemos venido presentando en los ciclos lectivos 2017/2018, también en el año 2019, a finales del mes de abril, terminado el período de adaptación, se realizó la reunión destinada a la emisión de criterios, para decidir la continuidad de la trayectoria escolar de Ignacio. De acuerdo con esas valoraciones/evaluaciones, el niño podría o no continuar en el jardín de infantes. La reunión se realizó entre la directora del jardín, la directora del CeATDIN°10, docentes de ambas instituciones e integrantes del EOE, las cuales sostuvieron lo que sigue: “Para que [Ignacio] pueda continuar en el jardín, se solicitará la intervención de una MAI, desde la escuela especial, porque es necesaria una propuesta pedagógica de inclusión primero. Y, en un tiempo, pediremos derivación a la escuela especial” (directora del jardín n.º 2, abril de 2019). “Haremos el informe para solicitar una propuesta de inclusión, pero volveremos a valorar su desempeño antes de derivar” (directora del CeATDIN°10, abril de 2019). “Se han observado pequeños avances en [Ignacio], los pares están atentos a sus juegos, le ofrecen

materiales, es un espacio favorecedor para el niño” (maestra estimuladora del CeATDI, abril de 2019).

En la reunión, se entregó un escrito elaborado por el equipo transdisciplinario del CeATDI N.º10, con orientaciones para ampliar la propuesta pedagógica del niño, abordando un trabajo en corresponsabilidad.

La Asistente Educacional (A.E.) del jardín lo leyó y rápidamente lo devolvió, diciendo: “¡Nunca va a poder hacer esto! ¡Ni en toda su vida! Pero, bueno, ¡si no nos queda otra!” (psicopedagoga del jardín n.º 2, abril de 2019). La estimuladora agregó: “Si le ofrecemos las oportunidades, los materiales y lo acompañamos, va a ir avanzando, tiene tres años...” (maestra estimuladora n.º2 del jardín n.º 2, abril de 2019). La docente de inicial intervino: “Vamos a sostener su trayectoria en el jardín, compartir con otros niños y niñas, recibir otros estímulos lo van a ayudar en sus procesos de desarrollo, madurativos” (registro de campo, docente de inicial del jardín n.º 2, abril de 2019). Los criterios acordados fueron los que siguen: “Solicitar una MAI a educación especial para que continúe en el jardín de infantes” (registro de campo, abril de 2019).

Desde el trabajo de campo, podríamos volver a la idea desarrollada en los ciclos lectivos anteriores; las trayectorias escolares conforman un “común”, en el sentido de las historias de vida, de formas particulares de concebir la inclusión, de recorridos y avatares subjetivos de docentes, infancias y familias, en cada institución (Nicastro y Greco, 2013). Podríamos pensar este común, en el sentido de un “espacio/jardín común”, habitable para todos y todas, que debe construirse y sostenerse colaborativamente (corresponsablemente). Entendemos que no se trata de un mundo/espacio predeterminado; se trata de espacios llenos de tensiones, de

contradicciones, de conflictos que tocan el punto en el cual los “criterios emitidos” son determinantes de destinos en las primeras infancias.

De este modo, revelamos las condiciones de enseñanza, que ponen luz a las experiencias, que requieren de una red colaborativa que incomode, que penetre los sentidos, que rompa la dicotomía “común/especial” - “normal/anormal”. ¿Dónde está el otro? ¿Qué nos sucede ante la presencia de un niño o niña que es singular, que requiere otras propuestas? ¿No tendremos que ir en busca del “murmullo perdido”? (Duschatzky, 2009).

Estas reflexiones nos traen las palabras “experiencia” y “alteridad”, que tendrían que apartarnos de algunas prácticas dominantes en educación que no son sensibles a la experiencia (Skliar, et al., 2009). Porque, justamente, lo que hace que el otro sea otro es aquello que desborda cualquier identificación, cualquier representación, cualquier comprensión y toda seguridad (Skliar, 2002). Pero también, a pesar de relatar las experiencias desde nuestra propia incomodidad, además de pensar la alteridad para revisar la estabilidad del orden del discurso pedagógico, nos posicionamos frente a quienes nos ayudan a encontrar nuestras propias palabras, que tejen texturas, para pensar lo que aún no somos capaces de pensar “contra viento y marea” (Larrosa, 2019). Y, desde este planteo, intentamos mantener esa “vigilancia epistemológica” para interrogar de manera constante los totalitarismos, como hemos venido planteando. Es una narración que no puede ser analizada sin apoyarse en los sucesos y sus actores, pero rescatando la singularidad de las prácticas micro situadas, que atraviesan los contextos. A tal fin, Zardel Jacobo (2021) advierte, desde un pensamiento emancipador, en diálogo de saberes, la “ecología de saberes”⁴ (p.15).

⁴ La ecología de saberes, propone democratizar la producción del conocimiento, a través del diálogo entre diferentes tipos de saberes.

Las experiencias relatadas, que transitaron los espacios educativos, también tienen sus consecuencias en las familias de las infancias con discapacidad. Cuando esto sucede en la primera infancia y determinan destinos difíciles de transformar, produce angustias debido a que transitan por espacios hostiles, reciben una mirada condenatoria, instalan la culpa. Schewe (2022) sostiene que los y las estudiantes con discapacidad, aun accediendo a la escolarización, son discriminados por no responder a los parámetros identificados desde la normalidad. En este sentido Rosato, et al. (2009) reconocen las relaciones de desigualdad, que nos ponen frente al desafío de participar activamente en su transformación.

Desde estas experiencias, podemos revisar ciertas cuestiones, como plantea Zardel Jacob (2021):“Hablamos de reconstruir la historia desde esas huellas imperceptibles de los afectados por una historia” (p.20), como lo son las historias de Baltasar, Noe, Ignacio.

Llegados a este punto, es interesante el aporte de Rattero (2009), cuando habla del cansancio educativo del maestro antidesestino, analizando el “aquí y ahora” (p.1) como un tiempo constreñido, lleno de urgencias y necesidades. Pero, tal vez, sea una oportunidad para encuentros que nos interroguen de otros modos. Pereyra (2021), en su investigación sobre inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad, reconoce dichas tensiones, en relación con lo que se denomina procesos de inclusión, de acuerdo con los sentidos que los actores institucionales le otorgan a esta.

Esto nos ayuda a poner los puntos y cambiar las agujas, porque en el capítulo siguiente, el 4, vamos a poner las voces de las familias en primera persona, con lo que daremos lugar al análisis de lo que fue aconteciendo con el niño Baltasar, en el ciclo lectivo 2017; con la niña Noe, en el año 2018, y con el niño Ignacio, en el 2019. Porque también cada historia, cada relato converge en muchas variables de situaciones complejas.

Esto ha sido lo que nos ha llevado a dar sentido a cada una de las voces que vamos a presentar, esperando puedan ser valoradas, acogidas y cartografiadas desde otros territorios. La propuesta es pensar a cada docente como quien posibilita porvenires, un sujeto activo y comprometido ética y políticamente, que se encuentra con otros sujetos activos: infancias y familias, co-constructoras de tejidos nuevos, que quizás colorean las texturas y habiliten espacios para los otros.

En este trabajo, entendemos que la situación de discapacidad de las infancias que transitan por una institución educativa se ve entramada no solo por los actores institucionales del centro de atención temprana y de los jardines de infantes, sino también por las familias con las que deben interactuar. Los tejidos de lo educativo están sostenidos en los vínculos singulares de los sujetos que los conforman y se conforman en estos territorios. Estas instituciones nunca son las mismas y, en estos tiempos, más rápidamente que nunca en la historia, van atravesando experiencias “entre-retazos”, en ocasiones, planteadas desde el discurso hegemónico de la Modernidad, transitando largas peregrinaciones. Vamos a ir tejiendo con los retazos que quedaron.

Capítulo 4

Entre-retazos de Experiencias

4-1 Largas Peregrinaciones: ¿Cuándo Llegamos?

En este capítulo, vamos a tomar las voces de las familias de Baltasar, de Noe y de Ignacio, que han sido las protagonistas de estas experiencias, en el inicio de la trayectoria escolar en el nivel inicial, luego de su egreso de la modalidad de educación especial, desde el servicio de ATDI.

Uno de los objetivos del trabajo de investigación es indagar sobre las experiencias de las familias, en función de interpretar desde qué lugar abordamos la inclusión en las primeras infancias. Lo realizamos con los relatos en primera persona, siempre contextualizados en un espacio situado y en un período temporal, desde “miniaturas etnográficas” (Geertz, 1986), que inscriben realidades, tal vez invisibilizadas, que requieren habilitar estos lugares desde estas experiencias cargadas de emociones y sensibilidad, entendiendo la afectividad como resistencia contracapacitista (Vite Hernández, 2020).

Como se ha descrito en el capítulo tres, mi estadía en el campo, como maestra estimuladora y como investigadora, me acercó aún más a las vivencias de los miembros de las familias. Sabemos que, a lo largo del tiempo, se ha construido una opinión generalizada en la sociedad, compartida por los profesionales de la educación, sobre el rol de las familias y su influencia en la evolución y desarrollo de los miembros que la componen, motivo por el cual sus voces y sentires quedan plasmados en estas líneas.

Entendemos que la familia es el primer contexto socializador, el entorno natural en donde los miembros que la forman evolucionan y se desarrollan de acuerdo con los modelos vividos e interiorizados. Así, las experiencias que se adquieren en las primeras infancias y los vínculos de

apego que se dan en ella van a estar determinados por el propio entorno familiar que los ha generado (Sarto Martín, 1999).

Pero ¿qué sucede cuando el niño o niña que llega a una familia tiene una discapacidad? Alemán de León (2015), en una investigación sobre el impacto que produce en una familia la llegada de un hijo o hija con discapacidad, afirma que “puede ser una experiencia demoledora tanto para los padres/madres como para el resto de hijos e hijas, creando grandes tensiones y haciéndoles creer que no hay salida” (p. 10). Núñez (2003), por su parte, considera que las experiencias muestran que hay familias que se sobreponen y pueden fortalecerse.

Las familias que tienen un hijo con discapacidad constituyen una población en situación de vulnerabilidad, lo que no significa afirmar que necesariamente presentarán dificultades emocionales, sino que existen probabilidades de que estas puedan aparecer. La autora mencionada sostiene que “esta crisis para la familia [...] es un momento decisivo y crítico” (p. 134), que afecta las condiciones de la vida que venían transitando.

Dentro de la muestra seleccionada, veremos cómo han atravesado estos territorios, debido a que, cuando se inicia la etapa de escolarización de las infancias con discapacidad, las familias empiezan a recorrer espacios que les pueden resultar desconocidos, sinuosos e interminables, donde se enfrentan a comentarios, susurros de compasión o miradas hostiles, situación que motivó la expresión “largas peregrinaciones”, que empleamos en el título de este apartado. Por tal motivo, en este trabajo se ponen las voces de las personas protagonistas, que relatan las experiencias que las familias enfrentan, las vicisitudes de tener un hijo o hija con discapacidad; considerando las formas en que se reconstruye la alianza escuela-familia. En virtud de esto, preguntan y nos preguntamos: ¿cuándo llegamos?, y agrego: ¿a dónde?

Cuando las familias tienen que transitar por instituciones educativas donde solicitan la inscripción y aceptación de sus hijos e hijas, se les pide apertura para recibir sugerencias, escucha atenta a la lectura de informes y demás recetas para seguir la hoja de ruta. Entonces, se ponen en juego los modelos de discapacidad que atraviesan las fronteras educativas, como ha quedado reflejado en el capítulo 3. ¿Cómo juntar retazos, retazos de vidas, retazos de palabras, de suspiros, de lágrimas?

El trabajo de campo, iniciado en el ciclo lectivo 2017, en el jardín n.º 1, lo realicé también como maestra estimuladora desde el servicio de ATDI y como investigadora. Esto, además de permitirme observar, entrevistar y analizar lo que sucedía en las instituciones educativas, me llevó a reflexionar sobre las largas peregrinaciones, a partir de las voces de los familiares, que relatan sus propias experiencias, como la que sigue.

La mamá del niño Baltasar, que contaba con un diagnóstico de autismo e ingresó al jardín de infantes n.º 1, decía en la entrevista en profundidad realizada: “No sé qué tengo que hacer... Cuando [Baltasar] tenía dos años, en una reunión familiar, un tío nos dice que él veía que no era un nene como otros” (registro de campo, mamá de Baltasar, marzo de 2017).

Compartimos las palabras de Núñez (2005), que indica que aceptar y comprender que un hijo o hija tiene una discapacidad es un proceso que va más allá del conocimiento del hecho. Lo describe como el momento más intenso de crisis de los padres, porque se caen los deseos y expectativas ante la infancia deseada, soñada. Entonces, la incertidumbre: “No sé...”. ¿Cuál era la diferencia que veía el tío con otras infancias? También se interpreta la culpa por no haber percibido estas diferencias; la angustia aparece, pero estaba desde hacía mucho tiempo.

En la entrevista, la voz de la mamá de Baltasar continúa manifestando sus preocupaciones:

Y este ha sido un viaje interminable. Comenzaron los reproches familiares, las culpas y el desconcierto. Días de llanto, días difíciles. Nos conectamos con otras familias, empezamos con el tema de la dieta, de las vacunas y todo lo que nos decían hacíamos, aun sin obtener logros. Para poder ingresar al jardín de infantes, nos exigieron un acompañante externo. Comenzaron los trámites con la obra social, donde hubo que presentar hasta recursos de amparo para la cobertura de dicha prestación. Los atrasos e irregularidad en los pagos condicionaron la continuidad de la atención, lo que lleva a un cambio de profesionales constante. También nos encontramos con otra realidad, que no todas las personas que se desempeñan en ese rol profesional tienen las herramientas necesarias para atender a niños con esta discapacidad. Entonces, la vuelta a empezar... otra persona, otra adaptación. Muchas veces, caminos de regreso y soledad. (mamá de Baltasar, marzo de 2017)

El testimonio da cuenta de las dificultades de los padres: inseguridad, desorientación, dudas y falta de confianza en el ejercicio de su rol de cuidador frente a este hijo diferente; sentimientos de agobio ante la maternidad y dificultades en la contratación de un terapeuta (Núñez, 2003). Es en este sentido que va la pregunta ¿cuándo llegamos? El camino se hace largo.

La mamá de Baltasar continúa hablando, casi como si estuviera en soledad:

También siento angustia al pensar en la escolaridad de [Baltasar], en el nivel inicial. Hay días que me siento muy agobiada... muy sola, con mucha impotencia, porque todo implica el doble de esfuerzo y de lucha diaria. Solo me sostiene el abrazo de mi hijo. En mi lugar de trabajo, también he tenido problemas, porque tengo que viajar con mi hijo, a veces me piden que haga actividades fuera de mi horario habitual y, cuando digo que no

puedo, recibo reproches. Hay días que [Baltasar] se despierta muy temprano, no descansa, y llego al trabajo muy cansada. (mamá de Baltasar, abril de 2017)

Las palabras de la mamá de Baltasar muestran intensos sentimientos de agobio y sobre exigencia ante las demandas de este hijo (Núñez, 2003). Siempre la crianza de un hijo demanda ciertos sacrificios transitorios; desde el ámbito laboral, poco se atiende esta situación. Hay vivencias de soledad, de desolación, de desamparo. ¿Dónde está el “otro”: madre, padre?

Desde la voz del papá de Baltasar se sostiene una pregunta en la entrevista:

Quiero saber si se va a curar. Cuánto tiempo lleva el tratamiento. No quiero que vaya a una escuela de educación especial. Quiero que sea como su hermano mayor... que estudie, que haga deportes. Cuando llaman del jardín de infantes para que lo vayamos a buscar, me pongo mal, porque no es como los demás niños y todos los otros padres nos miran... Y no tengo ganas de estar ahí. Tampoco quiero ir a las reuniones para que me digan cosas de mi hijo que no puedo resolver. (papá de Baltasar, mayo de 2017)

Se puede visualizar que, en este vínculo, se movilizan sentimientos de desconcierto, extrañamiento, inseguridad, desilusión, dolor, miedo a los mensajes de la institución, prejuicios ante la mirada social. El reconocimiento de estos sentimientos, el expresarlos sin negarlos, taparlos o disfrazarlos, es parte de este camino de adaptación y crecimiento (Núñez, 2003). Surgen los conflictos cuando algunos de los sentimientos predominan en forma intensa en esta relación vincular y producen malestar.

Este malestar lo plantea Biancha Angelucci (2019), cuando analiza las representaciones otorgadas a la educación especial, como espacio social y de saberes para una población con determinadas características, y se convierte esto en un mecanismo de exclusión desde la educación común. ¿Por qué? La autora sostiene que “la polarización normal-anormal [...] crea y

nutre la posición del maestro especial como único capacitado para lidiar con lo anormal” (p. 240).

La búsqueda de la curación, de que sea como los demás, también nos habla de un modelo de “normalidad”, “igual” a otros. ¿No habrá que revisar las acciones, los modos, la sutileza o las palabras que, a veces con crueldad, ponemos en nuestros discursos? ¿No tendremos que volver a pensarnos desde nuestra propia incompletud, inseguridad, omnipotencia? En este aspecto, Biancha Angelucci (2019) cita una expresión ampliamente escuchada: “Y ¿por qué están en las aulas? Ah, para socializar, porque esto es muy importante para ellos” (p.241). Esto justifica la presencia en un espacio, seguramente; pero son necesarias, además, propuestas pedagógicas que aporten conocimientos socialmente significativos.

Estas palabras ayudan a comprender la lucha por el reconocimiento del derecho a la inclusión; suponen y entretajan las concepciones y representaciones sociales de la discapacidad que atraviesan el tejido social y escolar por cuanto cada una de ellas determina las trayectorias vitales y educativas de las PCD y los espacios educativos que les son asignados, ligados a “los modos de pensar la escolarización de las personas con discapacidad [...], que exigen unas determinadas características en los niños como condiciones para ser educados” (Cobeñas, 2020, p.79).

En continuidad con el trabajo de campo, durante el ciclo lectivo 2018, se abordó la trayectoria escolar de Noe en el jardín n.º 2. Otro año, otra experiencia, otras voces inscribieron la historia. En esta miniatura etnográfica, la mamá de Noe (como vimos, una niña de tres años con diagnóstico de TGD) fue quien peregrinó; ella tiene otro hijo, mayor que Noe (tiene diez años), con CUD y con diagnóstico de PC. Estaba separada del papá de su primer hijo; de otra unión convivencial, nacieron mellizos, una niña, Noe, y un niño, Sergio. La mujer se encontraba

en una situación de abandono del progenitor; contaba con su mamá, con quien había transitado el embarazo y el nacimiento de sus hijos, y hoy la ayudaba en la crianza. Las dificultades para sostener los tratamientos y la atención a Noe y su trayectoria escolar la preocupaban; tenía la experiencia de sortear muchos obstáculos, desde cuestiones económicas hasta educativas, sociales y actitudinales con su hijo mayor. Puso esta situación en palabras, en la entrevista en profundidad:

Estoy preocupada por la atención de [Noe] en el jardín... sé que las maestras no están preparadas. Con mi hijo mayor fueron cambios constantes de instituciones educativas, de acompañantes externos, por las dificultades en los pagos de la obra social. He estado siempre pidiendo, rogando, llorando por tantos problemas... y ahora esto. No quiero que [Noe] viva lo que pasó Agustín. Ella no camina aún, no habla... (mamá de Noe, jardín n.º 2, marzo de 2018)

Las vivencias de desamparo y frustración han dejado huellas que inciden en las decisiones, que se vivencian como temores para acompañar a la niña. Temores que se deben a que la discapacidad expresa una situación de dominación cuya referencia principal es el cuerpo que no se ajusta a los cánones de lo que se considera un cuerpo “normal” (Ferrante, 2014), entendida como una producción social que depende del significado asignado a lo “normal” (Rosato, et al., 2009). Las palabras y sus vivencias están impregnadas de paradigmas médico-rehabilitadores.

En la entrevista también expresa la mamá de Noe:

Cuando la vengo a buscar a [Noe], las maestras me dicen que son muchos en la sala, que ella no hace caso. La he encontrado llorando, mojada. Me citaron a una reunión para informarme que van a solicitar una maestra de la escuela especial, pero yo sé que eso no

ayuda, vienen dos veces por semana, una hora. También me dicen que [Noe] tendría que estar en otro lugar, donde haya menos chicos. No quiero dejar a mi hija en la escuela especial, ya fue demasiado con mi hijo. (mamá de Noe, jardín n.º 2, abril de 2018)

Este testimonio evidencia que los modos de concebir a la discapacidad constituyen matrices de percepción que describen y justifican el modo de pensar y de actuar de una persona o grupo (Cinquegrani, 2022). Por lo tanto, los discursos y las prácticas de exclusión que históricamente han circulado en las instituciones educativas han estado asociados a las creencias acerca de la discapacidad como la “falta” y a las PCD como “seres incompletos” (Cinquegrani, 2022). Esto se comprende en el marco de los procesos históricos, sociales, culturales, educativos y económicos que controlan la forma a través de la cual los cuerpos son pensados y clasificados (Skliar, 2005). Biancha Angelucci (2019) considera otro aspecto importante, cuando se refiere a la posibilidad de experiencias que “revelen la existencia de lo humano en el mundo y que promuevan el sentimiento de existencia de cada uno de nosotros, con el derecho al presente y pasado, apoyando el acto de soñar con un porvenir” (p.248).

Desde el registro de campo, una conversación espontánea con la mamá de una compañera de Noe nos muestra la mirada social de la discapacidad. Se produjo mientras esperábamos a que la auxiliar abriera la puerta de la institución. Entonces, se acercó esta mujer y, de manera muy sutil, preguntó a la maestra estimuladora: “La nena, ¿no tendría que ir a un jardín especial, pobrecita...?” (registro de campo, jardín n.º 2, abril de 2018). En sus palabras, puede interpretarse la “normalidad” y la ideología que la respalda, instalando a la discapacidad asociada a la falta, al déficit. La incorporación de la categoría de “ideología de la normalidad” en el análisis de los procesos de producción de discapacidad permite rastrear sus efectos por cuanto se sustenta en la lógica binaria de pares contrapuestos, proponiendo una identidad normal/deseable

frente a lo anormal/indeseable (Rosato, et al., 2009). En la medida en que nos preguntemos quién puede entrar, cómo se abren las puertas (Skliar, 2005), estamos reconociendo la existencia de infancias educables y no educables. Estos criterios han sido utilizados a lo largo de la historia para responder a la norma; en este sentido, Biancha Angelucci (2019) afirma: “Desde su origen, la escuela, institución escolar que es hija de su tiempo, no entiende como escolarizables aquellos que son significativamente diferentes [...]. En definitiva, significativamente diferentes porque no coinciden con el patrón hegemónico vigente” (p.249).

Las peregrinaciones continuaron. Llegados al inicio lectivo del año 2019, Ignacio egresó del CeATDI N.º 10. Recordémoslo: es un niño con PC y CUD; al momento tenía tres años y estaba inscripto en el jardín n.º 2, en la sala multiedad, donde se agrupan a las infancias de tres, cuatro y cinco años en un mismo espacio. Del mismo modo que lo realizado durante el ciclo lectivo 2017, acompañando a Baltasar en el jardín n.º1, y en el de 2018, acompañando a Noe en el jardín n.º 2, continué como maestra estimuladora en el ciclo lectivo 2019 desde el servicio de ATDI, acompañando la trayectoria escolar de Ignacio, en el jardín n.º 2.

Al realizar la entrevista, la mamá expresó: “No sé qué va a hacer [Ignacio] en el jardín; al inscribirlo no dije de su discapacidad... No me animé, tuve temor a que no lo inscribieran. Mi mamá me acompaña en sus cuidados” (mamá de Ignacio, jardín n.º 2, marzo de 2019). Además, desde el jardín informaron: “La abuela se ocupaba de las terapias y acompañaba a su hija a las reuniones”. (registro de campo, jardín n.º 2, marzo de 2019)

En la reunión interinstitucional (CeATDI N.º 10 y jardín n.º 2), se decidió lo siguiente: “Solicitar a la escuela especial una maestra de acompañamiento a la inclusión, al recibir el legajo del niño, que también había iniciado su trayectoria escolar en el CeATDINº10, a los tres meses de vida, por derivación pediátrica”. (registro de campo, jardín n.º 2, marzo de 2019)

Los discursos homogeneizadores han dejado de lado las posibilidades de las infancias con discapacidad y no le dan importancia al lugar dónde se escolaricen: escuela especial/jardín de infantes común, porque están predestinadas a lo que su “techo” les ha fijado, y ello se traduce en bajas expectativas: “Mejor que vaya a la escuela especial, desde los tres años de edad”. (docente de la sala del jardín n.º 2, marzo de 2019)

La creencia acerca de las limitaciones y las bajas expectativas fundadas en discursos patologizantes constituyó un obstáculo difícil de resolver para que las infancias mencionadas pudieran apropiarse de su experiencia singular, desde una trayectoria escolar inclusiva (Cinquegrani, 2022).

La mamá de Ignacio, también expuesta a la culpa por tener un hijo con discapacidad, en la entrevista manifestó:

Me llaman las maestras del jardín para que retire a [Ignacio]; tiene horario reducido, pero no lo puede cumplir. La mamá de un compañerito de [Ignacio] me dijo si tenía sentido traer el nene al jardín. Le dije que para mí era importante que [Ignacio] estuviera en contacto con otros nenes. Andamos de consultorio en consultorio. (mamá de Ignacio, abril de 2019)

[...]

Otra mamá de una nena me dijo si algún día podrá caminar, escribir como los otros chicos. Me quedé en silencio... no supe contestar... no lo sé. (registro de campo, mamá de Ignacio, mayo de 2019)

Estas palabras reflejan el dolor, la falta de empatía ante otro diferente. Este modo de representar la discapacidad como “anormalidad” o “incompletud”, presente en los discursos sociales y en las prácticas pedagógicas, va de la mano con la mirada que tienen las docentes

sobre las infancias con discapacidad y expresa el posicionamiento de quien mira y el lugar que ocupa quien es mirado (Skliar, 2005), el lugar de la falta, de lo que podrá alcanzar. ¿Lo haríamos con nuestras propias “faltas”, con nuestros propios “techos”?

Cinquegrani (2022) nos sitúa en la importancia de recuperar las emociones puestas en las palabras de las familias, porque han sido poco visibilizadas desde sus propias vivencias de discriminación y menosprecio hacia sus hijos e hijas.

Los comentarios aquí plasmados demuestran la importancia de discutir los diagnósticos que condenan y esas frases que marcan destinos inexorables, frente a un niño de tres años y familias vapuleadas. Entre tanta manipulación burocrática, ¿dónde queda Ignacio? La imagen que se instala acerca del niño y sus potencialidades queda arrasada ante tanta adversidad. ¿No podremos pensarnos desde la duda y, ante eso, instalar la singularidad de las trayectorias vitales y educativas?

Siguiendo el relato de los registros de campo, la mamá de Ignacio se muestra desde sus propias vivencias cotidianas:

[Ignacio] tiene noches que no descansa, se hace difícil regular su medicación, son días en los que me siento muy agobiada. Mi mamá me ayuda.

[...]

La maestra es compasiva con mi hijo, se esfuerza para que esté bien con los otros chicos. Los más grandes veo que colaboran con ella. Saben cuándo [Ignacio] está bien o mal. Tengo ganas de ser mamá de Ignacio, un niño como todos. Estaba estudiando Psicopedagogía, dejé la carrera. (mamá de Ignacio, junio-julio de 2019)

Desde sus palabras, podemos inferir que también se ponen en juego sentimientos de agotamiento, de que, ante esa “desgracia”, no puede continuar un proyecto personal. También

podemos analizarlas desde la concepción de que la discapacidad es una categoría de clasificación de las personas, que tiene implicancias en las acciones relacionadas con las representaciones sociales y los discursos que orientan las prácticas y, además, inciden en la relación familia-escuela, como se ha venido manifestando. El testimonio de la mamá de Ignacio al referirse a la actitud de la docente está mediado por la lástima y constituye la otra cara del estigma. La tendencia a infantilizar o a tratar con cierto paternalismo a las PCD es habitual en el contexto del ámbito escolar, e inclusive en algunas familias (Cinquegrani, 2022).

Estos testimonios forman parte de las etapas de dolorosos procesos emocionales, a los que se suman las dificultades familiares, laborales, educativas, terapéuticas, como en estos casos. Mientras estas voces iban circulando, entre luces y sombras, cada día de las infancias y sus familias sumaba otra peregrinación.

Las instituciones sostenidas desde los cimientos de la modernidad, con la presencia de utopías totalizadoras, tomando a la escuela como única poseedora y transmisora del conocimiento (Pineau et al., 2001), producen tensiones cuando las normativas plasman “la necesidad de crear un entorno seguro con la participación de la Comunidad Educativa (Equipos directivos, docentes y padres) para el logro de una educación inclusiva que impacte en todas las escuelas respondiendo adecuadamente a la diversidad”, como sucede con el Documento de Apoyo 1/17, emanado de la DGCyE y la DEE (p.3.).

Desde estos planteamientos es que podemos pensar en las prácticas cotidianas como formas de mostrar lo que se deja ver y lo que permanece oculto: lo visible y lo invisible. ¿Serán solo maquillajes?

4-2 Lo Cotidiano Visible e Invisible: ¿Maquillajes?

Los relatos de las familias, desde sus largas peregrinaciones, nos llevan a esos territorios hostiles y crudos. Vamos a recorrer ahora lo visible, para intentar dilucidar lo invisible, desde sus complejidades y contradicciones (Maldonado Ramírez, 2021), tal vez, estas experiencias puedan abrir nuevas miradas y horizontes. Lo haremos a partir de tomar algunas expresiones de las familias, como cuando dicen: “Quisiera que mi hijo fuera como todos” (mamá de Ignacio, abril de 2019); “Las maestras no están preparadas para atender a mi hija” (mamá de Noe, abril de 2018), o también “No quiero ir a retirar a mi hijo del jardín, no es como los otros” (papá de Baltasar, abril de 2017).

Pensamos las complejidades de las trayectorias escolares inclusivas en tiempos cuando la concepción pedagógica continúa siendo convalidada en renovados discursos científicos y espacios institucionales que sostienen prácticas desde el modelo de rehabilitación, de la “normalidad”. El modelo médico percibe a las PCD como cuerpos en los límites de una interpretación biológica, improductivos, funcionalmente dependientes, que no pueden participar de la vida social. Desde esta perspectiva, se requiere un poder disciplinador, un poder normalizador (Foucault, 2000). Las voces muestran estas concepciones, invisibilizadas, pero que atraviesan nuestras vidas cotidianas, sin que podamos percibirlas.

De este modo, la discapacidad es entendida como un problema constitutivo del individuo, que le imposibilita la adaptación a la educación común, por lo cual deberá ser derivado a una escuela especial. Pero la insistencia del tema nos vuelve al interrogante: ¿a los tres años de edad?; porque en esta primera infancia no estamos acabados, no somos un producto final (y nunca lo seremos). En este sentido, Biancha Angelucci (2019) afirma: “Estamos imposibilitados

de sentir nuestros propios dolores y mucho menos los dolores de los otros, nos tornamos incapaces de identificarnos unos con otros” (p.245).

Entonces, la problematización de lo visible en otras palabras: “No quiero que mi hijo vaya la escuela especial” (papá de Baltasar, junio de 2017); “Tuve muchos problemas con mi hijo mayor en la escuela especial, no quiero que mi hija vaya a la escuela especial” (mamá de Noe, marzo de 2018); “Cuando lo inscribí en el jardín, no dije que tenía una discapacidad [...]. Quiero ser la mamá de Ignacio, un niño sin diagnóstico” (mamá de Ignacio, julio de 2019).

La educación especial, desde las representaciones familiares, se inscribe como algo no deseado, espacios negados para sus hijos e hijas. Los prejuicios se fundan en el surgimiento de esta modalidad educativa; en este sentido, “resulta imperativo considerar los discursos que produce la educación especial en relación con los modos en los que atenta contra la subjetividad del estudiantado que es clasificado como su principal destinatario” (Cobeñas et al., 2021, p.53). Por tal motivo, estos discursos continúan inscriptos en las intervenciones también del personal directivo y docente, cuando rápidamente solicitan desde la “emisión de criterios”, “derivaciones”, porque esas infancias no pueden habitar un espacio común.

Es sabido que la escuela especial originariamente cumplió con el mandato social de dar educación a los sujetos que, de otra manera, no la tenían garantizada, poniendo el problema en su condición individual. Enmarcadas en otros paradigmas respecto de la comprensión de la discapacidad, estas escuelas atendieron a los que la educación común no podía recibir. Descontextualizar históricamente la educación especial suele habilitar una mirada descalificadora desde los aportes realizados con la inclusión de los “especiales”; se inicia así cada día un nuevo derrotero, aunque requiere una revisión constante para no sostener la mirada

deficitaria para justificar o seguir sosteniendo la desigualdad (Cruz, 2019). Por lo tanto tensionamos entre las siguientes cuestiones: ¿escuela especial/jardín común?; ¿in/exclusión?

Desde los ejes que hemos venido desarrollando, sabemos que son derechos de las infancias con discapacidad la eliminación de cualquier tipo de estigmatización y el desarrollo de una educación inclusiva. Partimos de la convicción de que se debe garantizar el derecho de los excluidos de la educación común, en busca de una sociedad más justa y habitable para todos y todas. Esas palabras son escritas y leídas en leyes, resoluciones, documentos, pero en testimonios relatados suenan a discursos vacíos, lugares/no lugares.

Es necesario, entonces, poner en cuestión algunos términos que resuenan en los discursos pedagógicos: *inclusión, diversidad, diferencias, respeto*, que nombran los modos de mirar y construir otros mundos (Rattero, 2009), dilucidando con los términos de lo visible: configuraciones de apoyo, propuestas pedagógicas de inclusión, emisión de criterios. De este modo, la inclusión educativa se torna invisible, deshumanizada por la manipulación tecnocrática y sus actores.

Entendemos que las estructuras institucionales han respondido a las características de la modernidad y, si bien ha habido cambios, continúan algunos aspectos homogeneizadores (Pineau et al., 2001), propios de los tiempos de la infancia como construcción de la modernidad (Baquero y Narodowski, 1990), como hemos podido plasmar en las entrevistas y observaciones de campo. ¿No serán tiempos de volver a pensar las infancias con todas sus diferencias?

En el siglo XIX, la escuela se sustentaba como respuesta a los problemas, necesidades y expectativas del ser humano frente a un mundo en permanente transformación. Este objetivo se cumplió en el momento de su surgimiento, ya que la escuela, en tanto instrumento de aculturación y educación de las masas, ha servido a su propósito (Pineau et al., 2001). Pero

estamos en el siglo XXI, ¿son los mismos en estos tiempos? Llegan las reflexivas palabras de Biancha Angelucci (2019), quien sostiene:

En las escuelas de hoy las diferencias no tienen la posibilidad de aparecer [...]. Se promueve la formación de un inevitable sentimiento de que aquello que somos no cabe en este mundo, que es preciso que nos adecuemos, cualquiera sea el costo, duela lo que duela (p.243).

En los testimonios de las directoras del jardín de infantes, siempre aparece la certeza: “Lo vamos a derivar a la escuela especial” (jardín n.º 1, 2017; jardín n.º 2, 2018, 2019). Esto habla de la necesidad de ajustar la vida de las personas al aparato productivo y obtener el máximo beneficio de ellas, que llevó al Estado a poner en marcha toda una serie de tecnologías y dispositivos para tal fin. Pero ¡quedaron los retazos!

Algunos autores, como Braslavsky (1985) y Pineau et al. (2001), han descripto los rasgos característicos del paradigma de la pedagogía moderna y, junto a Narodowski y Brailovsky (2006), explican el funcionamiento de la alianza escuela-familia, la concepción del cuerpo infantil, la entrega de ese cuerpo por parte de los padres a la escuela, la asimetría docente-alumno-alumna, la normalización en su función. Todo esto ha quedado aún, a pesar de los cambios legales y pedagógicos que sostienen la inclusión educativa. ¿Habrà que interpelar cada palabra, cada relato, cada experiencia? Frente a la entrega de ese cuerpo infantil a la escuela, nos preguntamos, ¿a qué escuela? Desde otros actores institucionales, se escucha: “No lo va a lograr [...]. Tiene que ir a una escuela donde haya menos niños” (fonoaudióloga, jardín n.º 2, 2018). Estas aseveraciones están cargadas de representaciones de paradigmas homogeneizadores. ¿Qué es necesario que logre?

Cuando las familias transmiten: “Mi hijo no puede estar el tiempo completo en el jardín” (mamá de Ignacio, jardín n.º 2, mayo de 2019), y el personal directivo y docente realiza la “emisión de criterios”, ¿acaso no seguimos buscando la normalización, de manera invisible?

En este sentido, Tiramonti (2005) y Tedesco (2012) hace foco en las transformaciones de la escuela en las sociedades posmodernas y analizan el declive de las instituciones en el contexto de la modernidad tardía. Sus aportes han contribuido a profundizar nuestra mirada acerca de la inclusión educativa, desde la representación social, el modelo de escuela de la modernidad y el homogeneizador de las infancias, además de revisar las continuidades y discontinuidades en la alianza escuela-familia. En dicha alianza, se siguen solicitando los “diagnósticos”, para poder enseñar, para “derivar” lo más rápido posible. En el análisis de los dispositivos que posibilitaron la existencia y continuidad de “la máquina de educar” (Alliaud, 2001; Pineau et al., 2001), los aportes de autores como Narodowski y Brailovsky (2006) profundizan la mirada sobre temas como la autoridad, las relaciones pedagógicas y las tensiones entre la escuela y las familias, pero quedan por fuera las infancias con discapacidad, en quienes lo dicho se hace aún más complejo, por todas las razones que hemos venido delineando.

El peso de los diagnósticos habla con dureza de una realidad soportada por las familias con hijos e hijas con discapacidad, por lo cual visibilizamos que la discapacidad es además una cuestión de relaciones sociales y de problemas médicos. En este sentido, son relevantes las afirmaciones de Untoiglich (2019), cuando se pregunta por qué cada vez hay más infancias con problemas severos, si no “llama la atención lo sencillo que parece realizar diagnósticos en la actualidad [...] con la finalidad de que el pequeño/ña se acomode a lo que se espera de él” (pp. 216-217).

El menosprecio contenido en cada comentario ubica a las infancias con discapacidad en una situación con mucha carga pedagógica y social, al tiempo que las culpabiliza, junto con sus familias, de hacer uso de sus derechos (Cinquegrani, 2022). Esto se ha observado cuando tienen que reclamar, de manera persistente, la autorización del ingreso a las instituciones de un acompañante externo, que en ocasiones funciona como condición para el ingreso al nivel educativo.

Lo señalado evidencia un sistema educativo que se empeña en negar el cambio del paradigma de la inclusión educativa, establecido desde el reconocimiento normativo, y en su accionar reproduce las barreras socioculturales y actitudinales que históricamente han oprimido a las PCD. Esto constituye un aspecto más que permite entender la lucha de las familias en el contexto de la historia del desprecio social hacia esa minoría (Ferrante y Dukuen, 2016).

Dichas tensiones dificultan las trayectorias escolares reales, que podrían definirse desde dos significaciones: lo común, como un simple singular-plural (Nicastro y Greco, 2013) desde un espacio compartido, donde lo común no es lo uniforme, idéntico y homogéneo, sino un estado de contenidos alcanzables para seguir construyendo, abierto al acontecimiento, a lo “inédito viable” (Freire, 2016). Desde el aporte de Vite Hernández (2020), entendemos que se siguen sosteniendo pedagogías bancarias y de disciplina como resultado de discursos basados en la eficiencia, que producen estratificación de los cuerpos y los saberes. Pero estamos analizando la enseñanza en el nivel inicial y, en este contexto, Soto et al., (2008), sostiene que es “dar: conocimiento y afecto, [...] es acunar desde los primeros años con ‘brazos firmes pero abiertos’ que ofrezcan seguridad y posibilidad de autonomía” (p.149).

El análisis de este punto nos vuelve al inicio, desde los *disability studies* (‘estudios críticos de la discapacidad’); nos lleva a volver a revisar ciertas concepciones desde la crítica al

capacitismo, que tiene una visión humana basada en sus capacidades; son miradas discapacitantes (Zardel Jacobo, 2021; Yarza de los Ríos, et al., 2023).

La necesidad de amoldar los cuerpos y los comportamientos a imperativos escolares exigió a los alumnos y alumnas cumplir con ciertos patrones evolutivos en un tiempo determinado. Desde estos estudios, se plantea una crítica a la normalidad/anormalidad, capacidad/discapacidad, cuerpo completo/cuerpo en falta, sujeto con déficit, siempre con la completud de lo que falta (Revuelta y Hernández, 2021).

Esto llevó a buscar los avatares de las vidas cotidianas de las infancias con discapacidad, las familias y las instituciones educativas, porque “a estos saberes de reiteración y contundencia se proponen nuevos referentes tales como la dimensión vincular, el acercamiento desde la proximidad, responsabilidad, el sentipensar”, que plantean Yarza de los Ríos, Ortega Roldán y Cardona Ortiz (p.22). Entonces, desde ese sentipensar, nos preguntamos si lo cotidiano invisible se vuelve visible.

El trabajo con las familias requiere comprender sus contextos, sus posibilidades, sus expectativas, sus temores; desde la alteridad y del modo en que atendemos su singularidad como posibilidad de mantener su alteridad constitutiva (Larrosa, 2009). Por estas razones, también traemos las palabras de Nicastro y Greco (2013), cuando plantean la pregunta: “¿Qué es lo que sucede en las escuelas mientras sostengamos la decisión de vivir juntos?”, para lo cual responden: “Lo singular de la escuela no está en sus paredes [...], sino en el deseo de construir lo común a partir de las infinitas diferencias que nos constituyen” (p.17). Tal vez sea necesario revisar el planteo de Duschatzky (2012), de buscar otro discurso, que entreteja sabiduría en los materiales de la vida, para tejer e hilar mientras alguien nos preste su oído, y agrego también su mirada porque, como escribe Rattero (2009): “Tal vez porque la educación no sea otra cosa que

un modo de relación con la infancia, y la infancia es lo que nace, siempre lo otro, lo incalculable, lo que abre al tiempo venidero” (p.186).

Un tiempo venidero, que también tiene territorios de llegada, que iremos cartografiando.
¿Cuáles son esos territorios?

4-3 Cartografía de Territorios de Llegada: ¡Pies Descalzos!

Llegar implica habitar la experiencia para el despliegue de la subjetividad; se trata de llevar adelante maneras de estar, de disponer los cuerpos, de escuchar las voces, de mirar a los demás, de acompañar, de mantener un diálogo; uno que no clausure desde expresiones que denigran a las infancias, como el que sigue: “Y, si no nos queda otra, ¡los tendremos que incluir!” (registro de campo, directora del jardín n.º 2, abril de 2019).

Pero ¿qué es incluir? ¿Será una inclusión/excluyente? Desde este lugar se inscribe la lógica de la normalización sobre la que se fundan las instituciones educativas, reproduciendo la histórica concepción médico/individual que impuso una manera de representar la discapacidad como “anormalidad” y “déficit”.

Pero llegan las infancias y las familias, entonces, ¿cómo armar ese mapa ante esos recorridos? ¿Alguien realmente se ocupa de esa familia que requiere acompañamiento? ¿Y de todas las familias, para poder construir alteridad? Estas cuestiones las planteó la educación especial, a través del Enfoque Centrado en la Familia (ECF), en el Documento de Apoyo 2/18, que así la define: “Es un paradigma de intervención familiar, [...] que otorga a la familias, un papel esencial en la planificación, provisión y evaluación de los servicios para sus hijos con discapacidad y por lo tanto, respeta sus prioridades y decisiones” (Torres y Peralta López, 2015, p. 5).

Pero aquí la pregunta es cómo abordan estas normativas los territorios de llegada; por lo cual es importante hacer una reflexión acerca de los lenguajes de los discursos, de las propuestas que este enfoque plantea y desde qué posicionamientos se gestiona una institución educativa porque, como plantea Rattero (2007), “los profesionales han de tener el poder de gestión” (p. 7). Pero ¿desde qué modelos de las discapacidad se inscriben estos discursos?, eso es lo que toma formas en la “emisión de criterios” en cada trayectoria escolar.

Como bien afirma la autora mencionada, “gestión es una palabra urticante” (p. 162), es un modo técnico sobre la educación, con prioridad en la planificación, donde el proyecto regula y ordena la fabricación de ese sujeto (de subjetivado), entendiendo que las pedagogías gerenciales intentan describir y predecir, planificar y fabricar. Porque la escuela pública es el resultado de la implementación de una política pública, y los actores institucionales son los partícipes necesarios, como piezas para permitir un orden que sostiene a la autoridad y el poder del Estado. Podemos retornar a Nicastro y Greco (2013), cuando sostienen que no es posible pensar solo al sujeto, que aprende o enseña, o solo a la institución, que educa; porque, para pensar las trayectorias como recorridos subjetivos e institucionales, atravesamos espacios que construyen el lazo individual y social.

Entonces, ¿dónde están Baltasar, Noe, Ignacio y sus familias?, ¿dónde está su lugar, en qué formas de inclusión/exclusión quedan atrapados? En este sentido, Rattero (2009) también sostiene que es necesario hacernos partícipes y constructores de lo “común”, dado que somos un conjunto de relaciones en el territorio de las instituciones, como organizaciones que tienen impacto más allá de su cotidianeidad.

Asimismo, es necesario tener en cuenta el documento previamente mencionado, ya que determina “dar autoridad y capacitar a la familia” (Documento de Apoyo 2/18, p. 6).

En la relectura de estas escrituras, surge el qué significa “dar autoridad”, ¿acaso no la habían tenido? ¿De qué autoridad se habla? Desde este lugar, conjugamos la materialidad de lo ideológico, pensando en las “Nuevas retóricas para viejas prácticas”, como plantea en Rosato et al., Almeida (2009). Este motivo nos lleva a pensar en esos pies descalzos, sin abrigo, sin protección, para recorrer caminos sinuosos.

La expresión “capacitar a la familia” conlleva una desubjetivación, cimentada en la ideología de la normalización. Al respecto, la autora mencionada refiere que los documentos oficiales determinan relaciones de exclusión, en este caso, negando los abordajes sociales, políticos, históricos y culturales de los ciudadanos.

Llegados a este punto, podemos afirmar que el concepto de discapacidad contiene la carga ideológica de una sociedad capitalista y patriarcal, desde donde son visibilizadas las familias con hijos o hijas con discapacidad como “capacitadas” o “no capacitadas”, desde el binario “normal-anormal”. Estas expresiones ponen en evidencia que, como plantea Sanmartín (2019), “está demostrado que el solo hecho de ocupar un lugar no es suficiente para tener presencia, participación y aprendizajes” (p.102). Entonces, ¿cuál es el territorio de llegada?

Es necesario revisar la no aceptación de la discapacidad y su desconocimiento por parte de quienes no han tenido que enfrentar situaciones como las narradas, para indagar acerca de lo que produce en nosotros el “otro” con un cuerpo diferente, una mirada, un gesto, una mano tendida, como cuando el papá de Baltasar pregunta: “¿Cuándo se va a curar?” (jardín n.º 1, papá de Baltasar, marzo de 2017). Palabras que, tejidas de las reflexiones y resistencias nos lleva a la cita de Larrosa (1999), cuando pregunta: “¿Dónde está el cuerpo de las palabras? [...]El cuerpo de las palabras está en los mismos lugares que el cuerpo humano” (p. 22). Y continúan

sosteniendo que “el lenguaje se presenta como acto encarnado en el individuo y en el colectivo [...] y en la construcción social de la realidad” (p. 131).

A esto nos acerca Pérez de Lara (2009), cuando nos recuerda que nadie va solo, que sin otro no podríamos estar vivos. Y esto conlleva lo que describe Rattero (2007): cuando decimos que algo “es normal”, es que lo hemos naturalizado desde una sociedad fragmentada, pero esta es una forma de exclusión, hecha de retazos que buscan “la cura”.

Al revisitar los lineamientos de “las bajadas” (palabras escuchadas en las instituciones educativas habitualmente), hemos podido visualizar cómo las políticas remediales, que parecen habitar en las fronteras, quedan solo sesgadas a dispositivos técnicos, como en los planteos de las directoras de los jardines: “Se pide una maestra para la inclusión a la escuela especial” (registro de campo, directora del jardín n.º 1 y directora del jardín n.º 2, 2017, 2018, 2019).

La docente expresa su preocupación del siguiente modo: “¿Cómo la voy a evaluar, cómo voy a hacer el informe? [...] ¿Cómo le voy a decir a la mamá todo lo que tiene que hacer y no hace?” (registro de campo, docente de Noe en el jardín n.º 2, 2018).

La tan significativa intención de la educación para todos y todas parece desvanecerse ante expresiones como “todos pueden aprender” porque, si bien parecen democratizadoras, llevan a una noción totalizadora. Y nos vuelve al lugar del que hemos partido en estas experiencias de inclusión/exclusión. Estos sentidos de universalización, alejados de las historias singulares, con barreras en el andar de los peregrinos, siempre se quedan sin rumbo, no pueden llegar. Continuando con los tejidos, Cardona Ortiz, Tamayo Marín, Balanta Cobo y Rodríguez Arango (2022) piensan que “el encuentro con los otros y las otras es lo que puede y permite ver, escuchar, comprender esas otras maneras” (p. 134).

Las conversaciones que hemos venido analizando conducen, en muchos casos, a la resignación, a respetar los mandatos del “deber ser” de la educación, entre las urgencias y lo acotado de nuestra visibilidad de las prácticas de inclusión/exclusión. Y desborda a las familias, a las infancias, a los actores institucionales, ¿o estaremos naturalizando la despolitización educativa? Será necesario, entonces, como plantean; Cardona Ortiz, Tamayo Marín, Balanta Cobo y Rodríguez Arango (2022): “adentrarse en esas historias, esos mundos, que a través de sus relatos cobran vida y fuerza desde la cotidianeidad misma, desde las narraciones [...] encarnadas al interior de las familias que se ponen en escena como forma de resistir” (p. 134).

¿Qué hacemos cuando cumplimos con las normas impuestas, con configuraciones de apoyo, pero que haga “poco, que sea fácil, que pinte”? Estos enfoques, desde una connotación de poquedad, de inferioridad, nos ubican en el horizonte de mayor desigualdad. ¿Somos seres ofrecedores de mundos? (Rattero, 2009).

Llegados a este punto, es necesario revisar también las cuestiones que han dado lugar al incremento de la medicalización y patologización de las infancias; desde las preocupaciones publicadas por Untoiglich (2019), cuando cuestiones del orden colectivo, social y político se atienden como problemas individuales, atribuyendo su causa a determinaciones biológicas, cuando problemas que no conciernen a la salud son definidos como trastornos que requieren tratamientos psicofarmacológicos. De este modo, las infancias con fracasos escolares, o supuestos trastornos de aprendizaje y/o conducta, son puestas como responsables individuales de esas dificultades, por no adaptarse a lo que el sistema educativo exige. Esta realidad aparece plasmada en expresiones como “¡Necesitamos el diagnóstico, para poder planificar...!” (registro de campo, docente del nivel inicial del jardín n.º 2, abril de 2018). Estas consecuencias son las que hemos venido problematizando, entendiendo que la singularidad de los seres humanos, en

este caso, las infancias con discapacidad, aparecen en las escenas educativas para revisar las trayectorias escolares lineales establecidas desde las primeras infancias.

Por lo tanto, es importante ampliar estos conceptos desde Bustelo (2009), quien analiza cómo el dispositivo de la biopolítica “está relacionado con el control de los que sobreviven a través de la construcción de la legitimidad de una visión hegemónica de las infancias” (p. 35).

¿Cómo no recorrer estos caminos sinuosos sin abordar estas reflexiones, al observar y escuchar las voces? ¿Cuánto se pone en juego desde nuestras subjetividades sin tener conciencia de estas en cada intervención, cada emisión de criterios, cada propuesta pedagógica, cada clase de ATDI y cada clase en los jardines de infantes? Entonces, ¿qué es legítimo desde una perspectiva de derechos en las infancias, moldeadas/atrevidas? ¿Qué nos entre-laza a esos retazos de historias cargadas de pedidos de ayuda, de escucha, de mirada, de conversación, de convivencia? ¿Podemos distanciarnos, ser indiferentes a estos destinos inexorables? ¿O seremos dadores de mundos con otros modos de hacer y de pensar los territorios?

Historizar recorridos familiares permitió reflexionar sobre las barreras en las instituciones educativas del nivel inicial, que dificultaron el derecho a la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad a los tres años de edad. Frente a las muchas experiencias, fueron seleccionados aquellos relatos que aluden a representaciones en torno a la discapacidad, sobre todo, las que visibilizan las diversas formas de estigmatización reproducidas en el interior de las instituciones, producto de discursos y acciones de miembros de la comunidad educativa (Cinquegrani, 2022).

Estos espacios y experiencias nos hacen pensar en palabras que irrumpen y nombran nuevas identidades, rompen el consenso, descolocan buscando igualdad allí donde hay desigualdad. Ligado a este pensamiento, Nicastro y Greco (2013) citan a Rancière (1987), entendiendo que están “aprendiendo a ser un igual en una sociedad de desiguales” (p. 68).

Por lo tanto, podríamos traer un pensamiento vinculado con lo que venimos desplegando desde dichas autoras: “En la escuela las trayectorias conforman un ‘común’ construido de singularidades” (Nicastro y Greco, 2013, p. 71): docentes, familias, alumnos y alumnas. Las trayectorias escolares reales, diversas, singulares, “constituyen ese ‘común’ de la educación [...] como si por diversos caminos pasáramos una y otra vez por ese punto irrenunciable que es la educación” (Nicastro y Greco, 2013, p. 74). De lo contrario seguiremos buscando: “¿Dónde está lo que falta?” (Cinquegrani, 2022). Desde la reflexividad, no es nuestra intención hacer juicios de valor, en realidad, nuestra preocupación es poner atención en lo que sucede en la trayectoria escolar de las primeras infancias con discapacidad, que parece haber quedado “descalza”. Además, como se ha venido planteando, las tensiones que se producen en las instituciones educativas pueden ser interpretadas teniendo en cuenta recursos personales y grupales, formación, subjetividades. Todo esto se relata para lograr aquello que las normativas prescriben que debe ser. Es una realidad que se presenta compleja, dado que va más allá de los sujetos que las implementan. Hay que considerar cuáles son entonces las condiciones que en la realidad forman parte de esta miniatura etnográfica y, en este sentido, desde estos docentes y estas familias. No podemos analizar las trayectorias de manera individual, sino en las dimensiones que emergen desde el encuentro de todos y todas: políticas, sociales, culturales, ideológicas, económicas, institucionales y educativas.

Teniendo en cuenta que esta investigación se inscribe en el campo de los *disability studies*, el enfoque de las problemáticas estará dado en considerar a la discapacidad como una forma de opresión social producto de un contexto socio histórico particular (Ferrante, Yarza de los Ríos, Pérez; 2020). Y aquí también es necesario volver al pensamiento de Lewckowicz (2004): debemos poner atención a lo que sucede en una sociedad mercantilista, donde los niños y

niñas ocupan el lugar de consumidores, lo cual implica situarnos desde una dimensión política como protagonistas de lo común.

Recorriendo los tejidos de Junio da Silva Santos, Palacio Peralta, Pereyra (2022), también entendemos, desde las voces de las personas participantes, que las instituciones educativas funcionan desde las lógicas neoliberales, capacitistas y normalizadoras, que abordan las diferencias desde el déficit de los sujetos, y condicionan las posibilidades de recorrer trayectorias escolares reales.

Para poder continuar con el desarrollo de otro objetivo, el de delinear las intervenciones con las familias y las propuestas pedagógicas en el período de emergencia sanitaria, en el capítulo siguiente vamos a recorrer el imponderable tiempo de pandemia por COVID-19, durante el ciclo lectivo 2020. También desde las voces de los actores institucionales y las familias, con todo lo que implicó, en el campo educativo y en la modalidad de educación especial, la continuidad de las trayectorias escolares de las infancias con discapacidad en el nivel inicial desde los encuentros mediados por las tecnologías. Porque, de repente, la vida se transformó ¡para todos y todas!

Tercera Parte: Tensiones y Naufragios en la Cotidianidad Remota

Capítulo 5

Emergencia Sanitaria

En este capítulo vamos a desarrollar lo investigado durante del período de emergencia sanitaria, a través de las voces de las personas participantes, mediadas por las tecnologías.

El 11 de marzo de 2020, la OMS elevó la situación de emergencia de salud pública ocasionada por el COVID-19 a pandemia internacional. En este contexto, el presidente de la República Argentina, Alberto Fernández, a través del decreto 260 del 12 de marzo de 2020 estableció la emergencia pública en materia sanitaria establecida por la Ley 27541, por el plazo de un año en virtud de la pandemia declarada. Debido al ASPO, todas las actividades presenciales de las instituciones educativas se realizaron desde la virtualidad, de manera sincrónica y asincrónica. Por decisiones metodológicas propias de la investigación, ante esta emergencia, consideramos que era una etapa necesaria de ser abordada, por presentar una realidad compleja ante este acontecimiento, que modificó la vida de todos y todas.

Es de suponer que el ciclo lectivo del año 2020 estuvo atravesado por dicha emergencia sanitaria. Durante este período, el trabajo de campo investigativo se realizó a través de los aportes de la etnografía digital, utilizando medios tecnológicos: WhatsApp, video llamadas, Google Meet, Google Drive; para poder seguir registrando y analizando la continuidad de la trayectoria escolar de las infancias con discapacidad en el nivel inicial, como se había venido realizando de manera presencial durante los tres años anteriores. En este contexto, acompañé la trayectoria escolar de Guadalupe, una niña con diagnóstico de parálisis cerebral (PC), en el ingreso al nivel inicial. Junto a su mamá y su papá, enfrentamos momentos de desasosiego, pero también nos acompañó el afecto y el poder disfrutar de la mutua compañía en esos momentos.

5-1 ¿Y Ahora Qué Hacemos?

En el inicio del período lectivo, en el mes de marzo, las dos primeras semanas de clases fueron presenciales. Fueron tiempos institucionales que requirieron organización, acuerdos, reuniones y lectura de normativas que fueron delineando las prácticas pedagógicas para el trabajo del año escolar. Mientras, mirábamos como espectadores, a través de los medios de comunicación, cómo el virus SARS-CoV-2, se diseminaba por el mundo; hasta que llegó a nuestro país y las medidas sanitarias también, que prolongaron los tiempos de aislamiento.

De manera rápida, los mensajes desde las Jefaturas Distritales de Educación, de todos los niveles y modalidades del sistema educativo, adhirieron a las medidas sanitarias de aislamiento para la continuidad pedagógica de los alumnos y alumnas. Sonaban las sirenas de los bomberos, se estableció el “toque de queda” a partir de las 18 horas; todos debíamos quedarnos dentro de nuestras casas: no había nadie en las veredas, en las calles. El mensaje era: “El Estado te cuida”. Solo quienes prestaban servicios esenciales tenían permitida la circulación. Y aquí surge otro interrogante, ligado a los destinos, en este contexto: ¿qué es esencial? ¿Quiénes son esenciales?

Las directoras iniciaron las reuniones virtuales a través del Google Meet, en las que se acordaban las acciones que cada docente debía hacer, los niños y niñas con discapacidad que atendería, las familias con las que debía establecer el contacto virtual y los registros semanales de las tareas, con las propuestas y modos de valorar/evaluar los avances.

Sonaron palabras con rostros, que aparecían en las pantallas de las computadoras. Se miraba todo con extrañeza, se sintió el pánico. La directora del CeATDIN°10 iniciaba el encuentro desde estas expresiones: “Pantallas cuadriculadas, rostros impávidos, palabras de desasosiego: ¡hay que seguir! ¡Hay que cumplir! ¿Cómo lo vamos a hacer? ¡Se nos quemaron los

papeles!”. (registro de campo, directora del CeATDI, 19 de marzo de 2020, reunión a través de Google Meet)

Realmente, atravesadas por un contexto tan complejo, sentimos que nos habían dejado sin papeles. ¿Sin papeles? Podemos reflexionar que estas palabras dan cuenta de las seguridades que ofrecen las rutinas institucionales, en sus espacios y tiempos establecidos. Entonces llegó el fuego, el temor, el vacío, porque se nos quemaron tantas palabras, tantos sentidos. ¿O sin sentidos?

En el punto siguiente, vamos a desarrollar lo que significaron para las docentes, las familias y las infancias con discapacidad las cenizas que volaron y nos dejaron a la intemperie, atendiendo a la pregunta ¿y ahora qué hacemos?, que buscaba respuestas de manera incesante.

¡Se Nos Quemaron los Papeles!

La crisis global que trajo el coronavirus y su enfermedad manifiesta, el COVID-19, forzó a parar y a transitar un confinamiento individual y colectivo dirigido a estabilizar la salud comunitaria.

La emergencia pública habilitó al Gobierno a tomar decisiones excepcionales en todo o en parte del territorio nacional cuando se produzcan crisis sanitarias que supongan alteraciones graves de la normalidad. En este caso, la decisión fue decretar el confinamiento de toda la población del país; estaba permitido salir de los domicilios solo en situaciones de gran necesidad. El ASPO, inicialmente de quince días, fue prorrogándose hasta finales del ciclo lectivo. Todas las instituciones educativas cerraron sus puertas y los docentes tuvieron que realizar las propuestas pedagógicas a través de dispositivos tecnológicos con acceso a internet, para poder enviar actividades a las familias.

El año 2020 cambió e hizo cambiar todo: docentes, académicos, profesionales, políticos, organizaciones y familias comenzamos a *aprender*, palabra que, debido a su significación, queda entre signos de pregunta: ¿aprender a vivir en una nueva realidad?

Las directoras enviaban mensajes por WhatsApp, llegaban los enlaces para una nueva reunión virtual: “Tenemos que acordar con la docente del jardín que va a atender a la niña, con la que se realizó una propuesta de inclusión; los días y horarios donde vamos a reunirnos, y también con la familia”. (registro de campo, directora del CeATDI, marzo de 2020)

Cada uno de los protagonistas de estas nuevas situaciones, de estas realidades diversas, hemos vivenciado cambios personales, profesionales, familiares, económicos, laborales y sociales. Por ello, surge la necesidad de dar entidad a estas nuevas realidades que surgen a raíz de un confinamiento. ¿Qué necesidades de acompañamiento se presentan? ¿Cómo se reorientan las trayectorias escolares en las primeras infancias? ¿De qué manera esto afectó la vida institucional?

Se fueron concretando las acciones, a través de las reuniones virtuales, tal como se había pautado con la directora del jardín n.º 2, la docente del nivel inicial, la directora y la maestra estimuladora n.º2 del CeATDI: “Sabemos que vamos a tener que atender a [Guadalupe], una niña con diagnóstico de parálisis cerebral; nos vamos a poner en contacto con la familia. ¿Cómo vamos a darle orientaciones?, ¿las podrán realizar?” (registro de campo, directora del jardín de infantes n.º 1, marzo de 2020).

Desde la perspectiva de la investigación cualitativa, los recursos digitales fueron el medio para el contacto con las familias. También desde la reflexividad propia de los procesos etnográficos, dado que las experiencias son movimientos de ida y vuelta. De ida, porque la experiencia supone una exteriorización que va al encuentro con el acontecimiento, y de vuelta,

porque el acontecimiento tiene efectos personales (Guber, 2002). Se pone en juego la subjetividad; la experiencia es siempre individual, dado que los sujetos somos abiertos, sensibles, vulnerables. Y esta incertidumbre nos dejó “sin papeles, sin recetas”; nos alejó de las seguridades de la modernidad sólida (siglo XIX). También nos llegaron las palabras de Moysés-Collares (2019), al caer las seguridades en torno a una sociedad establecida bajo estas formas de funcionamiento: “Es preciso controlar, no es preciso vivir” (p.143).

Entonces, aparecieron las dudas, los temores, la incertidumbre, que nos podían llevar al naufragio. Frente a todo esto, se presentó como un desafío hablar con la familia. Así, se realizó también una reunión virtual con la directora del jardín n.º1, la docente del nivel inicial, la directora y la maestra estimuladora n.º2 del CeATDI N.º 10 y la mamá de Guadalupe:

Voy a ir haciendo con Guadalupe lo que me vayan diciendo. Por ejemplo, desde la posición sentada con apoyo, ofrecerle sonajeros, para que los lleve de una mano a otra; objetos sonoros, para que los vaya moviendo; libros chicos con tapas duras, para que pueda ir pasando las hojas. (registro de campo, mamá de Guadalupe, marzo de 2020)

Estas tensiones traen palabras de Schewe y Yarza de los Ríos (2022), que desatan sentimientos que nos atravesaron en testimonios como el de la mamá. Las palabras dicen: “Quiero abrazar tu dolor, que este encuentro sea un cálido abrazo” (p.14); “Si estuviéramos en la presencialidad nos estaríamos abrazando fuerte [...]. Y también estaríamos llorando” (p.15).

Se trata de una unidad de análisis “micro-”, como se ha planteado; por lo tanto, no generalizable, sino particular, del entramado de un determinado contexto y tiempo, que tiene un modo singular y propio de funcionamiento. Desde el trabajo de campo, produce sensaciones inéditas. ¿Cómo no abrazar ese llanto cuando la mamá dice: “Voy a ir haciendo con [Guadalupe]

lo que me vayan diciendo”? Como docente e investigadora, pienso en su deseo: ayudar a su hija, hacer para “que pueda”.

En una reunión virtual del personal docente del CeATDIN°10, que se realizó una vez por semana, aparecieron las preocupaciones: “La familia que tengo que atender no responde los mensajes ni me atiende las llamadas” (maestra estimuladora n.º1); “No puedo hacer los ejercicios de foniatría, la mamá me dijo que no tiene los elementos” (fonoaudióloga); “Una familia me avisó que se fue a vivir a un campo y no tienen señal” (trabajadora social); “La mamá de [Guadalupe] tiene que conseguir turno para la neuróloga infantil, y no están dando” (terapeuta ocupacional); “No puedo hacer un informe sobre el juego de los niños; cuando los miro por el celular, desaparecen, se esconden” (psicopedagoga); “Me atendió la abuela del niño y me comentó que la mamá estaba enferma” (maestra estimuladora n.º2). (registro de campo, abril de 2020).

Estas expresiones, más allá de la situación de la excepcionalidad, nos hacen volver a las investigaciones de Untoiglich (2019), cuando esperamos respuestas que requieren de otros espacios y tiempos: “el niño, la niña tiene que poder creer que la escuela, como representante de terceridad, es un lugar que lo va a albergar, lo va a esperar, lo va a acompañar y, a su vez, va a realizar su apuesta de continuidad sobre este sujeto” (p.218).

Los testimonios dan cuenta de las difíciles situaciones que se iban presentando, con demandas desde las autoridades educativas, que se materializan en las palabras de las protagonistas: “Tienen que garantizar la continuidad pedagógica, me informó la inspectora de la modalidad. Graben, hagan videos” (directora del CeATDI); “Hacemos lo que podemos y más” (maestra estimuladora n.º1 del CeATDI). (registro de campo, abril de 2020)

Esto nos lleva pensar en las violencias epistémicas, concepto acuñado por Gayatri Chakravorty Spivak en su ensayo de 1988: "¿Pueden hablar los subalternos?". Donde describe la violencia epistémica como el proceso mediante el cual se niega sistemáticamente la capacidad de determinados grupos sociales para formular sus propias epistemologías; desde esa visión es que nos imponen normas; en este caso, aquel "tienen que garantizar"; desde estas concepciones tratar de no naufragar, como plantearon Schewe y Yarza de los Ríos (2022) "para hermanar, acuerpar, llorar, esperar y seguir" (p.15). Naufragio que liga el planteo que hacen de este tiempo de pandemia Pérez y Schewe (2020), quienes también sostienen que el sistema educativo presenta situaciones de desigualdad que se han visto intensificadas durante este período. Se entiende que, para las personas que no han sido alcanzadas por las acciones propuestas desde el enfoque de derechos y los postulados de la inclusión educativa, ha sido aún más complejo.

Esto se puede analizar desde el mensaje de texto de la mamá de Guadalupe: "Señorita, hoy no vamos a estar conectadas, no tengo crédito en el celular" (registro de campo, mamá de Guadalupe, mayo de 2020).

Los testimonios nos llevan a revisar que la realidad actualizó la problemática del lugar que debía ocupar el Estado argentino para garantizar una educación de calidad para las infancias con discapacidad, que requieren de dispositivos tecnológicos y conectividad para acceder a los aprendizajes (Meijide, 2021) en contextos de vulnerabilidad.

Sabemos que, en las últimas décadas, en distintos países de la región, se adoptó la perspectiva de extender y acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes provenientes de determinados sectores que históricamente no habían sido considerados por el "universalismo" de las políticas públicas: pueblos indígenas, personas en situación de encierro, PCD, entre otros. Por ello, prestar atención a las voces de las familias con hijos o hijas con discapacidad para atender a

la naufragada inclusión educativa. Esto requiere de una intervención del Estado y una evaluación sobre el impacto de la pandemia sobre las infancias con discapacidad, “en el marco de los lineamientos establecidos en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (Meijide, 2021, p.8).

No obstante, las desigualdades persisten en la medida en que hay ciertos componentes institucionales y sociales que no parecen dispuestos a ser interpelados (Pérez y Schewe, 2020). En continuidad con esta interpelación, Vite Hernández (2021) sostiene que esto “implica asumir afectos, interrelaciones, emociones, poner el cuerpo, informar y saber las intenciones (éticas y políticas) de las investigaciones” (p.25); desde este involucramiento y desde nuestras acciones, sostenemos los espacios educativos y sociales, que se presentan a veces tan hostiles.

En otra reunión semanal del equipo Transdisciplinario del CeATDIN°10, durante el mes de abril, desde las pantallas de las computadoras se inscribieron los siguientes testimonios, con voces quebradas y rostros impávidos: “Saquen fotos, porque tenemos que subir a las redes, mostrar lo que estamos haciendo. Hay que enviar los avances desde la propuesta de inclusión con el jardín de infantes” (directora del CeATDIN°10); “La mamá que tengo que atender me envió un audio diciendo que tiene muchos chicos y no puede con la tarea de todos” (maestra estimuladora n.º1); “No responden los mensajes, le clavan el visto” (maestra estimuladora n.º2); “Desde las video llamadas, no puedo ver si hay un avance en el lenguaje” (fonoaudióloga); “La mamá de [Guadalupe] pregunta cuándo es la entrega de la mercadería” (terapista ocupacional).(registro de campo, abril de 2020).

Desde esas tramas, les hemos dado voz a las dificultades en el acceso a internet, a las nuevas tecnologías; a las condiciones económicas; tanto desde las instituciones educativas como para las docentes y familias. Se pusieron en evidencia las grandes dificultades para realizar una

práctica pedagógica en la trayectoria escolar en cada infancia con discapacidad en el ingreso al nivel inicial. Zardel Jacobo (2021) sostiene que es necesario “analizar estas graves desigualdades tangibles y que esconden la estructura diferenciada que tiene que ver con la exterioridad multimodal que posibilita la constitución de subjetividades valorativamente diferenciadas” (p. 11).

Desde estas miradas, Meresman y Ullmann (2020) realizaron un Informe CEPAL (Serie Políticas Sociales N.º 237), el cual confirma que la pandemia ha exacerbado las inequidades preexistentes en la vida cotidiana de las PCD en América Latina y el Caribe. Puede comprobarse que el “efecto acumulativo” de desventajas estructurales (es decir, aquellas que estaban presentes en la región antes de la crisis por el COVID-19) relacionadas con la pobreza y la exclusión educativa, laboral y social con los efectos de desafiliación y abandono emergen con más fuerza en un contexto de crisis, como el de la pandemia.

Esta nueva realidad nos lleva a “mirar”, a través de las pantallas, ¡tantas realidades!

5-3 *La Nueva Realidad, Tantas Realidades*

La educación en tiempos de emergencia sanitaria, plantea Redondo (2020), obligó a “modificar el sentido del acto educativo, en un tiempo escolar diferido, sin la presencia de los cuerpos” (p. 3).

Una docente del jardín n.º 1 lo manifiesta del siguiente modo: “La cocina de mi casa pasó a ser mi sala del jardín” (registro de campo, docente del jardín n.º 1, en reunión virtual, abril de 2020). Palabras que irrumpen, que movilizan; realidad de la que habla Zardel Jacobo (2021): “Hace falta irrumpir ese discurso de la temporalidad del marcaje de la discapacidad” (p.20). Para este fin, hubo que modificar las rutinas del hogar, utilizar aparatos tecnológicos. Y se hacía todo

al mismo tiempo: ser docente, madre o padre; ayudar en la tarea de los propios hijos (Dussel, 2020).

Al mencionar estas transformaciones, Svampa (2021) realiza un balance provisorio acerca de la pandemia en América Latina y sostiene que esta situación puso, en el centro de la escena, problemáticas que antes estaban en la periferia, minimizadas o invisibilizadas: “La diseminación del virus mostró el fracaso de un modelo de globalización neoliberal consolidado en los últimos 30 años” (p.2).

La directora del CeATDIN°10, en una reunión virtual, mostraba agobio, sin tiempos reales: “Todo me lleva más tiempo. Siento que trabajo todo el día y no llego. Es una demanda sin fin”. (registro de campo, directora del CeATDI N.º 10, reunión virtual, mayo de 2020)

Las instituciones educativas (en nuestro caso, el jardín de infantes) representan un espacio exterior y un tiempo ligado al trabajo que ordena el ritmo familiar, pero, en la “normalidad de la excepción”, se desmoronaron los tiempos y los espacios establecidos. Así lo explicaba una maestra del CeATDI N.º10: “Entre las tareas de mis hijos y las mías, mi casa es un caos”. (registro de campo, estimuladora temprana n.º 1, reunión virtual, mayo de 2020)

Las familias de las docentes fueron igualmente afectadas, pues muchas veces no contaban con espacios domésticos para trabajar. En la interacción con las infancias, se generó una variedad de situaciones y tácticas diversas para traspasar un umbral, producir un desplazamiento de su esfera privada. Un “entre” familias y docentes se tejía de manera singular: cargado de asombros y ansiedad al inicio, con denodado esfuerzo, también con fatigas y temores. La atención de los niños y niñas con discapacidad requiere de prácticas pedagógicas específicas, más aún en un contexto de vulnerabilidad educativa y social, y fue difícil concretarlas. En este sentido, estas prácticas requieren de dilucidación, ya que “es un intento de dar otra posibilidad de otras formas

posibles en las cuales esperaremos sus complejidades y contradicciones y ahí mismo, la producción de experiencias se abre a nuevas miradas y horizontes en su potencial” (Zardel Jacobo, 2021, p. 22).

Mientras, los medios de comunicación informaban sobre la tragedia en la pérdida de vidas humanas durante la pandemia. Svampa (2021) analiza que, “a escala global, parece haber llegado la hora de repensar la globalización desde otros modelos y de sentar las bases de un Estado fuerte, eficaz y democrático, con vocación para reconstruir lo común” (p. 87).

El desafío de la continuidad pedagógica se organizó en una estructura institucional con una vida cotidiana también virtual: reuniones semanales, intercambios, planificaciones y propuestas, que permitían, con menor o mayor fluidez, sostener lo individual, sobre todo, por la necesidad de construir las prácticas colectivas (Redondo, 2020).

Muchas voces se pronunciaron ante tanta adversidad, entre ellas, la de Zardel Jacobo (2021), que entendió que los efectos de la pandemia eran catastróficos en aquellas regiones donde la pobreza, la injusticia y la desigualdad social y económica son alarmantes. Desde estas concepciones, Svampa (2021) sostenía que, además, “las mujeres dedicaban el triple de tiempo que los hombres al trabajo de cuidados no remunerado, situación agravada por la creciente demanda de cuidados” (p.97), lo que también da cuenta de las desigualdades que fueron poniéndose de manifiesto.

Con relación a esas prácticas de desigualdad y a la sobrecarga de las actividades, la directora del jardín n.º 1 expresó: “Vamos a planificar actividades para las tres salas; las familias con varios hijos en el jardín tal vez podrán hacerlo mejor”. (directora del jardín n.º 1, junio de 2020, reunión virtual)

El objetivo de acompañar a la distancia es dificultoso y también produce agobio. Una docente del jardín n.º 1 lo pone en palabras del siguiente modo: “No hicieron la actividad que envié. ¿Para qué mandar otra?, no responden” (docente de la sala de tres años del jardín n.º 1, junio de 2020, mensaje de WhatsApp).

Desde el lugar de la alteridad, Zardel Jacobo (2021) dice: “La experiencia implica que el cuerpo tome su lugar, afecte al pensar y de acorporar el pensamiento” (p.18). Nueva realidad, tantas realidades...Reflexionamos, ¿dónde quedó el *sentipensar* en estos días del naufragio?

Los equipos docentes del centro de atención temprana y de los jardines de infantes expresaban que les resultaba difícil encontrar nuevas motivaciones y sostener las actividades centradas en lo virtual a lo largo de las semanas, teniendo en cuenta que, en las primeras infancias, la presencia corporal es muy importante (Brailovsky, 2020); tanto del docente como de los niños y niñas, para sostener una propuesta pedagógica lúdica (Redondo, 2020).

En tanto, Palacios (2020) interpela sobre la necesidad de deconstruir ciertos parámetros estigmatizantes para que las PCD puedan acceder a sus derechos y ampliar su participación en espacios educativos y sociales.

Voces como las de Pérez y Schewe (2020) alertan sobre el acceso a las tecnologías para el abordaje de procesos pedagógicos: en tiempos de aislamiento, parecen reproducirse y sostenerse las más profundas desigualdades debido a los recursos materiales, como los dispositivos y el acceso a internet. Zardel Jacobo (2021), además, habla de la responsabilidad desde los niveles estatales, institucionales y particulares, para enfrentar esta tragedia.

El agobio continuaba, y se vislumbraba en la voz de la directora del CeATDINº10 y en la imagen de preocupación de su rostro: “Demasiadas circulares, demasiadas demandas. Todo te lo piden para ayer. Hay que elevar. Hay que mostrar el trabajo. Hay que dejar registro de todo...

hay que... hay que...” (directora el CeATDIN°10, junio 2020, reunión virtual). Desde esos agobios es que Zardel Jacobo (2021) plantea que las maestras de educación especial llevan adelante una tarea a veces contradictoria con los sustentos de la inclusión educativa. Esto quedó plasmado en estas acciones: *elegir, mostrar, registrar*, que suenan como dispositivos de control en el siglo XXI, analizados desde los aportes teóricos de algunos autores abordados (Bustelo, 2009; Foucault, 2006; Grinberg, 2014).

Es reconocible la decisión de filiar educativamente a cada infancia junto a su familia y de sostener a cada institución en su contexto, con todo el esfuerzo físico, emocional y material que implicó el momento, aun sin mayores alcances. Pero ¿cómo lograrlo, si estábamos naufragando?

En esta situación, tal como plantean Pérez y Schewe (2020, p.3), hay que destacar la relevancia particular que, en el campo de la discapacidad, tienen las tecnologías en tanto apoyo a la calidad de vida, especialmente en términos de independencia para la resolución de aspectos cotidianos. Pero, en muchos casos, fue misión imposible.

La mamá de Guadalupe, preocupada, escribió a la maestra estimuladora n.º2, a cargo del acompañamiento de la inclusión de la niña en el jardín de infantes: “No sé cómo enseñar a mi hija, a veces, no tengo carga en el celular, no tengo internet”. (mamá de Guadalupe, junio 2020, mensaje de texto)

Es central el acceso a las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) para el abordaje pedagógico, pero estas cuestiones han sido críticas por la falta de acceso a los recursos económicos, que suele acompañar a los estudiantes con discapacidad. Las TIC se convirtieron en apoyos de carácter “virtual”, las familias carecían de la posibilidad de acceso, aunque sostiene Redondo (2020): “La articulación imprescindible del trabajo educativo con las familias abrega en

ella y permite el bordado y entretejido de esos hilos pedagógicos aún cuando no siempre se tornen visibles para sus actuales protagonistas” (p.2).

Las autoras Pérez y Schewe (2020) plantean que, para los intercambios en la virtualidad, es necesario contar con teléfonos celulares y/o computadoras con conexión a internet. Estas cuestiones, consideradas básicas y disponibles para ciertos sectores sociales, en algunas regiones aún son de difícil acceso. A lo que se suma que el uso de dispositivos debió responder a las complejidades de herramientas educativas y terapéuticas, en tiempos en los que las infancias con discapacidad no han podido acceder de manera adecuada a estos derechos.

Mientras, en una reunión virtual, las voces y los rostros de las docentes mostraban la angustia. Una de ellas decía: “No aguanto más este encierro. Y no sabemos hasta cuándo seguiremos así. He perdido el contacto con varias familias, no tienen internet. No sé nada de los niños y niñas que son matrícula de la institución” (docente del jardín n.º 1, julio de 2020, reunión virtual).

En esta nueva realidad, quedaron sin atención individualizada las infancias con discapacidad, lo que afectó la continuidad necesaria de su atención temprana. Esto condujo a situaciones de abandono, de vulneración de derechos de las primeras infancias. En este sentido, Schewe (2020) vincula esta situación con las violencias pandémicas, al estar dirigidas también a personas que pueden acceder a pantallas, porque manejan cuestiones básicas en el uso de las tecnologías y cuentan con los recursos económicos.

Se puede visualizar cómo fueron los tiempos de emergencia sanitaria, expuestos a lo imprevisto; ya no había estructuras protectoras, ni Estados garantes, ni docentes, ni familias; todo se quemó, junto con los papeles. Nacieron estrategias erráticamente, pero no pudieron dar las respuestas necesarias a las prácticas pedagógicas desde la virtualidad.

5-4 Entre la Incertidumbre y la Invención: Familias y Docentes a la Intemperie

Durante el ciclo lectivo 2020 sucedió además que el servicio de ATDI, que funcionaba en el predio del Hospital Municipal Dr. Rubén O. Miravalle, fue trasladado a la sede de la escuela especial de la localidad, debido a que ese espacio iba a ser usado para personas internadas por COVID-19. Esto trajo aparejadas dificultades en la organización institucional; las familias no reconocían el lugar como propio, sumado a las representaciones sociales debido a los prejuicios en la aceptación de ese lugar como institución educativa, la “escuela diferencial”, para muchos.

La tensión de los actores institucionales también estuvo dentro del naufragio de incertidumbres. Así lo expresaba una docente del servicio de ATDI, en un encuentro virtual: “Se van a apropiarse del lugar. Nunca vamos a volver a nuestro centro. No debimos cederlo” (maestra estimuladora, abril de 2020, reunión virtual).

Mudar una institución, con docentes a cargo de esa mudanza, produjo mayor desamparo, ¿dónde estaba el CeATDIN°10? Desaparecido, ¿quemado!

¿Demasiada intemperie? Redondo (2020) plantea que, desde los espacios de atención a las primeras infancias, la pandemia dejó al descubierto realidades de desigualdad como nunca se habían puesto de manifiesto. Sostiene la autora: “Con frecuencia se idealiza la educación de las primeras infancias” (p.5), pero esto quedó paralizado ante tan cruda realidad, y mucho más cuando se trataba de infancias con discapacidad, en situación de vulnerabilidad.

En medio de tanto caos, las dificultades que se presentaron para el uso de los dispositivos tecnológicos quedaron expresadas desde una maestra estimuladora: “No sé hacer videos, no puedo comunicarme de este modo, esto me supera. Siempre dije a las familias: no usar tanta tecnología con los niños, ¿y ahora qué?” (maestra estimuladora n.º 1, julio de 2020, reunión virtual).

Hubo docentes que no pudieron adaptarse a estas exigencias. Se grababan las reuniones, se subían las actividades a las redes sociales, se intentaba mostrar que “nada” se había cambiado, cuando estábamos ante una catástrofe a nivel mundial. Los datos de la evolución de la pandemia a escala global y local eran acuciantes; sumados a la propia experiencia familiar y comunitaria, sostiene Redondo (2020) citando a Butler (2010): “(...) en muchos casos, con su enmarcamiento mediático, incidían en sentido contrario a la experiencia educativa del lazo con la infancia” (p.5).

Se abren debates sobre la direccionalidad de la tarea educativa, pero también sobre el poder de la palabra, lo próximo, el lugar de la alteridad. Todo esto vuelve a traernos la idea del pensamiento binario, desde Pérez y Schewe (2020): “Ninguna persona parece estar del todo exenta de esta lógica en el capitalismo global en tanto las configuraciones identitarias se desplazan y resignifican permanente y contingentemente” (p.10).

Reformular la tarea significó no solo incluir otras mediaciones, sino también conocer más directamente situaciones desconocidas y dialogar con otras voces. Nos encontramos con discursos cargados de vulnerabilidad, expresados en las siguientes palabras, escritas por una mamá: “Señorita, tengo que vestir a mi hija de paisana, pero no tengo ropa...” (mamá de Guadalupe, julio de 2020, mensaje de texto). ¿Qué se pedía?, ¿cuáles eran las prioridades en este contexto? ¿Para qué vestir a los niños y niñas? ¿Qué mostraban las pantallas? ¿Qué debemos mostrar a través de ellas? ¿Qué disfraces son necesarios? ¿Para quién/es? Las voces siguen nombrando la inhibición de las familias y de las docentes: la exhibición de los indicios de la pobreza; la exposición corporal y la inaccesibilidad a los recursos que las instituciones solicitan.

Entonces, ¿qué muestra una familia y qué deja de mostrar? Muestra lo que Pérez y Schewe (2020) cuestionan tan certeramente: “¿Hasta cuándo seguiremos sosteniendo los elevados costos de esta ‘inclusión modélica’, que excluye a quienes no se adaptan a un modelo cultural,

específicamente creado para sostener una sociedad y un sistema de producción capitalistas, elitistas, capacitistas?”(p.2).

Lo manifestaban las voces y escrituras de los protagonistas, tocadas por la discapacidad, con la complejidad que esto implica también para las familias, donde además los hijos e hijas requieren la atención de otras terapias, atravesadas por la virtualidad, con la imposibilidad de realizarlas.

La mamá de la niña, desconcertada, envió el siguiente mensaje de texto a la maestra estimuladora n.º2: “La seño me llamó por WhatsApp; pero no sé qué hacer con mi hija. No tengo los juguetes que ellas usan. No puedo hacer las tareas con todos mis hijos” (mamá de Guadalupe, julio 2020).

En este punto, los conceptos delineados toman cuerpo sobre las voces de las familias. Profundizo la preocupación por la situación de las infancias; en particular, las atrapadas en la maquinaria médico-terapéutica, que pretende adaptarlas a las exigencias del funcionamiento escolar. Nunca había sido tan evidente esa conjunción entre la educación y la salud como en el período de confinamiento, con una demanda sostenida por los dispositivos capitalistas de la patologización y medicalización en las edades más tempranas.

A medida que se veía que el aislamiento sería largo, se sumaron plataformas para reuniones virtuales, y se recuperó en parte la escena áulica/pedagógica perdida, pero ahora diseminada en los hogares, en las redes sociales.

Así se terminaron de desarmar los restos de esa división entre el adentro y el afuera que las escuelas supieron construir. Caído y maltrecho había quedado lo que aún se conservaba de la pretendida inclusión puertas adentro de las escuelas, y muchas docentes se encontraron con la cruel realidad de la exclusión educativa y social de las infancias.

Por este motivo, al referirse a la educación en el nivel inicial en tiempos de aislamiento, Redondo (2020) sostiene que “requiere de un movimiento que la despoje de las categorías que la instrumentalizan en saberes acabados, clausurados y determinados *a priori* ⁵ para disponerse, así, a la recepción de un nuevo punto de partida” (p. 8). ¿Cuál será el nuevo punto de partida? La pregunta surge porque el mandato de la Jefatura Distrital en Educación que pesó sobre las docentes fue, en palabras expresadas por la directora del servicio de ATDI, el que sigue: “Que se trabaje y convoque a las familias a hacer las tareas. Que la cosa marche” (directora del CeATDIN°10, agosto 2020, reunión virtual).

¡Pareciera que nunca fue más evidente la orden capitalista, capacitista! Las docentes quedaron con la labor ciclópea de sostener el sistema escolar sobre sus hombros a puro voluntarismo, sin contar con la estructura escolar necesaria. ¿Por qué no lo harían/mos? Vienen/venimos acostumbrados a sostener, a dar más allá de nuestras posibilidades, a responder al pedido de un esfuerzo más. De tan naturalizado, queda invisibilizado todo lo que se pone de lo propio, de lo personal y subjetivo en la docencia. Pero, en esa misma entrega y en ese mismo compromiso, se pone en juego el núcleo duro del dispositivo escolar, tal vez, sin estar presente el imaginario social; que se hizo evidente con fuerza en la segunda mitad del siglo XX (Foucault, 2006).

Mientras las tramas seguían pronunciando sus avatares, la mamá de Guadalupe envió un mensaje diciendo lo que le ocurría: “No se llega a cumplir. No se alcanza a completar las actividades. No se entrega a tiempo” (mamá de Guadalupe, septiembre de 2020, mensaje de voz). Y, al mismo tiempo, la voz de una docente del jardín n.º1 decía: “No se conectan, no responden” (docente de nivel inicial, septiembre de 2020, reunión virtual). ¿Dónde poner el problema? ¿Qué significa completar las tareas? Nuevamente, “la norma”. Podemos deducir una

⁵ La letra cursiva corresponde al texto de la autora.

tendencia a la hipervisibilización de la perspectiva “compensadora” y/o “benéfica” y, al mismo tiempo, una invisibilización del carácter político de las marcas identitarias y de cómo abordamos las diferencias humanas. ¿Qué pedimos que hagan? Y, en tiempos de confinamiento, ¿cuál fue la prioridad?

Mientras, siguieron las miradas y voces obstinadas por un diagnóstico, desde la inquietud de la docente del jardín n.º1: “Si no tengo el diagnóstico, no puedo planificar una actividad pedagógica” (docente del nivel inicial, septiembre de 2020, reunión virtual).

El aislamiento les sacó a las instituciones educativas las horas de espacio compartido. Con ello, desaparecieron los problemas de conducta, los trastornos del espectro autista, los diagnósticos de síndromes atencionales o déficits de concentración, los trastornos de hiperactividad, los opositoristas desafiantes y demás patologías atribuidas a los niños y niñas. ¿Dónde quedaron escritos los diagnósticos, los destinos? (Untoiglich, 2019).

Las voces comparten, finalmente, la misma tendencia intervencionista de esta época, sin límite y sin miramientos por las posibilidades y recursos subjetivos. Hemos reconocido la impregnación de la lógica del capitalismo, que lleva a seguir haciendo e instala el mensaje de que, cuanto más, mejor y, con “etiqueta”, mejor aún. Bajo esta racionalidad discursiva, pareciera que no hay otros lugares posibles para las infancias que no sea el servicio a la maquinaria de reproducción y consumo.

Necesitamos recuperar algún límite que preserve a los niños y niñas de las exigencias escolares “normalizadoras” o las pretensiones compensatorias, para devolverles algo de cierta experiencia de la infancia. ¿Podemos interpelarnos acerca de su educación y de la ampliación de la responsabilidad pública sobre la educación inclusiva?

Una reflexión de Redondo (2020) nos invita a considerar que “el urdido de un tejido de sostén más colectivo y transversal a partir del confinamiento abren, en el campo de las micro y macro políticas, la oportunidad de interactuar desde posicionamientos menos endogámicos y sectoriales” (p.7).

Las infancias, entre otros grupos vulnerados, han sido víctimas ocultas de las excepciones y alteraciones impuestas por la pandemia. Las medidas adoptadas por el Estado nacional, los provinciales y locales, para prevenir y afrontar la propagación de la enfermedad generaron cambios en las rutinas y hábitos cotidianos de los niños y niñas, que impactaron directamente sobre la educación, la nutrición, la información, la salud física y mental, el ocio, la recreación y la protección, entre otras dimensiones. Fueron cambios que implicaron resultados desfavorables en la continuidad de las trayectorias escolares de las infancias con discapacidad y, si bien se tomó la experiencia de la familia de Guadalupe, la de los demás niños y niñas no fue diferente, motivo que nos lleva a revisar los sentidos de la inclusión educativa.

5-5 ¿Los Sentidos de la Inclusión Educativa?

Para pensar en esos sentidos, no podemos dejar de analizar el contexto macro-, desde donde las familias con hijos e hijas con discapacidad requieren respuestas. De acuerdo con Ocampo-González y Ponce-Naranjo (2023), corresponde señalar que, cuando se inició el ASPO, el Estado argentino no aseguró la continuidad de las prestaciones de apoyo a la educación a distancia para las PCD, ya sea de manera telefónica, con teletrabajo o mediante cualquier otro dispositivo tecnológico, ni la producción de materiales didácticos inclusivos y adaptados en cualquiera de sus presentaciones, digitales o analógicas. En este contexto, se agudizó la exclusión de los sectores más vulnerables y se reforzaron las desigualdades. Esta situación de desprotección extrema comenzó a revertirse o, al menos, a mitigarse el 1 de abril, cuando la Agencia Nacional

de Discapacidad aprobó su Resolución 69/2020, mediante la cual autorizaba el sistema de prestaciones básicas de atención integral a favor de las PCD, adaptándose al contexto del ASPO, inquietud sostenida por las familias.

El papá de Guadalupe también escribió desde su preocupación: “No podemos seguir el tratamiento médico, las terapias externas; sentimos que Guadalupe no avanza”. (papá de Guadalupe, julio 2020, mensaje de WhatsApp)

En este contexto de pandemia, la escolarización de las infancias quedó estrictamente ligada a la esfera doméstico-familiar, que en la mayoría de los casos tuvo como protagonista a las mujeres, sobre todo, en contextos de vulneración, que se ven condicionados por el clima educativo de los hogares, la disponibilidad de las tecnologías y el acceso a Internet, entre otras variables.

La educación de las infancias incluye el cuidado en su historia y glosario pedagógico. El gesto, que asume siempre la marca corporal, el susurro, el canto, la palabra (Brailovsky, 2020), necesitó ser sostenido bajo otras modalidades más complejas. La novedad de transitar una continuidad pedagógica en aislamiento tramó saberes, articulaciones, conversaciones, nuevas parejas didácticas, espacios de estudio e intercambios. Un “entre varios” frente a las dificultades y la complejidad de la tarea. Complejidad que lleva a pensar en transformaciones, desde el sostén de las infancias y la inclusión educativa, porque persiste la necesidad de continuar bregando por su democratización.

No podemos soslayar las responsabilidades que esto implica porque, como expresan Ocampo-González y Ponce-Naranjo (2023), las voces de las infancias requieren esfuerzos de la sociedad, de las instituciones educativas y de las legislaciones.

Nos interroga este presente sobre quién cuida “los jardines de la humanidad” para ampliar los horizontes que alojen otro porvenir (Redondo, 2020, p.9). En este sentido, las situaciones de inclusión/exclusión, de desigualdad, de distintos grados de violencia y opresión que atraviesan las infancias deben dejar de ser consideradas problemáticas individuales. Implican modelos de pensamiento que requieren políticas de carácter interseccional, que dejen de mirar al sujeto y/o colectivo como el problema, para identificar y problematizar las barreras instaladas en discursos y prácticas que, desde las tradiciones, se siguen sosteniendo con apariencia de neutralidad (Ferrante y Ramacciotti, 2021).

La pandemia de COVID-19 nos ha vinculado con la incertidumbre y la fragilidad, y dejó al desnudo los padecimientos humanos. Las experiencias personales y sociales de las “otredades” anudadas, ¿nos pueden dar sentidos para encontrar nuevas posibilidades? Porque, en coincidencia con palabras de Ocampo-González y Ponce-Naranjo (2023), quienes afirman que la inclusión parece de resonancia en estos tiempos, entonces, todos hablamos de prácticas inclusivas porque es lo esperado, pero no nos ponemos a analizar si verdaderamente lo son y por qué.

Acaso, como plantea Freire, todo nace en la infancia y, por la forma y el modo en que nace, lo hace para permanecer a través del tiempo que pasa en otro tiempo que no pasa (Kohan, Redondo, 2020), pensando desde esta perspectiva a la inclusión como un compromiso político y una forma particular de estar en el mundo.

Estos pensamientos abren múltiples formas de la lectura de las voces presentadas, de los contextos y la situación particular de la justicia curricular, educativa y social. Como protagonistas de estos tiempos de luchas, Ocampo-González y Ponce-Naranjo (2023) definen a “la educación inclusiva, como proyecto de conocimiento en resistencia” (p.9). Estos

fundamentos conllevan revisar nuestras prácticas pedagógicas cotidianas, las normativas vigentes, los informes, los diagnósticos, la emisión de criterios, los registros institucionales de las trayectorias escolares. Pensamos que la educación inclusiva es un territorio de análisis que debe encontrar aún su verdadera existencia. Será tiempo de tender otros tejidos que, tal vez, sirvan para analizar a la inclusión educativa desde un fenómeno que siempre está en movimiento (Ocampo-González y Ponce-Naranjo, 2023).

Resuenan con fuerza las reflexiones de Pérez y Schewe (2020): “Para que todas las personas salgamos, por fin, del ‘aislamiento’ más encarnizado del individualismo demoledor que conocemos, debemos iniciar por la puesta en común de las inquietudes, asumiendo el protagonismo de todas las expresiones” (p. 10).

Desde esta concepción, Ferrante y Ramacciotti (2021) sostienen que “no hay posibilidad de construir conocimiento crítico sino es situado” y, en este sentido, situadas han sido todas las expresiones que han quedado plasmadas en el tiempo pandémico, para seguir “luchando por una sociedad más justa para todos” (p.15).

En el capítulo anterior intentamos arribar a algunas conclusiones, sin llegar a precisiones indiscutibles ni volcar críticas a las personas que fueron parte de este trabajo, quienes, indudablemente, “hicieron lo que pudieron”. Tampoco hemos buscado resolver tensiones tan profundas como las expuestas con nuevas recetas; por el contrario, la intención es que estas reflexiones nos inviten a seguir pensando y generando inquietudes en torno al cuidado de “nuestras” infancias con discapacidad, la inclusión educativa y las trayectorias escolares posibles.

Es necesario cuestionar las seguridades instaladas por los significantes que hemos heredado desde nuestra historia y desde las instituciones de la sociedad que habitamos, que se

perpetúan desde las dimensiones más crudas de las políticas neoliberales (Bologna Tistuzza, 2023).

Preguntamos y nos preguntamos, como lo hacen Pérez y Schewe (2020): “¿Continuaremos jugando al binarismo narrando las ‘verdades’ acerca de ‘los/as otros/as’ de la educación sin la interpelación de lo propio y de lo que hemos heredado? En definitiva, ¿saldrá ‘la normalidad’ de su propio aislamiento?” (p.10). ¡Es urgente!

Conclusiones

Desde las Experiencias, Interrogar los Horizontes

El trabajo de investigación realizado tuvo como objetivo describir las trayectorias y experiencias de inclusión educativa de las infancias con discapacidad en el nivel inicial, atendiendo a los lineamientos inclusivos regulados por las leyes, documentos y normativas emanados desde los organismos internacionales, nacionales y provinciales, visibilizando, a lo largo de la trama, las tensiones que surgieron en las prácticas pedagógicas para su implementación en la continuidad de las trayectorias escolares, que anudaron la vida de las infancias y sus familias.

La inclusión educativa, por lo tanto, se aborda desde nuestro posicionamiento político y pedagógico en defensa de los derechos humanos (Fernández, 2013), dado que la Declaración Universal reconoce a las PCD como sujetos en igualdad de condiciones que las demás personas (Biancha Angelucci, 2019).

La hipótesis primaria de nuestra investigación sostiene que, a pesar de los avances legales, la inclusión educativa de las infancias con discapacidad continúa atravesada por procesos de homogeneización y segmentación de las diferencias, que produce efectos particulares no solo en los sujetos, sino también en las instituciones que los cobijan. De dicha hipótesis se desprenden otras secundarias, a partir de las cuales pudimos delinear los siguientes objetivos:

Objetivo general

-Describir las trayectorias escolares y las experiencias de inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad en el nivel inicial en dos jardines de infantes públicos de la ciudad de Lincoln, atendiendo a las prácticas desplegadas por las instituciones

involucradas desde los lineamientos de las políticas de inclusión educativa durante el periodo 2017-2020.

Objetivos específicos

- Describir el inicio de la trayectoria escolar de niños y niñas con discapacidad, en el nivel inicial, desde el centro de atención temprana.
- Identificar las barreras y los apoyos en las intervenciones de directivos, docentes y Equipos de Orientación Escolar (EOE), en el CeATDIN°10 y en dos jardines de infantes.
- Reconocer estrategias y desafíos en los procesos de inclusión educativa.
- Indagar sobre las experiencias de las familias con niños y niñas con discapacidad en el ingreso al nivel inicial.
- Describir las intervenciones con las familias y las propuestas pedagógicas en el período de emergencia sanitaria debido al COVID-19.

Éstos nos permitieron identificar barreras y apoyos inherentes a las prácticas pedagógicas.

Dentro de las barreras detectadas, con base en las voces de las personas protagonistas y la implicancia en la normativa vigente, podemos deducir que las instituciones educativas seleccionadas desde las “miniaturas etnográficas” (Geertz, 1986) tienen dificultades para construirse desde un paradigma inclusivo y parecen estar “vacías”, carentes de recursos reales y simbólicos, dado que se han presentado como un espacio donde solo puede continuarse con lo que ha sido instituido desde la homogeneización. Esta dificultad genera una inclusión excluyente, que hemos planteado como “maquillaje”, en un doble discurso interpretado desde la norma, discursos analizados desde las concepciones de Ferrante (2014) y Blogna Tistuzza (2023) con respecto a la inclusión de las PCD, en este trabajo visibilizando que se acepta, o no, a un

niño o niña de acuerdo con determinados parámetros normalizadores, para ingresar, permanecer y egresar de un espacio escolar.

A partir de esta problematización, se deduce la dicotomía “común-especial”, que forma parte de la concepción del mundo y de las prácticas pedagógicas, y que se disocia en componentes, donde “lo común” es lo deseable, asociado a lo “normal” y “homogéneo” (Rosato et al., 2009; Skliar y Larrosa, 2009; Pérez, 2012; Schewe y Yarza de los Ríos, 2022) y lo “especial”, lo que falta, lo que hay que normalizar.

A partir de las estancias de campo y las conversaciones con los referentes de los equipos que se encargan de la toma de decisiones de las trayectorias escolares, se evidencia que, al priorizar los diagnósticos que tienen las infancias con discapacidad, se producen barreras, porque se pierde a ese “otro”, con toda su singularidad; los sujetos que conforman las instituciones no pueden aceptar las diferencias, se someten a los modos establecidos de las prácticas capacitistas, sin renovarlas ni reconstruirlas de acuerdo con cada niño niña.

Los discursos de las docentes, manifestados en expresiones como “tiene que ir a la escuela especial”, “qué voy a poner en el informe”, “nada puede lograr”, dan cuenta de un malestar que desborda, pero se limitan a reproducir lo establecido, desde una propuesta pedagógica homogeneizadora. En este sentido, la normativa vigente cuestiona las prácticas, al desplegar un planteo teórico acerca de la alteridad, desde la cual se construye el escenario educativo donde se hace presente, en primer lugar, la “capacidad-discapacidad”. Se observa desde el privilegio que implican los espacios, las actividades y los materiales de juego para quienes se adaptan a ellos, dado que están hechos a la medida de las funciones hegemónicas del cuerpo (Vite Hernández, 2020).

Como lo hemos desarrollado en los capítulos analíticos a partir de las hipótesis secundarias planteadas, las instituciones han sido consolidadas desde una sociedad controlada y disciplinada (Foucault, 2006; Bustelo, 2009), que promueve e incentiva modos de transitarlas heteronormadamente y, cuando llegan los niños y niñas con discapacidad a los jardines de infantes, se busca rápidamente la solución en una “derivación” a la escuela especial, o se produce el inicio de una trayectoria escolar cargada de dudas, porque estos espacios se consideran a préstamo, dado que les pertenecen a otros y otras “normales”. Estas situaciones se articulan bajo la pregunta “¿qué tiene?” y expresiones como “lo tendremos acá por un tiempo” o “¡si no nos queda otra!”, que son interpretadas como producto de una sociedad que propicia modos de vivir cada vez más competitivos e individualistas, signados por los componentes del neoliberalismo (Bologna Tistuzza, 2023). En este sentido, el contexto en el que vivimos reproduce y acentúa aspectos como la completud de cada sujeto (Vite Hernández, 2020).

Este trabajo permitió acercarse a la pregunta por la necesidad de la salida del binarismo, porque los niños y niñas están, llegan y se quedan en las instituciones, las que, en ciertos modos, dejan las puertas “entreabiertas”, en un “entre tiempo”, a pesar de los desafíos que esto conlleva y de voces que, sutilmente, se convierten en apoyos.

Dentro de las estrategias de apoyo, hemos podido analizar experiencias reales y valiosas, que encierran afectos, logros, como pequeños avances, que buscan otras propuestas lúdicas, que dan lugar a algunas personas participantes a ser protagonistas y coautoras de un espacio que se abre a lo que pueda acontecer, al cambio de agujas.

Dentro de los apoyos y actitudes de sostén, se observaron “gestos mínimos” (Skliar, 2008), que quedaron registrados en expresiones de las docentes, como “vamos a acompañar la trayectoria en el nivel inicial”, “¿con qué juega?”; palabras que dan cuenta de la llegada de un

niño o niña que requiere de otras miradas, de otros decires para realizar un “entre” trayectorias (Nicastro y Greco, 2013); entre infancias, entre juegos, entre risas, entre todos y todas. Entonces, el interrogante suena con fuerzas: “¿Podremos, nosotros, los ‘normales’, dejar de lado nuestra discapacidad de escuchar, atender, ofrecer nuestro cuerpo, nuestra voluntad, en virtud de lo que el otro nos demanda? ¿Podremos superar el “Síndrome del normalismo”?” (Pérez, 2012; p.222).

A lo largo de los capítulos analíticos, desenredamos/destejimos las trayectorias escolares de Baltasar, Noe, Ignacio y Guadalupe, acompañando otro de los objetivos: las experiencias de las familias que viven estos procesos. Aquí, donde lo primero que se observa es “lo que falta” (Cinquegrani, 2022), en línea con lo que sostiene De la Vega (2014) desde el sueño multicultural de la escuela: diversos y colonizados, buscando la homogeneidad en las infancias diferentes, en un mundo de pluralidad de singularidades; esto es lo que ha tensionado las experiencias de las familias, que naufragaron en un mar de incertidumbre.

En este sentido, hemos corroborado la hipótesis secundaria sostenida, que da cuenta de que el sentimiento de culpabilización y/o sobreprotección afecta el acompañamiento parental, entre derroteros legales y prácticas pedagógicas reales, que pueden favorecer los procesos inclusivos en las acciones que se realizan cotidianamente. Porque son nuestras las infancias, que se dejan tocar con la mirada, esperando la alegría de un pequeño gesto, dentro de ese deseo de una relación amorosa, que es la primera mediación con el mundo (Pérez de Lara, 2009).

Interpelados por otra de las hipótesis planteadas, desde las voces de las madres y los padres que naufragan en busca de un “lugar” ante quienes tienen la autoridad pedagógica para decidir sobre los destinos de las infancias con discapacidad, sostenemos que es necesario construir verdades parciales, escritas con lápiz (Untoiglich, 2019), que abran a nuevas

propuestas, a nuevas miradas interdisciplinarias, colectivas; en un trabajo con las familias, que podrá ir instituyendo las condiciones de los cambios de agujas necesarios.

Infancias, familias, docentes, ¿cuáles son las tareas? Responde Skliar (2012): “La tarea de quien enseña a vivir y a convivir es, justamente, la de responder éticamente a la existencia del otro” (p. 44); por lo cual la interpelación imprescindible que queda abierta es la de deconstruir los supuestos heredados sobre los niños y niñas con discapacidad, que sustentan prácticas educativas que producen exclusión (Cenacchi, 2018).

Como hemos analizado, la inclusión educativa se convierte en un escenario propicio para que estas paradojas se desplieguen con todo su esplendor, como un tema transversal que atañe a cada uno de los actores institucionales. Podemos entonces afirmar que la inclusión educativa es una cuestión de Estado, pero también una cuestión que las instituciones tienen que favorecer y además es una responsabilidad individual de todos y todas, en cualquier lugar de la sociedad donde estemos inmersos. Este modo de pronunciarnos nos acerca al pensamiento de Affonso Moysés y Collares (2019): “A cada uno de nosotros le cabe decidir si nos dejamos cooptar por el engranaje de los vendedores de enfermedades o si nos quedamos del lado de los niños y las niñas, de la vida” (p.16).

Los procesos de construcción de la inclusión educativa nos enfrentan a tensiones sobre la esencia misma de la educación desde el poder y la dominación ya que cuestiona a quién se le enseña, qué se enseña, para qué se enseña y cómo se lo hace. Desde esta discusión, Pérez (2012) plantea lo siguiente: “Mucho antes de que una criatura pueda caminar, hablar, elegir, la sociedad ‘precisa’ diagnosticar y definir la discapacidad mediante un certificado” (p.224); podemos deducir que estamos perpetuando, de este modo, las prácticas capacitistas, tomando al cuerpo como territorio colonizado.

Insistiendo desde una pregunta crítica que realizó Pérez, “¿qué pasaría si en vez de seguir incorporando dispositivos institucionales en la vida escolar de los ‘especiales’, se alteraran algunos de los rasgos determinantes de la vida institucional de la escuela “común”? (p.226). Esto nos llevó también a aseverar las hipótesis secundarias, que se presentaron en segundo y tercer lugar, que fuimos desarmando y narrando a lo largo del trabajo, identificando cómo se producen los procesos de inclusión/excluyente, que nos llevó a juntar los retazos de las vidas, hechas de espera, de silencios, pero también de resistencia, amor y esperanza (Cinquegrani, 2022).

El ciclo lectivo del año 2020, con la situación de la emergencia sanitaria, nos condujo a otro objetivo para desentrañar, para dilucidar, a fin de continuar con el trabajo de campo, a través de la etnografía de la virtualidad (Boggi, 2020). Este tiempo dio visibilidad a las grandes desigualdades, por lo que hemos enlazado palabras de Pérez y Schewe (2020) y de Zardel Jacobo (2021), quienes plasmaron esos momentos (en los cuales con mayor crudeza se vieron los impactos de las injusticias y las desigualdades) haciendo una crítica al capitalismo y al capacitismo, que nos atraviesan en nuestra vida cotidiana.

Esto nos permitió inferir que, si bien en la actualidad se aboga por la inclusión educativa, es un proceso que requiere un cambio socio histórico (Ferrante y Ramacciotti, 2021), y que quedó plasmado en expresiones como “¡Se nos quemaron los papeles!”. Como una primera aproximación al adentrarnos en este contexto, podemos decir que no puede una institución educativa, más allá de todos los esfuerzos de sus miembros, contrarrestar las consecuencias de los problemas que se venían profundizando desde hacía más de dos décadas. Por ello, mostramos “¡la nueva realidad, tantas realidades!”.

Asimismo, desde las instituciones educativas, algunas reflexiones que surgen luego de la estancia en el campo son la oportunidad de realizar experiencias innovadoras, considerando las

diferencias como singularidades; el diseño de estrategias variadas en la planificación visualizando múltiples puntos de llegada; la apertura hacia lo imprevisto; una mirada integral de las infancias, despatologizando las diferencias, y el fortalecimiento del trabajo intersectorial con la participación de las familias.

En ese pensar (nos) desde los procesos de inclusión/excluyente, plantea Skliar (2008), “la hostilidad hacia el otro en educación es la condición más despótica de la homogeneidad” (p. 5), por lo cual sostenemos que, para transformar la vida humana y el mundo histórico, hay que saber que la vida y el mundo son modificables. Para eso, nos acompañan los Estudios Críticos de la Discapacidad, que también dieron luz a este trabajo (Campbell, 2008; Revuelta y Hernández, 2021; Lapierre Acevedo, 2022).

Al mismo tiempo, hay que saber cómo, para qué, con quiénes y hacia qué fines transformamos. Sin embargo, la pedagogía crítica sola no alcanza, tiene que ser complementada con una posición ética y política (Yarza de los Ríos et al., 2019), en donde la inclusión educativa se consolide como un imperativo de justicia educativa y social para todos y todas.

Cada uno de los capítulos analizados condujo a acercarnos también a los posicionamientos de los Estudios Críticos, desde la fragilidad como resistencia contracapacitista (Vite Hernández, 2020) y al pensamiento de Ferrante (2022). Cuando habla de nuevas semillas, la autora plantea: “¿Por qué digo ‘nuevas semillas’? Porque el desafío que imponen hoy en la agenda muchas propuestas [...] es que revisemos todas las categorías de trabajo a la luz de la especificidad socio-histórica local y la complejidad de lo intersectorial” (p. 272). Por tanto, deducimos la relevancia de poder visibilizar las experiencias en un período de tiempo y espacio determinado, desde el conocimiento local (Geertz, 1986).

Las nuevas semillas son las actuales, no hay más tiempo para la espera, necesitan (mos) la siembra para poder avanzar hacia otros horizontes; por lo cual, la invitación es abrir nuevas líneas de investigación, con los siguientes objetivos:

- Deslegitimar la invisibilización de las infancias en situación de vulneración educativa y social.
- Reivindicar los derechos de las PCD ante el avance de los conservadurismos y las nuevas derechas en nuestro país y en la región.
- Revisar la formación docente en todos los niveles y modalidades, desde las prácticas pedagógicas anticapacitistas y segregacionistas, así como los modos de articulación entre instituciones.
- Desnaturalizar y politizar los procesos de normalización; de lo contrario, seguiremos “patologizando” las diferencias.
- Avanzar en investigaciones críticas que otorguen visibilidad y entidad a las voces de las PCD desde nuestra historia sudamericana.

Ante la intemperie, ante la incertidumbre, ante los pies descalzos, transcribimos lo que Nunes (2019) denomina, una “encomienda social”, que es compromiso, pero también activismo y resistencia, que nos invita a sentipensar/nos “en nombre de otro mundo posible” (p.264).

Figura 6

Soñando otro mundo posible



Descripción de la imagen. La foto muestra a un niño de espaldas con una remera verde y un pincel rojo en la mano, dibujando rayas de colores: marrón, azul, verde, amarillo, rojo, sobre una tela con fondo blanco que se encuentra colgada en un pizarrón negro.

- ***Nuevas preguntas, nuevos desafíos:***
- ¿Podremos continuar sosteniendo prácticas pedagógicas desde las violencias capacitistas?
- Como investigadores/as ¿tendremos que revisar nuestras propias concepciones ontológicas y epistémicas desde las lógicas capitalistas?
- ¿Seguiremos sometiendo a las infancias a los distintos modos de estigmatización sobre los cuerpos-mentes, que representan una alteridad “con discapacidad” desde el paradigma de la normalidad?
- Los tiempos socio-históricos del neoliberalismo, requieren resistencia y compromiso ¿estamos dispuestos a enfrentar la lucha?

Referencias

- Achilli, E. (2009). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde Libros Editor.
- Acosta, F. (2019) *La discriminación educativa en Argentina*. Titulo Braslavsky, Cecilia - Prologuista; Dussel, Inés - Prologuista; Gvirtz, Silvina - Prologuista; Pineau, Pablo - Prologuista; Poggi, Margarita - Prologuista; Suasnábar, Claudio - Prologuista; Tiramonti, Guillermina - Prologuista; Autor(es) Buenos Aires Lugar UNIPE Editorial/Editor 2019
- Agamben, G. (2003). *Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Adriana Hidalgo Editora.
- Aguilera Portales, R. E. (2010). Biopolítica, poder y sujeto en Michel Foucault. *Universitas: Revista de Filosofía, Derecho y Política*,(11), 27-42. <https://e-archivo.uc3m.es/bitstreams/5acbffe1-a36d-43c9-9e80-4646741cb0c1/download>
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Narcea.
- Ainscow, M. y Miles, S. (2008) Por una educación para todos que sea inclusiva. ¿Hacia dónde vamos ahora? Dossier.
https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART14013/por_una_educacion_inclusiva.pdf.
- Alemán de León, E. (2015). *El impacto de la discapacidad en la familia* [Trabajo de fin de grado, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad de la Laguna].<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/1112/El+impacto+de+la+discapacidad+en+la+familia.pdf?sequence=1>
- Alliaud, A. (2001). La trayectoria escolar de los alumnos en el sistema educativo formal. Principales problemas: repetición, deserción. Hacia una propuesta para los sistemas de medición. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, x (18), 50-58.
- Alliaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Aique.
- Álvarez Uría, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Las ediciones de La Piqueta.
- Angelino, M. y Almeida, M. (comps.). (2012). *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*. Facultad de Trabajo Social. UNER.

- Anijovich, R. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Aries, P. (1979). La infancia. *Revista Estudio*. <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-de-flores/psicologia-del-aprendizaje/aries-p-1979-la-infancia/51744455>.
- Asamblea General de las Naciones Unidas (13 de diciembre de 2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*. IV(9); 71-85.
<https://www.scribd.com/document/103795654/La-Educabilidad-Bajo-Sospecha-r-Baquero>
- Baquero, R. y Narodowski, M. (1990). Normatividad y normalidad en pedagogía. *Revista alternativas*. Centro de Producción Educativa de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. IV(6).
https://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/PDGA_Baquero_Narodowski_Unidad_1.pdf
- Baquero, R. y Narodowski, M. (1994). *Escuela y construcción de la infancia ¿Existe la infancia?* [Trabajo práctico. Universidad Nacional de General Sarmiento].
<https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-nacional-de-general-sarmiento/construccion-ciudadana/baquero-r-y-narodowski-m-escuela-y-construccion-de-la-infancia-existe-la-infancia/15996566>
- Baquero, R.; Pérez, A., y Toscano, A. (comps.). (2008). *Construyendo posibilidad. Apropriación y sentido de la experiencia escolar*. Homo Sapiens Ediciones.
- Barrozo, N.; Schewe, L.; Pereyra, C. (2017) Trayectorias escolares de personas con discapacidad en la educación secundaria en Argentina. *Prácticas innovadoras inclusivas: retos y oportunidades* / coord. por Alejandro Rodríguez Martín, 2017, ISBN 978-84-16664-50-4, págs. 1595-1603
- Batallán, G. (2006). *El trabajo de los docentes de infancia: un enfoque histórico antropológico para debatir la transformación escolar*. Paidós.
- Bixio, C. (2010). *Maestros del siglo XXI. El oficio de educar. Homenaje a Paulo Freire*. Homo Sapiens Ediciones.

- Blogna Tistuzza, S. (2023). Reflexiones críticas sobre neoliberalismo y discapacidad. *Revista Crítica con Ciencia*, 1(2), 320-346.
https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=mUhJyGIAAAAJ&citation_for_view=mUhJyGIAAAAJ:LkGwnXOMwfcC
- Boggi, S. (2020). *Etnografiar en tiempos de pandemia y ASPO: desafíos para pensar procesos alternativos de trabajo de campo*.
https://www.soc.unicen.edu.ar/index.php?option=com_content&view=article&id=4143:n-ewsletter-n-46-dossier-etnografiar-en-tiempos-de-pandemia-y-aspo-desafios-para-pensar-procesos-alternativos-de-trabajo-de-campo-silvia-boggi&catid=280:n-46.
- Boggino, N. (2023). *¿Inclusión o accesibilidad educativa para tod@s? Pensar una escuela que no excluya. Análisis de casos*. Homo Sapiens Ediciones.
- Boivin, M.; Rosato, A., y Arribas, V. (1998). *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Eudeba.
- Borsani, M. J. (2020). *De la integración educativa a la educación inclusiva. De la opción al derecho*. Homo Sapiens Ediciones.
- Borsani, M. J. (2023). *Aulas inclusivas. Teorías en acto*. Homo Sapiens Ediciones.
- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Noveduc.
- Brailovsky, D. (2020). *Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín*. Ediciones Novedades Educativas.
- Braslavsky, C. (2019). *La discriminación educativa en Argentina*. UNIPe.
- Brégain, G. (2022). *Para una historia transnacional de la discapacidad. Argentina, Brasil y España. Siglo XX*. CLACSO.
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”, *Universidad de Costa Rica; Actualidades Investigativas en Educación*; 17(3), 1-30.
- Broyna, P. (2019). El campo académico de la discapacidad: pujas por el nodo de sentido. *Acta Sociológica*, (80), 25-48.
<https://revistas.unam.mx/index.php/ras/article/download/76355/67821>
- Broyna, P. (comp.). (2012). *Visiones y revisiones de la discapacidad*. Fondo de Cultura Económica.

- Bustelo, E. (2009). *El recreo de la infancia: Argumentos para otro comienzo*. Siglo XXI Editores.
- Campbell, F. K. (2008). Refusing able(ness): a preliminary conversation about ableism. *M/C Journal*, 11(3). <https://doi.org/10.5204/mcj.46>
- Canal ISEP (23 de abril de 2020). “*La clase en pantuflas*” | *Conversatorio virtual con Inés Dussel* | ISEP[Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En S. Carli (comp.). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana.
<https://educacion.sanjuan.edu.ar/LinkClick.aspx?fileticket=ARtlCNZKsio%3D&tabid=646>.
- Carli, S. (2011). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la Educación Argentina*. Miño y Dávila.
- Cenacchi, M. (2018). Modelos discursos y perspectivas teóricas vigentes sobre discapacidad y deficiencia. *Revista IRICE*, (35), 65-94.
- CEPAL. Naciones Unidas (2020) Meresman, S y Ullman, H.: COVID – 19 y las personas con discapacidad en América Latina. Mitigar el impacto y proteger derechos para asegurar la inclusión hoy y mañana. Políticas Sociales. Serie 237 – ISSN 1680-8983.
<https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/dbd86182-73bd-4e28-a13b-e9f2f91f7ce6/content>.
- Chaves, M. (2022). Reconocimiento y educación: luchas de los familiares de personas con discapacidad en Argentina. *Andamios*, 19(49), 137-163.
<https://www.redalyc.org/journal/628/62874335007/html/>
- Cinquegrani, M. (2022). *Entre la resistencia, el amor y la esperanza. Familias, discapacidad y educación inclusiva (Buenos Aires, 2006-2017)*. Editorial Biblos.
- Cobeñas, P. (2020). Exclusión educativa de personas con discapacidad: un problema pedagógico. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(1), 65-81. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/reice2020.18.1.004>
- Cobeñas, P. (2021). Pensar la discapacidad para (re) pensar las escuelas. En P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha y M. Escobar (coords.). *La enseñanza de las*

- matemáticas a alumnos con discapacidad*. EDULP.
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4591/pm.4591.pdf>
- Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2021). Discusiones sobre inclusión educativa: una perspectiva desde la Educación Inclusiva. En P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha y M. Escobar (coords.). *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. EDULP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4592/pm.4592.pdf>
- Consejo Federal de Educación (CFE). Resolución CFE 155/11. Modalidad de Educación Especial. 13 de octubre de 2011. <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res11/155-11.pdf>
- Consejo Federal de Educación (CFE). Resolución CFE 174/12. Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en Nivel, Nivel Primario y Modalidades y su regulación. 13 de junio de 2012.
https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/RES_CGE_17412.pdf
- Consejo Federal de Educación (CFE). Resolución CFE 311/16. 15 de diciembre de 2016.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-311-cfe-58add7585fbc4.pdf>
- Constitución de la Nación Argentina. 1 de mayo de 1853. Argentina.
- Constitución de la Provincia de Buenos Aires. 13 de septiembre de 1994. Argentina.
- Contreras, D. (2019): Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal
 Article in Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado Continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales · Agosto 2019
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Lumen/Humanitas.
- Danel, P. y Pérez Ramírez, B. (comps.). (2021). *¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades*. CLACSO.
- Danel, P. [et al.] (2023) *Decolonialidad y discapacidad nuevos horizontes de sentido*. Coordinación general de Sharon Díaz; Ana Paula Gómez; María Noel Míguez. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Uruguay: UDELAR- Universidad de la República, 2023. Libro digital, PDF Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-987-813-491-8

- Dávila, P. y Naya, L. (comp.). (2023). *Derechos de la infancia y educación inclusiva en América Latina*. Granica.
- De la Vega, E. (2014). *Diversos y colonizados: El sueño multicultural de la escuela*. Homo Sapiens Ediciones.
- Del Torto, D. (2015). *Pedagogía y discapacidad .Puentes para una Educación Especial*. Lugar Editorial.
- Despret, V. (2022). *Habitar como un pájaro.Modos de hacer y de pensar los territorios*. Cactus.
- Devalle de Rendo, A. y Vega, V. (2013). *Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad*. Aique.
- Di Prospero, C. y Daza Prado, D. (2019). Etnografía (de lo) digital Introducción. al dossier. *Etnografías Contemporáneas*, 5(9), 66-72.
<https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/issue/view/35>
- Dirección de Educación Especial (2016). *Circular Técnica General N.º 1: Brindar orientaciones para la reflexión sobre las prácticas de inclusión educativa como de los supuestos históricos y sentidos actuales del término “integración”*.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2007). *Marco General de la Política Curricular*.
- Dirección General de Cultura y Educación y Dirección de Educación Especial. Resolución 1269/11. Estructura de la modalidad de Educación Especial. 27 de mayo de 2011.
- Dirección General de Cultura y Educación y Dirección de Educación Especial. Comunicación 67/20. Consideraciones acerca de la articulación entre ATDI y el 2 do ciclo del Nivel Inicial. 30 de octubre de 2020.
- Dirección General de Cultura y Educación y Dirección de Educación Especial. Documento de Apoyo 4/12. La atención temprana del desarrollo infantil en la construcción de abordajes socioeducativos de sostén y apoyatura comunitaria. 3 de septiembre de 2012.
- Dirección General de Cultura y Educación y Dirección de Educación Especial. Documento de Apoyo 2/16. Las familias en la Educación Especial.28 de febrero de 2016.
- Dirección General de Cultura y Educación y Dirección de Educación Especial. Documento de Apoyo 11/16. Ofrecer información acerca del trabajo compartido en las Jornadas de Inclusión con el fin de fortalecer procesos de inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad en los Niveles obligatorios del Sistema Educativo. 12 de diciembre de 2016.

Dirección General de Cultura y Educación y Dirección de Educación Especial. Documento de Apoyo 1/17. Objeto: Historizar brevemente el recorrido de las Escuelas y Servicios agregados de la caracterización de Trastornos Emocionales Severos. 20 de febrero de 2017.

Dirección General de Cultura y Educación y Dirección de Educación Especial. Documento de Apoyo 5/18. Familias en situación de discapacidad.

Dirección General de Cultura y Educación y Dirección de Educación Especial. Circular Técnica 2/18: Orientaciones curriculares. Configuraciones didácticas y apoyos. 13 de septiembre de 2018.

Dirección General de Cultura y Educación y Dirección de Educación Especial. Documento 7/16. Plan Nacional de Formación Permanente: Enseñar y aprender para la inclusión en el Marco de la Formación Docente Situada. 7 de diciembre de 2016.

Dirección General de Cultura y Educación. Circular Técnica 1/16. Brindar orientaciones para la Valoración Pedagógica de los Apoyos y entornos en función del Modelo Social de la Discapacidad para estudiantes con NEEDM. 5 de agosto de 2016.

Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires (2019). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*.

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/DC_INI_2019.pdf.

Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires (2022). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*.

https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-02/Dise%C3%B1o%20Curricular%20para%20la%20Educaci%C3%B3n%20Inicial.%202023_compressed.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. Resolución 1664/17. Educación inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires. La educación inclusiva en la provincia de Buenos Aires. Fundamentación. Documento de orientación para la aplicación de la resolución. 1 de Diciembre de 2017.

Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación. Resolución 1872/20. Que el bienio 2020-2021 será considerado una “unidad pedagógica y curricular”. 5 de octubre de 2020.

- Dirección General de Cultura y Educación: DES Formación docente inicial (2018). Documento Conjunto: Hacia la construcción de una formación docente inclusiva 12/18. Provincia de Buenos Aires.
- Donado Díaz, E. y Gómez Pérez, N. (2021). Etnografía virtual en tiempos de pandemia: un diseño metodológico cualitativo para la comprensión de relatos etnográficos sobre la subjetividad y la recolección de experiencias en la educación virtual para estudiantes de las IES. *Cambios y Permanencias*, 12(2), 392-423.
<https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistacyp/article/view/12840>
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66. <https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585003.pdf>
- Duschatzky, S. (2012). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós.
- Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. *FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf>
- Dussel, I. (marzo de 2000). La producción de la exclusión en el aula: una revisión de la escuela moderna en América Latina. *Pizarras y Pizarrones*.
<https://pizarrasypizarrones.blogspot.com/2011/06/dussel-exclusion-aula-latinoamerica.html>
- Echeita Sarrionandia, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marcos de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo: Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 12, 26-46.
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Escobar, M. (2022). Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad. La escuela rural como destino. *Revista Iberoamericana de Educación Rural. RIBER*, 1, 27-47.
- Federación Estatal de Asociaciones de Profesionales de Atención Temprana (GAT) (2005). *Libro blanco de la atención temprana*. <https://gat-atenciontemprana.org/wp-content/uploads/2019/05/LibroBlancoAtenci%C2%A6nTemprana.pdf>
- Fernández, M. (2013). *La educación en derechos humanos en la Argentina*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Ferrante, C. (2014). Usos, posibilidades y dificultades del modelo social de la discapacidad. *Revista inclusiones. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 1(3),

https://www.academia.edu/34655622/Usos_posibilidades_y_dificultades_del_modelo_social_de_la_discapacidad

Ferrante, C. y Dukuen, J. (2016). “Discapacidad” y opresión: una crítica desde la teoría de la dominación de Bourdieu. *Revista de Ciencias Sociales*, DS-FCS, 30(40), 151-168.
https://www.academia.edu/34654418/_Discapacidad_y_opresi%C3%B3n_una_cr%C3%ADtica_desde_la_teor%C3%ADa_de_la_dominaci%C3%B3n_de_Bourdieu?auto=download&email_work_card=download-paper&li=0

Ferrante, C. y Ramacciotti, K. (2021). Potencialidades y obstáculos para analizar las discapacidades desde el abordaje sociohistórico. *Pasado Abierto*, 7(13).

<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pasadoabierto/article/view/5107>

Filidoro, N. (2003). Nuevas formas de exclusión. En M. J. Amadeo et al. *Educación especial. Inclusión educativa*. Novedades Educativas.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) Comité Español (20 de noviembre de 1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*.

<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Foucault, M. (2000). *Los anormales*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2006). *Vigilar y castigar*. Siglo veintiuno editores.

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno editores.

Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles*. Siglo veintiuno editores.

Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas. El desafío de educar en un mundo cambiante*. Siglo veintiuno editores.

Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). (2008). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante.

Fundación PAR (2005). *La discapacidad en Argentina. Un diagnóstico de situación y políticas públicas vigentes al 2005*. <https://test.panaacea.org/wp-content/uploads/2016/03/La-discapacidad-en-Argentina-Fundaci%C3%B3n-PAR.pdf>

Geertz, C. (1986). *La interpretación de las culturas*. Gidesa.

https://monoskop.org/images/c/c3/Geertz_Clifford_La_interpretacion_de_las_culturas.pdf

Gélis, J. (2002). *La individuación del niño*.

https://www.terras.edu.ar/biblioteca/5/5PDGA_Gelis_Unidad_3.pdf

Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 19-57. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a01.pdf>

Gesser, M.; Block, P., y Guades de Mello, A. (2022). Estudios sobre discapacidad: intersectorialidad, anticapacitismo y emancipación social. *Revista Andamios*, 19(49). <https://doi.org/10.29092/uacm.v19i49.924>

Giberti, E. (2001) *Los que abandonan la niñez*. Novedades Educativas.

Giuliano, F. y Berisso, D. (2015). La Educación como práctica de la convivialidad. Una conversación intercultural con Raúl Fornet-Betancourt. *Tramas/Maepova*, 3(1). <http://revistadelcisen.com/trasmaepova/index.php/revista/issue/view/4/22>

Grinberg, S. (2014). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.

Grinberg, S. et al. (2022). Silencios que gritan en la escuela: dispositivos, espacio urbano y desigualdades. CALCSO, San Martín: UNSAM. <https://www.clacso.org/silencios-que-gritan-en-la-escuela/>

Guber, R. (2002). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo veintiuno editores. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/etnografi-a-Me-todo-campo-reflexividad.pdf>

Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós. https://www.academia.edu/37321706/El_salvaje_metropolitano_Reconstrucci%C3%B3n_del_conocimiento_social_en_el_trabajo_de_campo

Guevara, B. (31 de mayo y 1º y 2 de junio de 2017). *Trayectorias educativas y desigualdad: un recorrido teórico-conceptual de las principales producciones en el área* [Seminario]. V Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina, Ensenada, Argentina. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10668/ev.10668.pdf

Kaplan, C. y García, S. (2007). *La inclusión como posibilidad*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

- Kohan, W. (2020). *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. CLACSO.
<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/15526/1/Paulo-Freire-mas-que-nunca.pdf>
- Lapierre Acevedo, M. (2022). Estado del arte de la discusión latinoamericana sobre capacitismo. *Disability and the Global South*, 9(1), 2152-2180.
https://www.researchgate.net/publication/363648480_Estado_del_arte_de_la_discusion_latinamericana_sobre_capacitismo
- Larrosa, J. (2001). Dar la palabra. Notas para una dialógica de la transmisión. En J. Larrosa y C. Skliar (eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio del profesor*. Noveduc.
- Larrosa, J. y Pérez de Lara, N. (comps.). (1997). El enigma de la infancia. En *Imágenes del otro*. Virus.
- Lewkowicz, I. (2002). *Pensar sin estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós.
- Ley de Educación Nacional, 26206/06. 14 de diciembre de 2006.
- Ley de Educación Provincial 13688/07. 5 de julio de 2007.
- Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, 26206/05. 21 de octubre de 2005.
- Lizondo -Valencia, R.; Silva, D.; Arancibia, D.; Cortés, F., y Muñoz-Marín, D. (2021). Pandemia y niñez: efectos en el desarrollo de niños y niñas por la pandemia Covid-19. *Veritas & Research*, 3(1), 16-25.
<http://revistas.pucesa.edu.ec/ojs/index.php?journal=VR&page=article&op=view&path%5B%5D=75>
- Llobet, V. (10, 11 y 12 de diciembre de 2008). *Las políticas sociales para la infancia y el problema del reconocimiento* [Conferencia]. V Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata, Argentina.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6188/ev.6188.pdf
- Llobet, V. (2010). *¿Fábrica de niños? Las instituciones en la era de los derechos de la infancia*. Noveduc.
- López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones*. Ediciones Aljibe.

- Lus, M. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Paidós.
<https://www.scribd.com/document/409088534/LUS-M-DE-LA-INTEGRACION-A-LA-ESCUELA-INTEGRADORA-pdf>
- Mazzino, A.; Olmos, R.; Lovardo Ludwig, A.; Schewe, L. (2021). Educación, capacitismo y discapacidad: la necesidad de construir instituciones más amables. *Itinerarios educativos*, 1(14).
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/10739/14291>
- Meijide, S. S. (2021). Infancia, discapacidad y pobreza en contexto de pandemia. *Ciudadanías. Revista De Políticas Sociales Urbanas*, (9).
<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/ciudadanias/article/view/1290>
- Mélich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.
- Ministerio de Educación de la Nación (2009). *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1*. MEN.
- Morín, E. (2004). Epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, 20, art. 2.
http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- Moriña Díez, A. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Ediciones Aljibe.
- Muntaner Guasp, J. J.; Rosselló Ramón, M. R., y De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50.
<https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Najmanovich, D. (2019). *Complejidades del saber*. Noveduc.
- Narodowski, M. y Brailovsky, D. (2006). *Dolor de escuela*. Prometeo Libros.
- Nícastro, S. y Greco, M. (2013). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens Ediciones. <https://isfdsanogasta-lrj.infed.edu.ar/sitio/3-jornada/upload/apoyo05.pdf>
- Nikodem, M. (2009). *Niños de alto riesgo. Intervenciones tempranas en el desarrollo y la salud infantil*. Paidós.
- Núñez, B. (2003). *Familia y discapacidad. De la vida cotidiana a la teoría*. Lugar Editorial.
- Núñez, B. (2010). *El niño con discapacidad, la familia y su docente*. Lugar Editorial.
- Núñez, B.; Arenaza, A., y Pantano, L. (2013). *¿Qué necesitan las familias de personas con discapacidad?* Lugar Editorial.

- Núñez, B.; Canizza De Páez, E., y Pérez, B. (2016). *Futuro, familia y discapacidad*. Lugar Editorial.
- Núñez, V. (2002). Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales en España. En V. Núñez (coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre. Las apuestas de la Pedagogía Social*. Gedisa.
- Núñez, V. (2005). El vínculo educativo. En H. Tizio (coord.), *Reinventar el vínculo educativo. Aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Gedisa.
- Ocampo González, A. (coord.). (2018). *Cuadernos de Educación Inclusiva. Vol. II. Formación de Maestros e Investigadores para la Educación Inclusiva. Perspectivas críticas*. Ediciones CELEI.
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/128726/CONICET_Digital_Nro.ee73d8de-f796-45dc-a3ce-f2447c5c8547_b.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Ocampo-González, A., y Ponce-Naranjo, G. (2023). Presentación del dossier. Investigar la educación inclusiva en el mundo actual: tensiones, opacidades y contingencias. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 16, 1-13.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m16.ieim>
- Organización de las Naciones Unidas (10 de diciembre de 1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Ministerio de Educación y Ciencia de España (7-10 de junio de 1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: origen, caracterización y plasmación en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la Convención de las Personas con Discapacidad*. Grupo Editorial CINCA.
<https://pronadis.mides.gub.uy/innovaportal/file/32232/1/el-modelo-social-de-discapacidad.pdf>
- Palacios, A. (2020). Discapacidad y derecho a la igualdad en tiempos de pandemia. *Pensar*, 25(4), 1-14. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/171754>

- Pastor, C. (2017). *Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico*. Universidad Complutense de Madrid.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>
- Perelli, V. y Rusell, G. (2022). La formación de los estudiantes sordos en las aulas universitarias. El español como segunda lengua. Ediciones UNGS. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/libreria_cm_archivos/pdf_2769.pdf
- Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en educación especial*. Laertes.
- Pérez de Lara, N. (2001). Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta. En J. Larrosa y C. Skliar (eds.). *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes.
- Pérez de Lara, N. (2008). *De la primera diferencia a las diferencias*. FLACSO.
- Pérez, A y Schewe, L. (2020). Postpandemia, educación y (dis)capacidad, ¿salir del aislamiento? *Sociales y Virtuales*, 7(7).
https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/114552/CONICET_Digital_Nro.347b29b5-08ee-458a-a80d-29aea26ad9c6_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Pérez, A. (2012). Alteridad, razón jurídica y ética. Reflexiones acerca de lo Común y lo Especial en la Educación [Tesis de doctorado]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/5593/2/TFLACSO-2012AVP.pdf>
- Pérez, A. (2014). Educación especial y alteridad: en busca de lo común. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(1), 153-169. http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol8-num1/RLEI_8,1.pdf
- Pérez, A. y Kirchesky, M. (comp.) (2015) *La escuela secundaria en el foco de la inclusión educativa. Investigación, desafíos y propuestas*. 1º ed. Avellaneda. Undav Ediciones.
- Perrenoud, P. (2009). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Graó.
- Pineau, P.; Dussel, I., y Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós.
- Pitton, E. y Demarco, F. (2019). Pensar la inclusión educativa a partir del estudio de las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad. 1.º Congreso Internacional de

- Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.
- Rapanelli, A. (2021). *Experiencias de accesibilidad en universidades del conurbano bonaerense: un abordaje sociológico de las dinámicas institucionales*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Rattero, C. (2009). *Inventar pedagogías: Narrativas y experiencias en el camino de la inclusión*. <https://viejo.unter.org.ar/imagenes/DOSSIER%20PROF.%20RATTERO%20%281%29.pdf>
- Rattero, C. (31 de octubre de 2007). *La gestión de las políticas educativas. “Artífices de una posibilidad. La enseñanza como política”* [Conferencia]. Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas. Resistencia. <https://www.scribd.com/document/44945190/Carina-Rattero-La-gestion-de-politicas-inclusivas>
- Redondo, P. (2015). Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 25, 153-172. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1515-94852015000100010&lng=es&nrm=iso
- Redondo, P. (2020). Educar a la primera infancia en tiempos de excepción. En I. Dussel, P. Ferrante, D. Pulfer (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPe. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Revuelta, B. y Hernández, R. (2021). Estudios críticos en discapacidad: aportes epistemológicos de un campo plural. *Cinta de moebio*, (70), 17-33. <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2021000100017>
- Rockwell, E. (2005). *Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico*. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados de IPN [Conferencia en Sesión Plenaria]. Primer Congreso de Etnología y Educación. Universidad Castilla. La Mancha. <https://www.scribd.com/document/315455920/ROCKWELL-DEL-CAMPO-AL-TEXTO-pdf>

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós. <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2015/10/Rockwell-Cap-2.pdf>
- Rosato, A. y Angelino, M. (Coords) (2009). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Noveduc.
- Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, C., Spadillero, A., Vallejos, I., Zuttió, B., Priolo, M. El paoel de la idelología de la normalidad en la producción de la discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, vol. XX, núm, 39, noviembre, 2009, pp. 87-105. Universidad Nacional de Entre Ríos. Concepción del Uruguay. Argentina.
- Rossano, A. (13 de abril de 2007). *Alternativas al 'fracaso escolar': la construcción de estrategias educativas inclusivas como líneas de política pública curricular* [Conferencia]. Seminario de gestión educativa Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas, San Salvador de Jujuy.
- Sánchez, S., Zorzoli, N. (2022). *Gestionar desde las diversidades en aulas, instituciones y territorios. Trayectorias inclusivas en escenarios entramados*. Noveduc.
- Sanmartín, G. (coord.). (2019). *Experiencias de inclusión desde la educación especial. Hacia los desafíos pendientes*. Noveduc.
- Santiago Muñoz, A. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de filosofía*, 73, 317-336. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602017000100317>
- Sarto Martín, M. (1999) Familia y discapacidad
https://www.academia.edu/33149130/SARTO_Mart%C3%ADn_Mar%C3%ADa_Pilar_1999_Familia_y_discapacidad
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/todo_es_teoria_objetivos_y_metodos_en_investigacion_sautu_ruth.pdf
- Schewe, L. (2020). *Trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad: logros, obstáculos y desafíos en la educación secundaria* [Tesis de Doctorado]. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

- <https://rid.unam.edu.ar/bitstream/handle/20.500.12219/3031/Shewe%20LC-TrayectoriaEscolares.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Schewe, L. y Yarza de los Ríos, A. (coords.). (2022). *Cartografías de la discapacidad. Una aproximación pluriversal*. CLACSO. <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2022/07/Cartografias-discapacidad.pdf>
- Schwamberger, C. (2020). *Escolarización de estudiantes con discapacidad y procesos de inclusión/exclusión en instituciones de educación especial emplazadas en contextos de pobreza urbana de la Región Metropolitana de Buenos Aires* [Tesis de doctorado]. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. <http://repositorio.filo.uba.ar/jspui/handle/filodigital/12179>
- Schwamberger, C. (2021). Luchar contra la corriente: inclusión de estudiantes con discapacidad en tiempos de pandemia. *Conhecimento online*. 3(13), 42-68. <https://doi.org/10.25112/rco.v3.2668>
- Scribano, A. (2008). *La investigación social cualitativa*. Prometeo Libros. https://perio.unlp.edu.ar/tif/wp-content/uploads/2021/04/Scribano_El-proceso-de-investigacion-social-cualitativo_cap-3_4_compressed.pdf
- Sendón, M. (2012) *Los primeros pasos de las trayectorias escolares: un acercamiento a los primeros años de escolaridad obligatoria en la infancia*. https://mapa.educacion.gob.ar/informes-sig/img/trayectorias-escolares_con-mapas.pdf
- Sinisi, L. (2010). Integración e Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1, 11-14. <https://www.scribd.com/document/322318800/07167014-Sinisi-Integracion-o-Inclusion-pdf>
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Miño y Dávila. https://www.academia.edu/34567056/SKLIAR_Carlos_Y_SI_EL_OTRO_NO_ESTUVERA_AHI_NOTAS_PARA_UNA_PEDAGOGIA_IMPROBABLE_DE_LA_DIFERENCIA
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*,

- 17(41), 9-22. <http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/skliar-poner-en-tela-de-juicio-la-normalidad.pdf>
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y sociedad*, 8, 37-53.
https://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3950/pr.3950.pdf
- Skliar, C. (2009). De la crisis de la convivencia y el estar juntos en educación. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 3(2), 1-12.
https://www.researchgate.net/publication/279672718_De_la_crisi_de_la_convivencia_i_l'estar_junts_en_educacion
- Skliar, C. y Larrosa, J. (comp.) (2009) *Experiencia y alteridad en educación*. 1º ed.- Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Skliar, C. (2010). *Del derecho a la educación a la ética educativa*. FLACSO. CONICET.
<http://escritorioeducacionespecial.educ.ar/datos/recursos/pdf/del-derecho-a-la-educacion-a-la-etica-educativa.pdf>
- Skliar, C. (2012). Educar a cualquiera y a cada uno. La convivencia entre “otros”. *Revista IRICE*, 24, 37-45. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/194902>
- Skliar, C. (2019). *Pedagogía de las diferencias. (Notas, fragmentos, incertidumbres)*. Noveduc Ediciones.
- Skliar, C. y Pérez, A. (2014). Lo jurídico y lo ético en el campo de la educación: la enunciación de la diversidad y las relaciones de alteridad. *Temas de Educación*, 19(2), 9-26.
<https://doi.org/10.15443/tde444>
- Skliar, C.; Gentili, P., y Stubrin, F. (2008). El derecho a la educación de niños y niñas y adolescentes con discapacidad. *Novedades Educativas*. 20, 4-14.
<https://www.scribd.com/document/486167268/Derecho-a-la-Educacion-Carlos-Skliar>
- Soto, C. y Violante, R. (2008). *Pedagogía de la crianza: un campo teórico en construcción*. Paidós.
https://www.academia.edu/39691392/Pedagogia_de_la_crianza_Un_campo_teorico_en_construccion_Capitulo_2_CLAUDIA_SOTO_ROSA_VIOLANTE20190625_14413
- Stagno, L. (2011). El descubrimiento de la infancia, un proceso que aún continúa. En S. Finocchio y N. Romero (comp.), *Saberes y prácticas escolares*. Homo Sapiens Ediciones.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.520/pm.520.pdf>

- Svampa, M. (2021). La pandemia desde América Latina: Nueve tesis para un balance provisorio. *Nueva Sociedad*. 291, 80-99. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/181818>
- Tedesco, J. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Fondo de Cultura Económica. https://www.academia.edu/24371491/Juan_Carlos_Tedesco_Educaci%C3%B3n_Y_Justicia_Social_En_Am%C3%A9rica_Latina
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005625.pdf>
- Terigi, F. (23 de febrero de 2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares* [Conferencia]. Jornada de Apertura. Ciclo lectivo 2010. Cine Don Bosco, Santa Rosa, La Pampa. https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg__flavia_terigi__las_cronologias_de_aprendizaje__un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal. *Educação & Sociedade*. 26(92), 889-910. <https://www.scielo.br/j/es/a/HbXqRqKk7M6ZcgPbBjs5YRB/?format=pdf&lang=es>
- Torres, A. y Peralta López, A. (2015). El enfoque centrado en la familia, en el campo de la discapacidad intelectual. ¿Cómo perciben los padres su relación con los profesionales? *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 119-132. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283332966004.pdf>
- Toscano, A. (2004). *Construcción de legajos escolares. Un análisis de los discursos sobre las posibilidades de educación de los niños. XI Jornadas de Investigación*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-029/83>
- Trujillo Reyes, B. (2015). *Inclusión educativa. Balances y perspectivas*. <https://redinclusioneducativa.files.wordpress.com/2012/08/trabajo-14-11-trujillo.pdf>
- UNICEF y Fundación IPNA (s. f.). *¿Cómo afecta el aislamiento social, preventivo y obligatorio a los hogares con discapacidad? Encuesta COVID-19. Informe de resultados*. <https://www.unicef.org/argentina/media/9026/file>
- Untoiglich, G. (2019). *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación*. Noveduc.

- Vargas-Manrique, P. J. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 205-228. <https://www.redalyc.org/pdf/4762/476255357008.pdf>
- Veiga-Neto, N. (2001). Incluir para excluir. En J. Larrosa y C. Skliar (eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*. Laertes.
- Vite Hernández, D. (2020). La fragilidad como resistencia contracapacitista: de agencia y experiencia situada. *Nómadas*, 52, 13-27.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012175502020000100013
- Winnicott, D. (1993). *Realidad y juego*. Gedisa.
- Winocour, R. (2009). *Robinson Crusoe ya tiene celular. La conexión como espacio de control de la incertidumbre*. Siglo veintiuno editores.
https://www.academia.edu/34612106/ROBINSON_CRUSOE_YA_TIENE_CELULAR_LA_CONEXI%C3%93N_COMO_ESPACIO_DE_CONTROL_DE_LA_INCERTIDUMBRE
- Yarza de los Ríos, A.; Sosa, L., y Pérez Ramírez, B. (coords.). (2019). *Estudios críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. CLACSO.
<https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2020/06/GT-Estudios-criticos-discapacidad.pdf>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar. Recursos metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación* (Vols. 1 y 2). Editorial Brujas.
<https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/01/LIBRO-T%C3%A9nicas-para-investigar-1.pdf>
- Zizek, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Paidós.
<https://tiemposmodernos.weebly.com/uploads/6/3/1/3/6313332/zizek-sobre-la-violencia-seis-reflexiones-marginales.pdf>

Anexo I

Tabla de datos de docentes y familias

Tabla 1

Docentes

Cargo	Años de servicio	Edad	Formación profesional	Actualización
Directora del CeATDI	23	51	Profesora en Estimulación y Aprendizajes Tempranos	Cursos CIIE Capacitación en servicio
Estimuladora n.º1	20	45	Profesora en Estimulación y Aprendizajes Tempranos	Cursos CIIE Capacitación en servicio
Estimuladora n.º2	23	50	Profesora en Estimulación y Aprendizajes Tempranos	Cursos CIIE Postítulo
Directora del jardín de infantes n.º 1	20	45	Profesora de Educación Inicial	Cursos CIIE Capacitación en servicio
Directora del jardín de	10	33	Técnica Superior en	No realizó

infantes n.º 2			Trabajo Social	
Equipos de Orientación Escolar (EOE)				
Orientadora educacional, jardín de infantes n.º 1	8	32	Psicopedagoga	No realizó
Orientadora social jardín de infantes n.º 1	11	34	Trabajadora social	No realizó
Fonoaudióloga, jardín de infantes n.º 1	12	40	Fonoaudióloga	Tramo Pedagógico
Orientadora educacional, jardín de infantes n.º2	14	45	Psicopedagoga	Cursos CIIE
Fonoaudióloga, jardín de infantes n.º 2	5	43	Fonoaudióloga	Tramo Pedagógico
Orientadora social, jardín de infantes n.º2	9	32	Trabajadora social	Tramo Pedagógico
Docente,sala de 3 años,jardín de infantes n.º 1	20	47	Profesora de Educación Inicial	Jornadas Institucionales
Docente, sala de 3 años, jardín de infantes n.º 2	12	38	Profesora de Educación Inicial	Jornadas Institucionales
Docente, sala multiedad, jardín de infantes n.º2	18	42	Profesora de Educación Inicial	Jornadas Institucionales
Maestras inclusoras (MAI)				
MAI, jardín de infantes	8	32	Profesora de	Cursos CIIE

n.º 1		Educación Especial		
MAI, jardín de infantes	15	36	Profesora de	Cursos CIIE
n.º 2		Educación Especial		
Preceptoras				
Jardín de infantes n.º 1	20	42	Profesora de	Cursos CIIE
Educación Inicial				
Jardín de infantes n.º 2	23	45	Profesora de	Cursos CIIE
Educación Inicial				

Tabla 2*Familias*

Niño/ña	Padre	Madre	Edad	Nivel Educativo	Ocupación
B	x		42	Secundario completo	Comerciante
B		x	36	Terciario completo	Docente
N		x	34	Primaria completa	Ama de casa
I	x		25	Secundario incompleta	Changarín
I		x	24	Secundario completo	Estudiante
G	x		42	Terciario completo	Docente
G		x	38	Secundario completo	Ama de casa

Anexo II

Preguntas que guiaron las entrevistas semiestructuradas

A directivos, docentes y equipos de orientación escolar

¿Qué es el modelo social de la discapacidad?

¿Cómo define a una persona con discapacidad?

¿Qué entiende por inclusión educativa?

¿Desde cuándo se habla de inclusión educativa en la institución?

En otros espacios sociales y culturales, ¿se habla de inclusión?

¿La institución ha recibido o recibe a niños y niñas con discapacidad?

¿Trabajan en articulación con la educación especial?

¿Realizaron en corresponsabilidad Proyectos Pedagógicos de Inclusión (PPI)?

¿Cómo interviene la maestra inclusora (MAI)? ¿Sugiere configuraciones de apoyo?

¿Tiene lugar la participación de las infancias con discapacidad en las actividades institucionales?

¿Es importante la emisión de criterios, desde los Equipos Distritales de Inclusión (EDI), para definir las trayectorias escolares?

Los Registros Institucionales de Trayectorias Escolares, ¿son importantes como insumo pedagógico?

¿Cuáles son las barreras u obstáculos que se presentan en las instituciones que atienden a las infancias, para trabajar con niños y niñas con discapacidad?

¿Los diagnósticos son relevantes para planificar proyectos pedagógicos?

¿Presenta dificultades la elaboración de un informe pedagógico cuando un niño o niña no cumple con las pautas madurativas esperadas para su edad cronológica?

Durante su formación docente inicial, ¿tuvo espacios curriculares que abordaron la inclusión de niños y niñas con discapacidad desde el modelo social?

¿Recibe algún asesoramiento para poder hacerlo? ¿Ha realizado capacitaciones o cursos sobre este tema?

¿Cuándo y cómo se analizan e interpretan las normativas emanadas de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires?

¿Conoce los nuevos lineamientos de las políticas educativas inclusivas?

¿Son importantes las experiencias de inclusión en las primeras infancias?

Las familias con hijos con discapacidad, ¿intervienen en los dispositivos para la inclusión?

¿Se acercan a la institución? ¿Por qué motivos?

A las familias

¿Cómo han sido las vivencias familiares luego del nacimiento de su hijo o hija con discapacidad?

¿Cuáles fueron las mayores dificultades?

¿Asistió a alguna institución educativa desde los primeros años (cuarenta y cinco días a tres años)?

¿Recibieron un diagnóstico? ¿Tiene Certificado Único de Discapacidad (CUD)?

¿Cómo desearía que hiciera su trayectoria escolar, en la modalidad de educación especial o en el nivel de educación común?

Al inscribir a su hijo o hija en un jardín de infantes, ¿por qué lo eligió?

Al hacerlo, ¿qué documentación fue requerida?

¿Los citaron a alguna reunión? ¿Quiénes participaron? ¿Qué planteos hicieron?

Anexo III

La maquinaria medicalizadora y patologizadora en la infancia

Affonso Moysés, M., Collares, C., y Untoiglich, G. (2019): La maquinaria medicalizadora y patologizadora en la infancia. Cap. I. En G. Untoiglich: *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz*. Noveduc

Últimamente, ha sido creciente el traslado de problemas inherentes a la vida hacia el campo médico. Es decir, que cuestiones de orden colectivo, social y político se abordan como problemas individuales, atribuyendo su causación, mayoritariamente, a determinaciones biológicas (aunque las mismas no hayan sido comprobadas). Cuando problemas que están fuera del área de la medicina son definidos en términos de trastornos y abordados como problemas médicos, estamos ante un **proceso de medicalización de la vida** (Collares y Affonso Moysés, 1996). Observamos con preocupación cómo este fenómeno se ha elevado exponencialmente en la infancia, con un consecuente aumento de consumo de psicofármacos con niños.

[...]

Procesos de medicalización

Cuando problemáticas de orden social, educativo, político, económico e incluso emocional son abordadas como si fueran problemas biológicos, estamos igualando el mundo de la vida humana al mundo de la naturaleza. Esto trae como consecuencia que se exceptúen de responsabilidad las instancias de poder, en cuyas entrañas son generadas y perpetuadas, las más de las veces, tales dificultades.

La institución escolar ha acompañado la creencia de que los problemas de aprendizaje y/o comportamientos de niños y adolescentes devienen de enfermedades inherentes a cada individuo, sean de origen biológico o psicológico.

Cada vez con mayor frecuencia, llegan a las unidades de salud pública o a los consultorios, niños derivados por las escuelas a causa de problemas en sus aprendizajes y/o comportamiento. Generalmente en la derivación ya se deja constancia de una “sugerencia diagnóstica”, siendo las más comunes los trastornos neurológicos, psiquiátricos como el Trastorno por Déficit Atencional (TDA o ADD) o el Trastorno Oposicionista Desafiante (TOD) o, últimamente, con un auge creciente el Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD). Una preocupación constante en Brasil es acerca de los efectos de la desnutrición en las cuestiones cognitivas. Es habitual que la solicitud contenga el pedido de exámenes específicos, así como la consulta por la derivación a escuelas especiales o la sugerencia de obtención de un certificado de discapacidad para tener acceso a los tratamientos necesarios.

En casi todos los casos, en el examen pediátrico, se constata que los resultados de las pruebas son los esperados para la edad y que, probablemente, se trata de la reacción del niño a los conflictos de su entorno.

Cuando esto ocurre, no siempre la escuela lo acepta y es común que busque otras derivaciones que confirmen el problema individual del niño.

En Brasil esto es lo que sucede mayoritariamente y en Argentina es más frecuente de observar en el ámbito escolar privado, que incluso muchas veces condiciona la rematriculación del niño en esa escuela, a condición de que esté medicado y/o en tratamiento.

¿Qué ocasiona que una institución escolar esté más interesada en confirmar su supuesto diagnóstico previo que en introducirse en indagar cuáles son los motivos reales que hacen que este niño no pueda aprender, no pueda atender o no pueda portarse bien?, ¿por qué la escuela busca, generalmente, el origen del problema por fuera de la institución?

Centrar el problema en el niño oculta las dificultades que podrían estar existiendo, por ejemplo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la estructura de la escuela o las condiciones concretas del trabajo docente. Es en ese escenario donde aparecen los supuestos trastornos de aprendizaje y/o conducta, y se ubica el foco en el individuo que debería aprender y no aprende, en el que debería comportarse y por el contrario incomoda. Los discursos imperantes tanto de profesionales de la educación como de la salud hacen creer que la escuela y más extensamente la sociedad, es “víctima de niños inadecuados, anormales, enfermos” sin cuestionarse si existe alguna relación entre la creciente cantidad de niños con “supuestos trastornos” y la inadecuación de un sistema escolar que intenta educar con modelos y referencias del siglo XIX a niños del siglo XXI.

Para entender cómo se construyen los procesos de patologización y medicalización nos apoyaremos en los siguientes referentes teóricos:

G. Canguilhem se preguntaba, ya en 1943, acerca de la construcción del concepto de normalidad y anormalidad. Define Normal como promedio, aquello que es “como debe ser”, un modo de unificar lo diverso. La pregunta que cabe formularse es quién determina y bajo qué condiciones se define lo que se “debe ser”. ¿Se pueden pensar estas categorías por fuera de su época histórica, por fuera de una ideología dominante? El autor planteaba que el ser vivo y el ambiente no son normales tomados por separado, sino que será en esa relación que se establecerán las bases para pensar qué es normal en determinado momento.

Foucault (2008) plantea que *“La enfermedad es, en una época determinada y en una sociedad concreta, aquello que se encuentra práctica o teóricamente medicalizado”*. Se considera el proceso de medicalización como fundamental para entender cómo los sujetos y las sociedades transforman en blancos de intervención de los dispositivos del poder. P. Conrad

(2007) formula que la cuestión central para instalar los procesos de medicalización está en definir un problema en términos médicos, utilizar terminología médica para describirlo, referir a un marco médico para abordarlo y valerse de las intervenciones médicas para tratarlo (Faraone y cols, 2010). Así la medicina queda dotada de un poder autoritario con funciones normalizadoras que van más allá de la existencia de las enfermedades y de la demanda del enfermo. No hay campo exterior a la medicina. La biohistoria es el modo de pensar los efectos en el ámbito biológico de la intervención médica la huella que deja la historia humana dicha intervención (Foucault, op. cit.). Será necesario interrogarnos acerca de las consecuencias del Saber Médico en la vida de las personas.

Para T. Szasz (2007) la medicalización no es medicina, ni ciencia; es una estrategia semántica y social que beneficia a pocas personas y daña a muchas otras.

P. Conrad (op. cit.) analiza las consecuencias de los procesos de medicalización: 1- La expansión creciente de las áreas de incumbencia de la medicina, fomentada por la industria farmacéutica crecientemente poderosa y rentable; 2- El uso de diversas tecnologías por parte de la medicina para el tratamiento del comportamiento “anormal”. La utilización de mecanismos tecnológicos que contribuyen al sostenimiento del *status quo*, con efectos en los sujetos (sobre todo en los niños) que en ocasiones resultan irreversibles; 3- Se deforma la realidad y se promueve el control social en nombre de la salud. (Faraone y cols., op. cit.).

Procesos de patologización

Cuando características como la tristeza, la inquietud infantil, la timidez, la rebeldía adolescente, que son inherentes a los humano se transforman en patología, nos encontramos ante un **proceso de patologización** de la vida. Este proceso lleva a concebir como mórbidas ciertas particularidades de los sujetos, lo cual implica un conjunto de operaciones políticas, programas,

estrategias y dispositivos; además de intervenciones puntuales; campos argumentales; cuyos efectos ubican en un lugar de enfermo/a, o de potencialmente enfermo, anormal o pasible de traumatización o desubjetivación, a aquellos individuos que quedan por fuera de los criterios de normalidad de su época (Korinfeld, D., 2005). Esto involucra siempre una modalidad de saber que es solidaria de un ejercicio del poder.

¿Cuáles son los pasos que instalan el proceso de patologización en el campo de la salud mental? 1- En principio suele haber una búsqueda de causa unívoca y determinista. 2- Impera un paradigma fijo de normalidad y todo aquello que queda por fuera se califica como anormal. 3- Se produce un acto de nominación que construye una clasificación que da sentido a todo lo que le ocurre a ese sujeto, y su vida pasa a ser leída desde esa única condición. 4- A partir de aquí toda la historia de ese sujeto, su pasado, su presente y su futuro estará atravesada por dicha categorización.

Cuando la maquinaria patologizadora se instala, sobre todo en la infancia, puede estar incentivada por la medicina, pero también por la psicología e incluso cierto psicoanálisis, o por la institución escolar; esto invisibiliza una trama socio-política de la cual el sujeto es su objeto. Cuando un niño fracasa en la escuela y este fracaso es atribuido exclusivamente a su TDAH (de supuesto origen genético) o a sus vínculos familiares (problemática emocional), sin revisar toda la complejidad implicada que promueve dicho fracaso, entonces el proceso de patologización está en marcha. La mayoría de las veces ello ocurre sin que ninguno de los actores pueda percibirlo, generando una marca persistente en la subjetividad en construcción del niño, que va a determinar su presente, tanto como su porvenir.

[...]

Algunos anudamientos para concluir

Entendemos que los problemas de aprendizaje y comportamiento, cuya prevalencia crece cada vez más, deben ser comprendidos como producto de una sociedad que propicia modos de vivir cada vez más competitivos, productivistas y direccionados hacia el consumo. Consideramos que es fundamental comprender los vínculos individuo/sociedad, en perspectiva de interrelaciones complejas. La sociedad es un conjunto constituido por la articulación compleja, entre innumerables individualidades, en el mismo proceso en que la totalidad de la sociedad constituye la totalidad de cada sujeto que también es por ella constituida. Cada persona es un sujeto histórico y cultural, con las marcas de su época y de su contexto, que deja sus huellas en su tiempo y espacio.

La biologización basada en una concepción determinista, a partir de la cual todos los aspectos de la vida son determinados por estructuras biológicas que no interactúan con el ambiente, ni con las historias de los sujetos, desaloja de la escena los procesos y fenómenos característicos de la vida en sociedad, con una historicidad, una cultura, valores, afectos, una organización social con sus desigualdades de inserción y de acceso. Reducida la vida a su sustrato biológico, todo el futuro está irreversiblemente determinado desde el inicio; esto prepara el terreno para los procesos de medicalización y patologización. Reduccionismo, medicalización y patologización remiten a una concepción de la medicina y la psicología enraizada en un paradigma positivista.

Estigmatizados, discriminados, incapaces. Niños inicialmente normales se transforman en enfermos, al ser sometidos a miradas que no ven sus sufrimientos, que solo exacerban sus defectos, carencias, que solo ven lo que ya se supone que se sabe de ellos. Expropiados de su posibilidad de ser... solo adolecen.

Dislexia y TDAH: ¿Dónde están las evidencias?

Affonso Moysés, M. y Collares, C. (2019). Dislexia y TDAH: ¿Dónde están las evidencias? Capítulo V. En G. Untoiglich: *En la infancia los diagnósticos de escriben con lápiz*. Noveduc

[...]

Algunos datos que ilustran el éxito de los “vendedores de enfermedades”, utilizando la expresión acuñada por Moynihan y Cassels (2007).

1. La producción mundial de metilfenidato (MPH), la droga más consumida por las personas etiquetadas como portadoras de TDAH, creció un 400% entre 1993 y 2003.
2. En los Estados Unidos de América:
 - a. La producción de MPH creció más del 800% entre 1990 y 2000; la producción de anfetaminas creció más de 2.000% en el mismo período. (EE. UU. Departamento de Justicia, DEA, 2000).
 - b. El consumo de MPH creció un 600% entre 1990 y 1995; en 1995, correspondía a más de un 80% del consumo mundial. (U. S.Department of Justicie, DEA, 1995).
 - c. En 1995, de 10 a 12% de niños entre 6 y 14 años tenía el diagnóstico de TDAH y recibía MPH. (Breggin, 1999b).
 - d. El número de personas diagnosticadas con TDAH pasó de 500.000 en 1985 a 7.000.000 en 1999 (Breggin, 1999).
 - e. El número de personas medicados con Ritalin® en 2007 fue 6.000.000; 4.750.000 eran niños, siendo 3.800.000 varones.

3. Entre 1992 y 2001, el consumo en España creció un 8% al año (Criado-Álvarez y Romo-Barrientos, 2003).
4. En Portugal, 400 niños tomaron MPH en 2003; eran 3.000 en el 2004 y entre 6.000 y 8.000 en 2006 (Campos, 2007).
5. En Brasil, las ventas de MPH crecieron a un ritmo asombroso: 71.000 cajas de Ritalin[®] en el año 2000 y 739.000 en 2004 (un aumento del 940%); entre 2003 y 2004, aumentó en un 51%. En 2008, se vendieron 1.147.000 cajas, bajo los nombres Ritalin[®] y Concerta[®], un aumento del 1.616 % desde el año 2000. En 2010, las ventas sobrepasaron los 2 millones de cajas.

Con estos pocos indicadores, los estudios de Moynihan y Cassels (2007) pasan a tener credibilidad. Según los autores, puede parecer extraño que las industrias farmacéuticas traten de crear nuevas enfermedades, pero esto es moneda corriente en el medio, que se traduce en millones de dólares al año. La estrategia que consta en el Informe de *Business Insight*, consiste en cambiar la forma en que las personas hacen frente a sus problemas reales, hasta entonces considerados como simples malestares, convenciéndolas de que son dignos de intervención médica.

Celebrando el éxito en los mercados lucrativos ligados a los nuevos problemas de salud, el informe mostró un gran optimismo en relación con el futuro financiero de la industria farmacéutica: “Los próximos años evidenciarán, de forma privilegiada, la creación de enfermedades patrocinadas por la empresa (Moynihan y Cassels, 2007, p. 153).