

Aportes para la discusión

Inclusión de niños en situación de discapacidad en la escuela Primaria Común: primeros análisis a partir de un estudio exploratorio en escuelas de Gestión Estatal



Buenos Aires Ciudad



Vamos Buenos Aires

**Gobierno de
la Ciudad Autónoma
de Buenos Aires**

Jefe de Gobierno
Horacio Rodríguez Larreta

Jefe de Gabinete
Luis Bullrich

**Ministra de Educación
e Innovación**
Soledad Acuña

**Directora Ejecutiva
Unidad de Evaluación
Integral de la Calidad
y Equidad Educativa**
Tamara Vinacur

**Unidad de Evaluación
Integral de la Calidad
y Equidad Educativa**

**Coordinador General de
Investigación Educativa**
Juan Martín Bustos

Autoras
Egle Pitton (coord.)
Fabiana Demarco
Silvina Larripa

Abril 2018

La UEICEE no es responsable en ningún caso del uso y destino que se pueda hacer de la información contenida en esta publicación.

Este documento es producto de una primera indagación exploratoria sobre los modos que adopta la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en las escuelas de la modalidad Común, iniciada a mediados de 2017. Como parte de esta indagación se entrevistaron a especialistas en el campo de la inclusión educativa y a distintos actores escolares (Directivos, Docentes de Grado, Maestro Integrador, Acompañante y Celador) de tres instituciones educativas que se encuentran vinculadas entre sí por medio de tres estudiantes en situación de discapacidad –dos niños ciegos y un niño con discapacidad motora e intelectual– incluidos en una sección de 7° grado de primaria Común que asisten simultáneamente a otra escuela de modalidad Especial. En el presente año se ampliará el trabajo de campo a las instituciones educativas en las que los estudiantes continúan su escolaridad, a fin de producir información que recoja diversas experiencias en la temática al tiempo que permita seguir la trayectoria escolar de los niños involucrados en este estudio.



1. Sobre la inclusión escolar de niños y niñas en situación de discapacidad en la escuela Común.

El actual paradigma de inclusión escolar promueve el derecho a la escolarización –y por lo tanto la plena participación– de todos los niños, niñas y adolescentes en la escuela Común.¹ Este paradigma propone un sistema educativo con escuelas que renuncian a cualquier tipo o mecanismo de selección y de segregación y que frente a los problemas asociados a estos procesos los toman como objeto de reflexión para evitar su reproducción. Para ello, el sistema escolar en sus diversas modalidades debe funcionar contando con los recursos necesarios, no solo materiales sino

también simbólicos, de forma tal que sea posible que los diversos colectivos institucionales, tanto del ámbito educativo como del de salud, puedan fortalecer su capacidad para trabajar articuladamente y revisar sus normas, modos de funcionamiento y prácticas cotidianas.

Las políticas y prácticas tendientes a la integración –hoy llamada inclusión– de estudiantes en situación de discapacidad² en las escuelas de educación Común tienen una historia de más de tres décadas en la Ciudad. Sin embargo, hasta donde se pudo

¹ Bajo este paradigma las denominaciones Común y Especial aplicadas a las unidades de un sistema escolar perderían sentido, pues se entiende que las instituciones educativas, en tanto inclusivas, lo son con independencia de su modalidad o nivel y se definen como aquellas que albergan y forman a estudiantes en situaciones diversas incluyendo, entre ellas, a las de discapacidad.

² Con respecto a la noción de discapacidad, se acuerda con Norma Filidoro cuando la concibe como un estado de cada sujeto en situación y no como una condición del ser (entrevista realizada el 24-11-2017).

indagar, las experiencias estudiadas expresan la complejidad de acercar la normativa y las prácticas profesionales de los distintos actores intervinientes a este paradigma de inclusión plena.

En esta primera etapa exploratoria del estudio, se abordan en particular las formas que adoptan las prácticas pedagógicas en la escuela Común, entendiendo que las mismas están atravesadas por las tradiciones escolares, la normativa y las políticas jurisdiccionales, los recursos disponibles, la articulación entre instituciones y agentes, la cultura institucional en la cual se desarrollan y el vínculo con las familias.

En relación con la normativa vigente a nivel nacional, entender la educación Especial como modalidad (Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006) implica avanzar hacia la complementariedad entre instituciones de educación Común y Especial, a fin de ofrecer posibilidades para el logro de una trayectoria escolar completa para cada niño. Esto supone, de base, el recorrido por los tres niveles de educación obligatoria respetando sus particularidades y potencialidades. Más específicamente, la Resolución N° 311/2016 del Consejo Federal de Educación avanza en esta línea, regulando la promoción y certificación de los estu-

diantes en situación de discapacidad en la escuela de educación Común. En este sentido, la norma habilita la construcción entre los diversos actores intervinientes de los dispositivos necesarios para hacer efectivo el aprendizaje de los estudiantes en situación de discapacidad en el contexto del trabajo colectivo del aula.

Por otra parte, mientras que a nivel jurisdiccional aún se está trabajando en una adecuación de esta norma para el contexto local, la Resolución N° 3.034/2013³ del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad regula el ingreso y el funcionamiento del Acompañante Personal No Docente (APND) en las escuelas comunes, habilitando una respuesta a la demanda por una educación inclusiva.

Concretamente, se ha observado que a partir de las demandas de las familias para hacer efectivo el derecho de plena inclusión de sus hijos en la escuela Común, la respuesta que el sistema educativo ha encontrado es habilitar la entrada de profesionales del campo de la salud a través de la figura del APND como actor clave del proceso de inclusión de niños y niñas en situación de discapacidad, lo cual aún dista de acercar la situación actual de las escuelas al horizonte de la plena inclusión.

Al respecto, los primeros resultados de la investigación muestran que la presencia de personal no docente (APND) funciona en las aulas bajo una lógica de intervención individual que, en interacción con algunas características históricas del dispositivo escolar de la modalidad Común, termina reforzando la homogeneización de las prácticas docentes y limitando, en los hechos, la participación de los niños y niñas en situación de discapacidad en las actividades educativas que se proponen para el grupo clase.

A continuación, se presentan los distintos aspectos identificados hasta el momento que intervienen en los procesos de inclusión escolar. En primer lugar, se exponen los interrogantes que abre la introducción de la figura del APND por la importancia creciente que está tomando en los procesos de inclusión educativa de niños y niñas en situación de discapacidad; en segundo lugar, se hace foco en los diversos aspectos que obstaculizan la plena inclusión de estudiantes con discapacidad en la escuela Común –o lo que en el discurso pedagógico se conceptualiza como barreras para la inclusión– y en tercer lugar, se aborda la relación entre educación Común y Especial a la luz de los casos analizados en esta primera etapa de la investigación.



³La misma toma como antecedente la Resolución N° 3773/MEGC/11 en la que se aprueba el Reglamento para el Desempeño de Acompañantes Personales no Docentes para alumnos diagnosticados con Trastorno Generalizado del Desarrollo.

2. Acerca de la incorporación de los APND en las escuelas de la Ciudad

Desde la aprobación de la Resolución N° 3773 de 2011⁴ hasta la actualidad, se observa un crecimiento sostenido de los APND en las escuelas de la modalidad Común. Esta situación, junto con las formas que está adoptando el trabajo de los profesionales del área de salud en las escuelas, así como la relación entre los centros de los que éstos dependen⁵ y las distintas áreas de educación, requiere de un análisis que contemple las implicancias de la actual for-

ma de incorporar los APND en los procesos de inclusión educativa.

A continuación, se hace foco en algunos núcleos problemáticos identificados a partir de la investigación en curso que dan cuenta de ciertas distancias, e incluso contradicciones, tanto al interior del conjunto de normas vigentes sobre el tema, como entre el discurso de la plena inclusión y algunas prácticas institucionales.

⁴ La Resolución N° 3773/MEGC/11 aprueba el Reglamento para el Desempeño de Acompañantes Personales no Docentes para alumnos diagnosticados con Trastorno Generalizado del Desarrollo en los términos definidos en el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, Masson 2002 (DSM IV TR), en todo establecimiento educativo de Gestión Estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El mismo es antecedente de la Resolución N° 3034/13 que regula el desempeño de los APND que atienden a los niños con cualquier tipo de discapacidad en la escuela Común.

⁵ Los centros de integraciones son instituciones privadas que tercerizan los servicios de los APND, funcionando como intermediarios entre estos agentes, las Obras Sociales, la escuela y la familia del niño. El centro es la institución responsable del desempeño del APND dentro de la escuela.

En primer lugar, cabe señalar que la definición misma de este nuevo rol resulta problemática en tanto la sigla APND significa “acompañante personal no docente” y la normativa le otorga, como función central, la de “apoyar al alumno/a en la organización de su aprendizaje y participación, contribuyendo a alcanzar los objetivos de integración y su progresiva autonomía” (Cap. II, artículo 1 de la Resolución N° MEGC 3034/2013).

En esta primera aproximación al campo fue posible constatar que el APND, a pesar de reconocerse como un profesional no docente, funciona como un Maestro Integrador en tanto es el responsable de pensar y desarrollar la propuesta de enseñanza para el estudiante a quien acompaña, en este caso a T, un niño en situación de discapacidad motora y cognitiva. Así lo expresan el APND y una de las Docentes de grado:

APND: *Como APND o como Maestro Integrador me preocupan los contenidos curriculares, tengo “como” una función docente pedagógica.*

Entrevistadora: *¿Está acordado con la institución que vos puedas hacer adaptaciones del contenido?*

APND: *Sí, sí.*

(Entrevista a APND)

Maestra de Grado: *Por ejemplo, cuando vimos provincias y capitales T no tuvo que aprenderlas, tuvo que aprender a ubicar dónde queda Buenos Aires, baja muchí-*

simo el contenido. Pero eso ya se lo dejo al APND. Trabajaron con un mapita que era como un rompecabezas. Es otro tipo de trabajo.

Entrevistadora: *¿Y ese mapa se lo das vos, se lo sugerís vos, lo trae el APND, conversan antes?*

MG: *No, lo trae él (el APND)*

E: *¿Y quién decide qué tiene que aprender T?*

MG: *Lo dejo que el APND lo vea, porque es el que trabaja más con T*

E: *O sea, ¿el trabajo de adecuar los contenidos se lo dejás al APND?*

MG: *Sí.*

(Entrevista a Maestra de 7° grado de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales)

Más allá de los alcances del trabajo de campo realizado, una de las especialistas consultadas confirma que los APND, en la mayoría de los casos, ejercen las funciones de los Maestros Integradores:

La APND prepara las adecuaciones, el proyecto pedagógico individual y funciona como una Maestra Integradora. Prácticamente les diría que no conozco una APND que no intervenga en lo que tiene que ver con lo pedagógico.

(Entrevista a Especialista 1)

En segundo lugar, en las prácticas de ciertos profesionales el término *acompañante personal* parece estar entendiéndose de manera literal, lo cual estaría generando un doble efecto. Por un lado, cada niño

en situación de discapacidad que ingresa al aula con “su” APND, en tanto realice en paralelo actividades propuestas por “su” acompañante que no se vinculen con la propuesta por el Maestro de Grado, se ve privado de participar del trabajo colectivo del aula. Los objetivos de integración y participación consagrados por la normativa en lugar de verse promovidos resultan limitados. Cabe aclarar que, desde la perspectiva del APND, esta forma de entender y ejercer la función es coherente tanto con su modalidad de contratación como con su pertenencia al sistema de salud.⁶ Se trata, como ya se mencionó, de agentes supervisados por fuera del sistema educativo. En este marco, la construcción de acuerdos pedagógicos con el Maestro de Grado se presenta como una tarea compleja, ya que implica el desarrollo de condiciones para la coordinación que exceden las buenas intenciones de las personas involucradas.

Por otro lado, lo que se observó en el caso analizado (y se cotejó con las especialistas consultadas en relación con otros de la jurisdicción) es que el Maestro de Grado, “descansando” en la presencia del APND,

tiende a propiciar propuestas dirigidas al resto de los estudiantes concebidos –de hecho– como “la clase”, cristalizándose así la idea de que el niño en situación de discapacidad “es del APND” y el resto de los chicos “sus” alumnos. Este modo de funcionamiento refuerza la plena vigencia del método simultáneo, donde el Maestro a cargo del curso (del cual, del modo descrito, se ha excluido al niño que tiene APND) puede organizar su propuesta pedagógica bajo la idea de que es posible enseñar todo a todos y al mismo tiempo.

En síntesis, esta resolución y los modos en los que ha sido interpretada, esto es, en contacto con concepciones y modos de funcionamiento que caracterizaron la llamada escuela moderna, parecen propiciar prácticas contrarias a las esperadas desde el paradigma de inclusión plena: situaciones que traen, de nuevo, el problema de la segregación que tanto se le criticó al modelo integracionista de décadas pasadas.

Por otra parte, el hecho de que esta figura se entienda como acompañante individual



termina generando situaciones en las que se observan hasta cuatro APND por grado, número que no sólo excede lo que la misma norma dispone (el Artículo 12 del Capítulo I de la Resolución MEGC N° 3034/2013 establece que

“No se autorizará el ingreso de más de un APND por grupo escolar”), sino que también interfiere en el clima necesario para el trabajo en el aula. Aquí, fragmentos de entrevistas que ilustran esta tensión:

Institucionalmente debemos evaluar; ahora el aula se invadió de APND, de Maestras Integradoras, entonces al resto de los chicos se les hace difícil en función de nuestro tipo de trabajo.

(Entrevista a Directora de Escuela de Educación Especial para niños ciegos)

El chico al estar tan invadido, con tanta gente de afuera, le quita intimidación, depende el rol también y el perfil que tenga el APND; la verdad que algunos terminan siendo muy positivos, también depende del Maestro de Grado.

(Supervisor de Nivel Primario)

La presencia de más de un APND por aula (bajo la lógica de que se introducen tantos APND como niños con discapacidad) termina por obstaculizar las interacciones del niño en situación de discapacidad con el Maestro a cargo de la clase, el grupo de pares y el conocimiento que circula en el aula. Lo que instala a cada niño en situa-

ción de discapacidad en un vínculo-tarea diádica con “su APND”, desgajada del trabajo del colectivo.

En el contexto descrito, las especialistas consultadas expresan que la incorporación de estos profesionales se acerca al paradigma de inclusión plena cuando, lejos de esta lógica de intervención individual, se apuesta a una lógica de trabajo colectivo. De este modo, cuando las prácticas del APND van más allá de la norma y, por lo tanto, actúan como un Docente más que ayuda a generar condiciones pedagógicas favorables para el conjunto de todos los niños, se acercan al paradigma de inclusión plena:

Toda la lógica de integración está sostenida en intervenir directo sobre los individuos, sobre cada uno. Lo deseable sería pensar, intervenir en la construcción de algún colectivo que permita que cada uno entre, con sus tiempos, a sus modos y con sus particularidades.

(Entrevista a Especialista 2)

Para mí lo que sí va dando resultados son cosas que tienen que ver con pequeños acuerdos en el contexto del aula, cuando la Maestra Integradora o la APND puede trabajar con la maestra y todo su proyecto, o sea la prueba que va a hacer, el resumen que le hizo, las cuentas que le cambió, todo eso pasa por la mirada de la maestra, en mi experiencia lo que va pasando es que algunas docentes de grado miran lo

⁶ Como ya se mencionó, los APND no dependen laboralmente del sistema educativo. Generalmente trabajan como profesionales autónomos contratados por los Centros de Integración Escolar, los cuales tramitan la integración del niño con la Obra Social y con la escuela. Asimismo, pueden inscribirse en un registro del Ministerio de Hábitat y Desarrollo Humano del Gobierno de la Ciudad destinado a APND, Maestros y Profesores de apoyo que se pone a disposición de las familias para que puedan contactar directamente a estos profesionales. Disponible en: www.buenosaires.gob.ar/copidis/registro-de-acompanantes-personales-no-docentes-apnd-maestras-y-profesorases-de-apoyo (consultado el 20/2/2018).

que hacen las colegas de especial y, en muchos casos, usan esas estrategias para todos los chicos. (...) “¿a ver lo que hiciste?” (...). No está normado en ningún lugar pero sí yo creo que ahí se producen cambios. De pronto escuchás cosas fantásticas, donde de golpe la maestra le dice dejalo hacer la prueba solo, no te sientes, quedate allá, vamos ver qué hace, decile que me pregunte, esas pequeñas cosas que empiezan a pasar de pronto donde no está normado, que vos decís bueno esto era, esto sí.

(Entrevista a Especialista 1)

Por otra parte, el hecho de que los APND sean contratados por las familias de los niños con discapacidad y tengan una coordinación externa al sistema educativo puede reforzar una relación profesional-paciente propia del ámbito de salud que incidiría negativamente en la construcción de una práctica pedagógica inclusiva.

Si bien la normativa contempla que el sistema escolar participe tanto del proceso de seguimiento y evaluación de los estudiantes con APND como del trabajo del APND involucrado (Anexo Resolución N° 3034/13),⁷ en

⁷ “La Supervisión del Nivel y los equipos de apoyo (EOE/ASE) realizarán el seguimiento con informes periódicos (que no superaran períodos de cuatro meses) del proyecto de integración del alumno/a por parte de todos los actores intervinientes, y se conservará copia en el legajo del alumno/a a los efectos de permitir el seguimiento” (Anexo, Capítulo I) y el Artículo 6 del Capítulo II: “Para revocar la autorización a un acompañante personal no docente, la dirección de la escuela con intervención de la Supervisión, los equipos de apoyo (EOE/ASE) y la Dirección de Educación Especial, en los casos que haya intervenido; deberán realizar un informe sobre su desempeño, y en su caso, indicará a la familia que no se autorizará el ingreso del acompañante en las condiciones que surjan de dicho informe”.

la práctica se observa que el encuadre de la tarea de estos profesionales está dado por el enfoque y abordaje de intervención al que adhiere el profesional y por las directivas y el aval del centro terapéutico o el equipo de coordinación del que depende.

La directora de la escuela Común donde se realizó el trabajo de campo, quien señala que la presencia del APND no debiera suplantarse la función del Maestro Integrador, explica que la ausencia de estos Docentes provenientes de la escuela Especial está vinculada con la falta de recursos en el sistema educativo:

D: *El chico que tiene APND se supone que tiene que tener una Maestra Integradora por lo menos una vez cada quince días, lo cual no se cumple. Solo un caso entre los dieciséis chicos que tengo con APND se cumple, que es J, un nene de 6°; es el único caso en el que la Integradora viene cada 15 días a trabajar con él y que armó junto con las maestras el Proyecto Pedagógico Individual [PPI]. Después, en el resto de los casos, no hay escuela especial atrás.*



Entrevistadora: *¿Sabés por qué sucede esto?*

D: *En primer lugar no hay gente, porque yo tengo chicos que necesitan una Maestra Integradora, fue solicitada y todavía no la tenemos, entonces yo asumo que es porque no hay gente.*

(Entrevista a Directora de escuela Común)

Esta ausencia de recursos provenientes de Educación Especial hace aún más necesario que el equipo directivo de la escuela Común asuma un rol protagónico en la gestión de la tarea que desarrollan los APND

para que la misma sea coherente con los lineamientos pedagógicos que la escuela sostiene. Así se refieren los supervisores al trabajo que hace el equipo directivo de

otra de las escuelas de su distrito:

En la escuela X hay reuniones con los APND ya que hay más de veinte. Como ellos dependen de muchos centros, cada uno tiene directivas diferentes que hay que adaptarlas todas a la misma función. No todos los APND tienen la misma postura hacia la institución ni de cómo tratar al chico y cómo tratar al grupo, porque también empieza el conflicto: APND grupo, APND chico, cómo se integra al grupo, qué rol toma con respecto al Docente. Hay muchas variables.

(Entrevista al Supervisor de Nivel Primario)

Otro aspecto en el que puede evidenciarse la distancia entre las regulaciones y las

prácticas se refiere al Proyecto Pedagógico Individual. Su confección, lejos de ser una herramienta pedagógica personalizada, se presenta como un documento formal elaborado con el propósito central de cumplir con el requisito que solicita la obra social cuando interviene un APND. En palabras de una especialista:

El PPI lo pide la obra social; tiene que estar firmado por los padres, por el equipo y por la escuela, entonces es una formalidad que se necesita. Imagínense ustedes que hay cientos de Integradores, (los centros) tienen armados todos, tienen un banco de PPI ¿ustedes creen que van a pensar 600 proyectos por año?

(Entrevista a Especialista 1)

La directora de la escuela Común ahonda en este mismo sentido:

En realidad no hay un PPI. A las APND las obligan a hacer uno por parte del centro y se lo presentamos a los padres. Pero no es el que nosotros necesitamos, es otra cosa lo que ellas presentan.

(Entrevista a Directora de Nivel Primario)

El hecho de que los PPI que se presentan a las obras sociales no se constituyan en verdaderas planificaciones —y como tales, hipótesis de trabajo para la enseñanza— se vincula, en parte, con la falta de formación pedagógica y didáctica de ciertos perfiles profesionales de los APND. Tal como puede inferirse en los requisitos para inscribirse en el Registro de APND, Maestras y profe-

sores de apoyo⁸, no es condición para desempeñarse en el rol, ser Docente ni tener formación para la enseñanza.

Por último, esta contratación entre privados (familia-centro terapéutico o centro de integración del cual depende el APND) si bien puede resultar una condición favorable para la inclusión en los casos donde se logra una buena inserción institucional, genera una situación de injusticia frente a los niños cuyas familias no cuentan con los recursos necesarios para acceder a él (obra social, prepaga o bien los medios económicos para afrontar los gastos de manera particular):

El tema es que los recursos son para los que tienen a su vez posibilidades, porque no son para los pobres, son para los que tienen cobertura social.

(Entrevista a Especialista 1)

Por último, la figura del APND como acompañante *full time* abocado a la atención de un solo niño puede obstaculizar la posibilidad de plena inclusión en tanto al ser un mediador permanente entre “su” alumno y el resto de la clase condiciona los intercambios espontáneos en el aula. Las condiciones tanto normativas como contractuales y organizacionales en las que se incorporó esta figura en las escuelas pareciera producir ciertos efectos no deseados alejados de los propósitos por los cuales se la incluyó.

Por otra parte, cuando una de las directoras de educación Especial se pregunta “Si el nene o el joven necesita un acompañante permanente... ¿hasta dónde nosotros sostenemos que ese alumno está incluido?”, convoca a reflexionar acerca de la necesidad de revisar las formas actuales que está asumiendo el trabajo de los APND en la escuela Común al tiempo que requiere de la revisión de las prácticas institucionales en torno a la enseñanza en dichas escuelas.



3. Acerca de los obstáculos o barreras para la inclusión

El concepto “barreras para el aprendizaje y la participación” (Ainscow, 1999; Booth Booth y Ainscow, 2000) se utiliza para definir las dificultades que los estudiantes con o sin discapacidad encuentran en las escuelas comunes. El mismo parte del supuesto de que no son las limitaciones individuales las causantes de la exclusión, sino que esta se produce porque el contexto socio-escolar en el que se encuentra el niño le presenta una multitud de obstáculos de muy distinto tipo que impiden o limitan su aprendizaje en condiciones de igualdad y justicia (Echeita, 2004).

Si bien las barreras para la plena inclusión de estudiantes en situación de discapacidad pueden ser múltiples y variadas, pues son tanto físicas (arquitectónicas, tecnológicas) como simbólicas, los estudios de los

últimos años llevan a pensar que son estas últimas –que se manifiestan a través de políticas, conceptos, actitudes y concreciones didácticas– las que resultan complejas de remover (López Melero, 2011). En términos de Escudero y Martínez (2011:98):

La integración llevó consigo recursos materiales y humanos como: habilitación de espacios, eliminación de barreras físicas, creación de nuevos roles (...) y servicios y profesionales externos especializados. Hubo una suma de elementos yuxtapuestos, no cambios sustantivos en las regularidades culturales y prácticas preexistentes.

En este sentido, en el primer apartado se han desarrollado las contradicciones internas en la actual normativa y las que surgen entre esta y el discurso pedagógico al yuxtaponer los agentes de salud (APND)

⁸ Ver nota 5.

a los ya existentes Maestros de Integración. Asimismo, se ha analizado cómo dicha incorporación no trae necesariamente cambios en las prácticas pedagógicas sino que, en muchos casos, reproduce y profundiza aquellos rasgos que generan exclusión en el marco de prácticas pedagógicas homogeneizantes.

No obstante, es preciso aclarar la persistencia de barreras materiales y tecnológicas. Entre las primeras, la excesiva cantidad de niños por grado. En el caso analizado, un grupo de veintisiete alumnos, entre los cuales tres están en situación de discapacidad, es el obstáculo más limitante para un trabajo que atienda a la diversidad. Otro ejemplo lo constituye el hecho de que por distintos motivos los estudiantes ciegos no cuenten en tiempo y forma con una computadora personal adaptada como recurso indispensable para acceder a la información y comunicación.

Ambos ejemplos son elocuentes, tanto para ilustrar ciertos obstáculos como para pensar lo sencillo que puede resultar modificarlos o removerlos. En sentido contrario, a continuación se toman aquellos aspectos que se constituyen en barreras simbólicas para construir prácticas inclusivas en el sistema educativo; y como tales, complejas de comprender y comunicar en tanto pueden generar controversias y contradicciones.

3.1. Las concepciones acerca de la inclusión

Las políticas de protección de los derechos de las personas con discapacidad han propugnado en la última década, en lo que importa a la esfera educativa, el abandono del paradigma de la integración. Esto supondría el pasaje de una intervención individual centrada sobre el alumno integrado, que requiere de adaptaciones, al modelo de la inclusión centrado en la reducción de las barreras que se presentan en el contexto.

Sin embargo, se encuentran escasas señales que indiquen un cambio de abordaje aunque se empleen otros términos en las normativas y en los documentos de políticas educativas. Es posible encontrar en los materiales analizados (normativas referenciadas en los apartados anteriores, entrevistas y observaciones de campo) ideas que no problematizan el sentido común en torno a los procesos de inclusión sino que lo cristalizan en modelos ligados a la integración.

Resulta necesaria la reflexión sobre estas concepciones, que generalmente se traducen en prácticas, para desarmar las barreras simbólicas que pueden llegar a constituir.

Así, en las normativas de los últimos años, la idea de un acompañamiento personal del

estudiante en situación de discapacidad a tiempo completo produce los efectos paradójales a los que se ha hecho referencia. A pesar de que estas resoluciones fueron escritas bajo el discurso de la inclusión, las prácticas que originan refuerzan el paradigma de la integración al cual dicen oponerse.

La implementación de este tipo de normas que promueven el ingreso de alumnos en situación de discapacidad a la escuela Común sin contemplar la dimensión colectiva, es decir, las lógicas en las que se crean y sostienen los grupos, puede llegar a producir efectos que fortalecen concepciones intervencionistas sobre los sujetos. A la vez, el ejercicio del derecho a la inclusión corre el riesgo de transformarse en una obligación que recae sobre los niños de forma individual. Tal como se expresa en algunos pasajes de la entrevista a una de las maestras de grado:

La diferencia es la actitud del nene que está en la inclusión, esa va a ser la diferencia, no el grupo con respecto al nene. Generalmente sostienen que los grupos se tienen que adaptar al chico incluido. No, yo digo siempre, vos llegás de afuera a un grupo y tenés que adaptarte. En inclusión es lo mismo. Él viene de afuera con otras características, se tiene que adaptar.

(Entrevista a maestra de 7° grado de Matemática)

En este mismo sentido, varios de los entrevistados coinciden en fundamentar exclusivamente en las condiciones subjetivas de los alumnos tanto el éxito como las dificultades para aprender:

No, en el caso de M y F se evalúa normal porque es normal. La única dificultad que tienen es la vista, pero con T sí, es otra cosa.

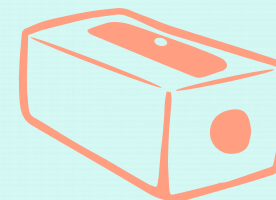
(Entrevista a maestra de 7° grado de Ciencias Sociales y Naturales)

El caso de F y M es diferente al de T, porque la adecuación que ellos necesitan es más de acceso, el resto de la evaluación se hace como cualquier otro chico. No tienen otro tipo de forma de evaluar, porque ellos responden hasta mejor que el resto. ... en el caso de T hay otros acuerdos donde ahí sí se adecua de acuerdo a las posibilidades que tiene él. Él está entre un 2° y un 3° grado, no pasa de eso y no va a pasar mucho más que eso a lo largo de su vida escolar.

(Entrevista a Directora de Nivel Primario)

Lo que subyace en esta perspectiva, que no es exclusiva del ámbito educativo sino que se extiende a otros ámbitos sociales, es que es el conjunto de características del sujeto que se educa, estén éstas cerca o lejos de lo esperado, lo que de-

termina sus posibilidades de incluirse en la escuela Común. De esta manera, cuando esos rasgos –y más aún cuando se refieren a lo cognitivo– se alejan de las expec-



tativas de la escuela, se apela al discurso del déficit como única forma de caracterizar al sujeto.

Por lo tanto las estrategias de intervención se orientan, generalmente, a “compensar el desfase” con la ilusión de que el alumno en situación de discapacidad pueda llegar a “emparejarse” al resto de la clase. Aunque se reconozca la imposibilidad de alcanzar este objetivo de equiparación, esta constatación no llega a interpelar dicha postura. En el siguiente recorte de la entrevista a una maestra de grado se perciben las limitaciones que esta perspectiva supone en las intervenciones docentes. Para la Docente solo es posible incluir cuando no es excesiva la distancia entre los saberes del niño en situación de discapacidad con los que circulan en el grado:

Las adaptaciones se las hacemos nosotros. No sé si es mi trabajo pero yo lo hago. Yo puedo hacer una adecuación de un 6° para un 5° o un 4° pero no puedo hacer una adecuación como para un nene de 1° grado.

(Entrevista a maestra de 7° grado de Matemática)

Las viejas concepciones deficitarias, vigentes aún hoy, se observan en prácticas dirigidas a incidir directamente sobre el alumno. Al mismo tiempo que se toma al conjunto como referencia de lo esperable, se desestimán los aportes que brindarían al colectivo la experiencia de compartir diversas formas de aprender. En la voz de la Docente:

Entrevistadora: *La Maestra Integradora nos contaba de las adecuaciones que ella hace del material para hacerlo accesible a los niños ciegos y que podría servir para el resto de la clase. ¿Se aprovechan estas adecuaciones para el conjunto?*

MG: *Quedan para ellos o para el niño que está al lado, como curiosidad. No es aprovechable porque es un trabajo doble que tienen los chicos. Por ejemplo: ¿no saben usar el transportador y van a ver el transportador para no videntes? No les interesa, es la novedad nada más.*

(Entrevista a maestra de 7° grado de Matemática)

Otra forma de pensar esta cuestión es reponiendo el concepto de trayectorias educativas diversas donde el foco no está puesto en la comparación permanente con el grupo sino en los avances que cada niño logra en relación con su propio punto de partida; avances que están vinculados con las particulares condiciones pedagógicas e institucionales en las que tiene lugar su escolarización.

La complejidad de instalar estas otras formas de pensar la inclusión queda expuesta en el caso analizado donde, aún con una larga historia de cultura institucional que promueve el ingreso y permanencia de muchos

estudiantes en situación de discapacidad, según lo expresa el Equipo de Orientación Escolar, alberga discursos y prácticas propias del paradigma de la integración.

Una directora que era inclusiva históricamente, una pionera. Primero fue S, el director anterior. Fue el primer director de la Ciudad que aceptó chicos con capacidades diferentes.

(Entrevista al E.O.E.)

Entrevistadora: *Entonces ¿cómo creés que se fue haciendo una escuela inclusiva?*

D: *La verdad que fue naturalmente. No es que dijimos vamos a hacer una escuela de*

integración, no, surgió así y como nos iban llegando los chicos, los íbamos recibiendo y buscábamos los recursos que necesitaban los chicos. Igual no los tenemos, los necesitaríamos y no los tenemos. Pero la apertura que tienen los docentes permite que esto se pueda continuar. Yo les dije son 40 niños con discapacidad

y no todos tienen los recursos que necesitarían.

(Entrevista a Directora de Nivel Primario)

En este fragmento siguen apareciendo referencias a la concepción de inclusión como integración, en tanto el éxito de la escolarización de los chicos en la escuela Común

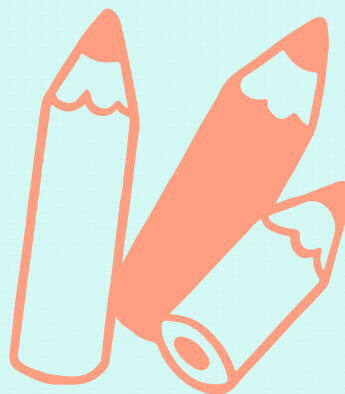
estaría asegurado si se cumple la relación uno a uno: un adulto por niño en situación de discapacidad. En consecuencia, las intervenciones que se proponen sostienen la lógica que opera exclusivamente sobre el niño y no sobre las condiciones pedagógicas en las que se enseña a un conjunto constituido por sujetos diversos.

Al mismo tiempo, el clima de convivencia institucional que se observa en los recreos y en las aulas en el vínculo entre los alumnos y con los Docentes da cuenta de una escuela preocupada por la inclusión, sobre todo en cuanto a la dimensión social de la escolarización. Todos los entrevistados, tanto Docentes como no docentes, coinciden en sus apreciaciones:

Vos te das cuenta que es bastante ameno el trabajo acá ¿no? En otros colegios no tenés la variable de estos pibes, que son divinos, que es el no etiquetamiento. El grupo de chicos ayuda mucho... Estos pibes (refiriéndose al grupo total) están así como están hoy en día por los excelentes Docentes que tuvieron antes, que ya no están.

(Entrevista a APND)

T está mucho mejor. Hizo un avance increíble en estos años: desde el lenguaje hasta la forma de relacionarse que tiene con los alumnos, con sus compañeros, hasta con los Docentes, con un montón de cosas. (Al comienzo) no interactuaba tanto, sino que éramos nosotros los que lo animábamos a que se relacione. Esa fue como una parte



del crecimiento que tuvo él en 4°; ya en 5° grado empezó a hacer la suya y a relacionarse, a generar vínculos por su cuenta, tiene amigos. Va a sus casas, van a la casa de él, lo invitan a cumpleaños. Acá habla con ellos, juega. Eso también es un laburo que no se hace solo.

(Entrevista al Celador de T.)

En síntesis, aun contando con un clima institucional favorable, las barreras simbólicas que obstaculizan la plena inclusión educativa muestran que para levantarlas son insuficientes las buenas intenciones, la voluntad o el sentido común.

Estas barreras portan sentidos que fueron coagulándose durante mucho tiempo, siendo una tarea compleja discernirlos y desarmarlos para encontrar su lógica. Por ello, pasar de la lógica individual de la integración a la lógica colectiva de la inclusión supone analizar, entre otros puntos, las operaciones de constitución de los grupos en las escuelas y el lugar y tratamiento de las diferencias al interior del grupo.

3.2. La reflexión pedagógica-didáctica sobre las prácticas

El reconocimiento de las diferencias exige que los contextos educativos se planteen la necesidad de crear espacios en los que todos los alumnos tengan la oportunidad de aprender desde sus posibilidades y limitaciones, desde sus preferencias y dificultades. Que todos tengan la posibilidad de acceder, participar e implicarse en el aprendizaje. Y para ello parece necesario que la enseñanza se plantee desde una perspectiva compleja que permita el acceso al proceso de aprendizaje de todos los estudiantes con un enfoque que pueda ser flexible para proporcionar diferentes opciones o la posibilidad de que el Docente pueda hacer adaptaciones para responder a las necesidades y capacidades de cada uno de ellos (Carmen Alba Pastor, citada por Delia Lerner, Conferencia Diversidad(es) e inclusión educativa, 2017).

Acercar las prácticas al discurso requiere de un trabajo sistemático, permanente y a largo plazo de estudio, reflexión y análisis de las condiciones que son necesarias generar para que todos los estudiantes avancen en el aprendizaje de cada uno de los contenidos de enseñanza.

Un primer análisis de las clases observadas da cuenta que las situaciones de enseñan-

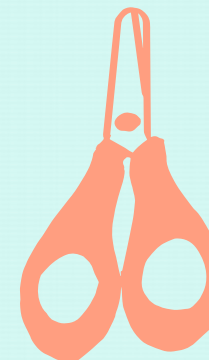
za no siempre habilitan el intercambio ni la participación de los estudiantes en situación de discapacidad en la reconstrucción del contenido que se pretende enseñar.

En este sentido, parece necesario poner en el centro del trabajo docente la reflexión sistemática sobre las propuestas y las prácticas de enseñanza en el marco del trabajo colectivo entre los distintos agentes que trabajan con los niños como con especialistas de las didácticas específicas. Tal como puede inferirse de lo expresado por los distintos entrevistados, la reflexión didáctica no tiene la presencia necesaria en la escuela:

A T se le hace otra prueba, completamente diferente. Además de evaluarlo con su carpeta, con la poca participación que tiene en clase, le doy actividades pero referidas a 1° o 2° grado. Le doy palabritas, unir palabras... cuando los chicos hacen la evaluación, él hace otra.

(Entrevista a Maestra de 7° Grado de Prácticas del Lenguaje)

Si bien en este fragmento la Docente se refiere a la evaluación y a la necesidad de adaptarla a lo enseñado, al describir el tipo de situación que se le propone resolver a T se pone en evidencia la distancia entre esa propuesta y lo que se entiende por enseñar a leer desde el enfoque comunicativo e interaccionista del Diseño Curricular.



Otra de las Docentes, al hablar de los aprendizajes, no reconoce avances en los conocimientos de T en relación con los contenidos de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales:

Yo lo veo como a principio de año, sí obvio que tiene contenidos que adquirió pero no es como quizá te podría hablar de otros chicos. Lo veo como siempre.

(Entrevista a Maestra de 7° Grado de Ciencias Sociales y Naturales)

Siguiendo a Lerner (2017), para acercar la enseñanza al aprendizaje se requiere considerar los saberes y conceptualizaciones que los niños elaboran y las estrategias que ponen en juego para interactuar con los contenidos seleccionados. No conocer qué sabe un estudiante, qué aprendió, qué no aprendió, no solo nos habla del lugar prescindente en el que parece quedar el Maestro de Grado como efecto de la presencia en el aula de los otros agentes que se ocupan de los niños en situación de discapacidad, sino también de lo complejo de poder dar cuenta de los avances en los

conocimientos de cada uno de los alumnos, sobre todo cuando los estudiantes se alejan del rendimiento medio de la clase. En otros términos, para identificar cuáles pueden ser los indicadores de avance en el conocimiento de los estudiantes, no solo se requiere un importante dominio de los contenidos a enseñar,

sino también de un análisis de la relación entre lo enseñado y lo efectivamente aprendido. Para construir ese conocimiento es necesario el trabajo colectivo en las escuelas en diálogo con los conocimientos pedagógicos y didácticos que se producen “fuera” de ellas.

Como ya se mencionó, parece entenderse que la responsabilidad de la escuela hacia el logro de la plena inclusión es posible cuando no se halla distancia entre los saberes esperables para ese grado y aquellos asequibles para los niños en situación de discapacidad.

En el caso analizado, desde la perspectiva de varios entrevistados, los niños ciegos pueden participar activamente de las situaciones de enseñanza, pues cognitivamente logran acceder a los saberes distribuidos en la clase, mientras que T, en cambio, permanece en una actividad paralela con “su” APND, pues las propuestas de las maestras de las áreas no contemplan su participación.

Ante los problemas identificados, parece necesario profundizar el conocimiento y el diálogo pedagógico y didáctico que se producen tanto dentro como fuera de la escuela, a fin de hacer posible el trabajo con la diversidad. En este sentido, es necesario habilitar el diálogo entre los distintos actores: Docentes de la escuela Común (de las áreas básicas y curriculares), de la edu-

cación Especial y los APND a propósito de pensar la enseñanza, así como entre estos actores y otros profesionales dedicados a la enseñanza.

En síntesis, se trata de poner en el centro de la inclusión educativa la cuestión de la enseñanza y del aprendizaje para pasar de las intervenciones directas sobre el alumno –propias del modelo integracionista– a aquellas que operarían en las condiciones pedagógicas y didácticas en las que es esperable que alumnos diversos transiten su escolaridad. Esto requiere de un cambio en las concepciones y en el abordaje de los procesos de inclusión; en otros términos, se trata de pasar de una lógica individual a una lógica colectiva que habilite que todos los niños avancen en sus conocimientos.



4. Los puentes para la inclusión: acerca de la complementariedad entre la educación Común y Especial

Volviendo a la normativa nacional y considerando ahora la complementariedad entre la educación Común y la educación Especial, en la primera etapa del estudio se ha podido identificar el trabajo conjunto entre instituciones de ambas modalidades.

Si bien existen diversos modos de articulación, en el caso analizado hasta el momento, que comprendió la exploración de prácticas orientadas a la inclusión de tres estudiantes en situación de discapacidad –dos niños ciegos y un niño con discapacidad motora e intelectual– incluidos en una sección de 7° grado de una escuela primaria Común del centro geográfico de la Ciudad, se observó que los tres niños asisten a escuelas de ambas modalidades (Común y Especial) de manera simultánea.

Según los primeros análisis, esta doble pertenencia institucional –valorada tanto por los propios niños, como por sus familias y Docentes conforme las entrevistas realizadas– les permite a estos chicos tener experiencias formativas diferentes y, a la vez, complementarias. Por un lado, en la escuela de modalidad Común interactúan y aprenden con niños de su edad. Por otro, en la escuela Especial se encuentran con espacios educativos especialmente pensados para ellos (desde aspectos edilicios en el caso del niño con discapacidad motora e intelectual hasta, en el caso de los niños ciegos, la enseñanza del Braille, junto con los saberes necesarios para desenvolverse con autonomía en diferentes ámbitos). Asimismo, es en la escuela Especial donde los niños se encuentran con compañeros que, al estar en su misma situación, les aportan

un contexto social y afectivo que les permite identificarse con sus pares y sentirse contentos en la escuela. Así lo expresa F, uno de los niños ciegos, en la entrevista:

Entrevistadora: *¿Cómo te resultó esto de ir a las dos escuelas durante siete años?*

F: *Bien, me gusta. Bah... A una voy, por que voy... pero ésta (refiriéndose a la escuela para niños ciegos), me encanta.*

E: *¿Ésta es más importante para vos?*

F: *No sé si es más importante, pero me divierto más.*

E: *¿Por qué creés que acá te divertís más?*

F: *Porque acá estamos todos en las mismas condiciones, nadie hace diferencia con nada. No es que allá (en la escuela Común) hacen diferencia, sino que no es lo mismo.*

(Entrevista a F, alumno con discapacidad visual)

La directora de la escuela a la que hace referencia F interpreta que en la escuela Especial los chicos pueden relajarse y, de esta manera, comportarse como cualquier niño:

Los chicos de hoy y los chicos de hace 20 años te dicen que su escuela es ésta. Porque ésta es la escuela donde ellos relajan, vos los ves llegar al mediodía y vienen... Acá es donde gritan, acá es donde corren..."

(Entrevista a directora de la Escuela de Educación Especial para niños ciegos)

En esta escuela Especial –donde ocho de los 62 alumnos tienen proyecto de integración plena—⁹ el contraturno es el espacio de apoyo que reciben los chicos que asisten a la escuela Común, tanto para el logro de la integración en dicha escuela como para desenvolverse con autonomía en la sociedad.

Cabe señalar que la doble pertenencia institucional adquiere características particulares según las posibilidades de cada niño, las decisiones familiares y las intervenciones de los directivos y Docentes de la escuela Común y Especial, los supervisores de ambas modalidades, el Equipo de Orientación Escolar, el Gabinete Central y los equipos profesionales dependientes del sistema de salud; todos los cuales inciden en la trayectoria escolar de cada niño. Así, las trayectorias de los tres niños que han formado parte de este estudio son disímiles en relación con cómo fue su escolarización, la cual fue definida en función de las decisiones tomadas en distintos momentos por los diversos actores intervinientes.

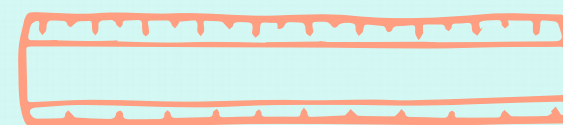
Por ejemplo, F comenzó su escolaridad primaria asistiendo a ambas instituciones, yendo por la mañana a la escuela primaria Común y por la tarde, a la escuela Especial.

En cambio, M inicia la escuela primaria en la modalidad de educación Común

en el conurbano bonaerense y recién en 4° grado cuando la familia se muda a la ciudad de Buenos Aires, comienza a asistir a la escuela Especial para niños ciegos, donde concurre hasta la fecha. T comenzó su escolarización en la escuela Común incorporándose recién en 6° grado a la escuela Especial (donde asistió una vez por semana entonces y dos veces por semana durante 7° grado).¹⁰ En cuanto a este recorrido, su madre explica que la decisión familiar fue que comenzara su escolaridad en la escuela primaria Común (oponiéndose de esta manera a la orientación dada por el Gabinete Central, que había recomendado la asistencia de T a una institución de educación Especial) debido fundamentalmente a que al finalizar el Nivel Inicial –en el que ya era tratado por un equipo interdisciplinario a través de su obra social–, aún era incierto el devenir de su desarrollo cognitivo. En palabras de M, la mamá de T:

Nosotros hicimos un recurso de amparo para que pueda estar en esta la escuela Común. Hicimos un trámite en el Ministerio de Educación, me parece que le decían recurso de amparo.

Entrevistadora: *Ahora que conociste la escuela Especial de motores y la eligieron*



para que T haga el post primario... ¿confirmás la decisión de

que haya ido a la escuela Común?

M: *Sí, porque para T (estar en la escuela Común) fue una experiencia que no va a tener en otro lugar. Yo creo que tiene que ver la escuela en sí, que es muy contenedora. Nunca tuve un problema de discriminación con T. Si él hubiese podido avanzar más a nivel cognitivo... ¿cómo le vas a quitar la posibilidad? Como que primero andá para arriba... después andá bajando. Igual me pareció bien que vaya adaptándose a otro tipo de escuela (refiriéndose a la escuela de discapacitados motores).*

Entrevistadora: *¿Estás conforme con este recorrido que han elegido para T?*

M: *Sí, a todo nivel. A nivel social. A veces parece que uno elige la escuela por lo social nada más, pero no es así. Pedagógicamente no sabíamos (los profesionales, tampoco) hasta dónde iba a llegar. En principio pensábamos que iba a llegar más adelante. Después uno se va dando cuenta y va asimilando...*

(Entrevista a M, mamá de T, alumno con discapacidad motora y cognitiva)

Otro aspecto a considerar para analizar los modos en que se lleva a cabo el trabajo

⁹ En la entrevista, la directora establece una diferencia entre los estudiantes que acreditan los saberes en la escuela primaria Común (integración plena) y los que participan una o dos veces por semana de las materias curriculares especiales en la escuela Común pero que no están en condiciones de acreditar los saberes en la educación dándole a esta modalidad, internamente, el nombre de inclusión social.

¹⁰ A diferencia de los niños ciegos, T asiste actualmente tres veces por semana en el turno mañana a la escuela Común, dos veces a la escuela de discapacitados motores y en el turno tarde realiza los tratamientos con los diferentes especialistas que lo atienden.

entre instituciones de educación Común y Especial radica en la tarea del Maestro Integrador. En otras palabras, la complementariedad entre modalidades educativas no solo se hace efectiva en la escolarización de los niños en ambas instituciones sino también a través de los dispositivos para la integración que la Dirección de Educación Especial debe gestionar y coordinar para hacer posible la inclusión de niños con discapacidad.¹¹ En las situaciones analizadas, los chicos en situación de discapacidad visual cuentan con el trabajo y la presencia de la Maestra Integradora, quien asiste durante todo el turno en el que están en la escuela primaria Común durante cuatro días a la semana.¹² La escuela Especial es la responsable de los apoyos que reciben, que se orienta en gran medida al trabajo de traducción del sistema de escritura ordinario al Braille.

Desde la perspectiva de las maestras de grado entrevistadas, los niños ciegos que asisten a este curso no revisten ninguna dificultad para llevar a cabo el aprendizaje,

pues cognitivamente pueden responder a las demandas académicas de la clase. Tal es así que F es el primer promedio de 7° grado. No obstante, este posicionamiento parece invisibilizar la posibilidad de considerar aspectos que sí tienen que ver con la situación de discapacidad en la que se encuentran estos alumnos. Por ejemplo, en la entrevista con F el niño refiere a situaciones en las que las Docentes no nombran el objeto al que se refieren cuando escriben en el pizarrón o al proyectar una película en idioma extranjero, lo cual impide que los niños ciegos puedan representarse mentalmente la situación que la clase está tratando de pensar o resolver. Quedan, de esta manera, al margen de la clase; más aún cuando este tipo de situaciones se desarrollan el día en el que no está la Maestra Integradora en el aula. Los siguientes fragmentos de la entrevista a F ilustran ambos momentos referenciados:

F: Por ejemplo dicen: 'el número que está acá se lo suman a éste y éste se lo suman a éste'. Yo, bah, las personas con discapacidad visual, si vos le decís si al 2 se lo suman al 3 y así, uno se puede orientar mejor.

¹¹ En la página web de la Dirección de Educación Especial se describen cada uno de los dispositivos de apoyo para inclusión: <http://www.buenosaires.gov.ar/educacion/estudiantes/especial/integracion-escolar> [consultado el 14/12/2017].

¹² Los Docentes de apoyo a la integración disponen de dos días para desarrollar las acciones de inclusión en la escuela Común. En el caso del grado observado, la Maestra Integradora asiste cuatro veces por semana a la escuela durante toda la jornada escolar porque interviene con la situación de dos niños. No obstante, en palabras de la Directora de la escuela Especial, se espera que la Docente no esté todo el tiempo en el aula para que los niños paulatinamente vayan adquiriendo el hábito de empezar a estar solos.

Entrevistadora: *¿Y vos se lo decís al Maestro o lo dejás pasar?*

F: *Se los digo, pero se vuelven a olvidar, es constante... pero no es que lo hacen de malos.*

O también un viernes, cuando la maestra puso una película en inglés subtitulada al español. Pero a ver, soy una persona con discapacidad visual, el audio está en inglés, no puedo ver las letras...

Entrevistadora: *¿Y era un viernes que no estaba la Maestra Integradora, no?*

F: *No (no estaba). Entonces, poné a un chico para que nos lea o vos misma, vení y leenos a nosotros. Pero, no...*

(Entrevista a F, niño con discapacidad visual)

Ambos fragmentos son elocuentes para hacer evidentes las dificultades que aún persisten para concretar la participación de los estudiantes en situación de discapacidad en las aulas comunes, las cuales parecen continuar signadas por la impronta de la escuela moderna donde se espera que todos los niños aprendan lo mismo de la misma manera. Al mismo tiempo, se espera de la Maestra Integradora la resolución de todo aquello que no encaje dentro de este modelo. Así, la homogeneización de las prácticas del Maestro de Grado se ve potenciada por intervenciones de especial centradas en la atención a las problemáticas de “estos” alumnos. En otros términos, los Docentes –tanto de Común como de Especial– quedan atrapados en

lógicas paralelas que producen y reproducen situaciones de doble exclusión: de los niños en situación de discapacidad con respecto al resto del grupo clase y de éste respecto a los estudiantes que necesitan de apoyos específicos para su plena inclusión en el aula.



A modo de cierre

Hoy estamos en condiciones de sostener que, excepto en condiciones muy extremas de lesiones u otros compromisos biológicos, todos los niños, niñas y adolescentes pueden aprender, bajo las condiciones pedagógicas adecuadas; y que, en la mayor parte de los casos, estas condiciones están al alcance del sistema educativo, que debe encontrar, definir, producir (según se trate) las condiciones pedagógicas para el aprendizaje de todos y todas” (Flavia Terigi, 2009: 8).

Incluir implica una revisión del sistema educativo en su conjunto. Como señala una de las especialistas entrevistadas:

Lo que no puede pasar es que haya una escuela, que sigue habiendo, que diga: ‘No, nosotros no, porque acá somos exigentes y no podemos (incluir) porque acá la excelencia educativa etcétera, etcétera, etcétera’.

(Entrevista a especialista 1).

Las instituciones educativas aparecen hoy atravesadas por lógicas contrapuestas: lo individual y lo colectivo. No obstante, considerar a cada niño como sujeto, reconociendo su singularidad, no supone una lógica de intervención que desconozca lo colectivo. Para que esto sea posible, es necesario repensar el trabajo del Maestro en interacción pedagógica con otras figuras que hoy habitan las aulas.

Por un lado, resulta claro que la atención a estilos y ritmos de aprendizaje diversos requiere que el número de alumnos por aula permita llevar adelante propuestas de enseñanza e intervenciones específicas que permitan que todos los niños avancen en el aprendizaje de los contenidos escolares, estén o no en situación de discapacidad.

Pero sobre todo, la superación del trabajo en paralelo del Maestro de Grado y de los otros agentes de la educación Especial y del sistema de salud que hoy participan del proceso de formación exige la construcción de acuerdos pedagógicos respaldados por las distintas instituciones de referencia. Se trataría de avanzar hacia un modelo donde los distintos educadores, aportando sus saberes específicos, funcionen en pareja o equipo pedagógico participando de todo el proceso: planificación, gestión de la clase y de las intervenciones, y evaluación de la enseñanza y de los aprendizajes.

En síntesis, la complejidad que implica acoger y formar a todos en una misma escuela requiere revisar los sentidos, las lógicas, las prácticas, las normas y los recursos con los que cuentan las distintas instituciones, lo cual excede la mera incorporación de agentes en las aulas.

Bibliografía

Ainscow, M. (1999) *Understanding the Development of Inclusive School*. Madrid, Narcea.

Booth, T. y M. Ainscow (2000) *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Londres, Centre for Studies on Inclusive Education.

Ainscow, M. (2015) *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas*. Disponible en: www.researchgate.net/profile/Mel_Ainscow/publication/266574049_COMPRENDIENDO_EL_DESARROLLO_DE_ESCUELAS_INCLUSIVAS/links/5605827308ae5e8e3f32a393.pdf [consultado el 22/09/2017].

Ball, S., M. Maguire y A. Braun (2012) *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. Londres, Routledge.

Baquero, R. et al. (2005) “Las prácticas psicoeducativas y el problema de la educabilidad: la escuela como superficie de emergencia”, en *Revista IIPSI*, vol. 8, N° 1. Buenos Aires, UNMSM, pp.121-137.

Blanco Guijarro R. (1999). “Hacia una escuela para todos y con todos”, en *Boletín: Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*, N° 48. México, Proyecto Principal de Educación, abril de 1999, pp. 5-32.

Donato, R. et al. (2014) *Experiencias de inclusión educativa desde la perspectiva de aprender juntos. Estudio de casos en regiones de Argentina*. Unicef.

Dubrovsky, S., A. Navarro y Z. Rosenbaum (2005) Ilusiones y verdades acerca de la integración en la escuela común. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación.

Echeita, Gerardo (2004) “¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una para todos y con todos”, en *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, N° 2. España, Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

Escudero, J. M y B. Martínez (2011) “Educación inclusiva y cambio escolar”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 55, pp. 85-105.

Engeström, Y. (2001) “El aprendizaje expansivo en el trabajo: hacia una reconceptualización teórica de la actividad”, en *Journal of Education and Work*. San Diego, Universidad de California, 14 (1).

Geertz, C. (2000) *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.

Lacan, J. (2009) *Seminario XVII: El Reverso del Psicoanálisis*. Buenos Aires, Paidós.

Lerner, D. (2017). “Diversidad (es) e inclusión educativa. Una mirada desde las Didácticas Específicas”, en *Primer Congreso de Educación Diferencial con foco en inclusión escolar*. Santiago de Chile, Universidad Alberto Hurtado, abril de 2017.

López Melero, M. (2011) “Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones”, en *Revista Innovación educativa*, N° 21. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 37-54.

Mc Dermott, R. (2001) “La adquisición de un niño por una discapacidad”, en Chaiklin, S. y J. Lave (comp.) (2001) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Avellaneda, Amorrortu editores.

Ruiz-Bernardo, P. (2016) “Percepciones de docentes y padres sobre la educación inclusiva y las barreras para su implementación en Lima, Perú”, en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, pp. 115-133.

Sinisi, L. (2010) “Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?”, en *Boletín de Antropología y Educación*, N° 1, diciembre de 2010.

Terigi, F. (2009) “El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa hacia una reconceptualización situacional”, en *Revista iberoamericana de Educación*, N° 50. Argentina, Universidad Nacional de General Sarmiento, mayo de 2009, pp. 23-39.

Valdez, D. (2011) *Ayudas para aprender. Transtornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires, Paidós.

Leyes y normas consultadas

Constitución de la Nación Argentina.

Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales.

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, junio de 1994.

Constitución de la Ciudad de Buenos Aires, 1996.

Disposición N° 32-39/09. Dirección General de Educación de Gestión Estatal del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Resolución N° 3773/2011. Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Resolución N° 3034/2013. Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Reglamento para el desempeño de Acompañantes Personales No Docentes (APND) de alumnos/as con discapacidad incluidos en escuelas de modalidad Común de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ley N° 26.378. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2008.

Ley N° 26.061. Ley Nacional de Protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes, 2006.

Ley N° 26.206. Ley de Educación Nacional, 2006.

Ley N° 114. Ley de Protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires, 1998.

Resolución CFE N° 311/16 (Anexo). Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad. Criterios para la escritura del PPI.



Vamos Buenos Aires

Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa
ueicee@bue.edu.ar • 4320-5798