



*UNIVERSIDAD CATOLICA DE SANTA FE*  
*Facultad de Humanidades*

**TRABAJO INTEGRADOR FINAL**  
**LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES**



***"Miradas entrecruzadas: ¿Qué hay detrás de las representaciones que enlazan la Educación Especial y Común?"***

**Alumno**

*Nombre y Apellido:* DUSSOL, MARIANELA

*Libreta universitaria:* Nº 43440

*Dirección:* SAN LORENZO 775. RECONQUISTA, SANTA FE

*Teléfono:* 03482- 429530 // 03482- 15333937

*Correo electrónico:* mdussol@humanidadesucsf.edu.ar

**Director de TIF**

*Tutora:* SÁNCHEZ, MARÍA BELÉN. Lic. En Psicopedagogía Mat. Nº 744 - Mg. En Políticas Públicas para la educación - Profesora en UCSF.

*Dirección:* PATRICIO DIEZ 257. RECONQUISTA, SANTA FE

*Teléfono:* 03482 - 15531133

*Correo electrónico:* mbsanchez@humanidadesucsf.edu.ar

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INDICE</b>  |           |
| <b>I. INTRODUCCIÓN .....</b>   | <b>4</b>  |
| <b>II. TEMA.....</b>   | <b>5</b>  |
| <b>III.OBJETO .....</b>  | <b>5</b>  |
| <b>IV. OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICO.....</b>   | <b>5</b>  |
| Objetivo general .....   | 5         |
| Objetivos específicos .....  | 6         |
| <b>V. CONTEXTO DE DESCUBRIMIENTO.....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>VI. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA Y RELEVANCIA SOCIAL .....</b>  | <b>7</b>  |
| <b>VII. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA .....</b>   | <b>8</b>  |
| <b>VIII. MARCO TEÓTICO .....</b>   | <b>9</b>  |
| i. El ser humano se constituye, se hace humano a partir de las instituciones .....                 | 9         |
| ii. Lo institucional y las instituciones: concepciones y delimitación de “lo institucional”... ..  | 10        |
| iii. Un viaje en la historia: surgimiento de la Educación Especial .....                           | 12        |
| iii.a. Lo que no es normal, queda por fuera: la EXCLUSIÓN .....                                    | 13        |
| iii.b. integrar aquello que estaba por fuera: concepto de INTEGRACIÓN.....                         | 14        |
| <i>Acerca de la Educación Especial en nuestro país.....</i>  | 15        |
| <i>La provincia de Santa Fe y sus reglamentos.....</i>   | 17        |
| iii.c. Abriendo nuevos caminos: el paradigma de la INCLUSIÓN.....                                  | 18        |
| ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión? .....   | 19        |
| iv. Representaciones Sociales. Conceptualización.....  | 23        |
| <i>Acerca de la articulación entre educación y Representaciones Sociales .....</i>                 | 25        |
| <i>Diversas maneras de pensar y ver un mismo mundo, un mundo de relaciones.....</i>                | 25        |
| v. Un modo de conocer las Representaciones Sociales: los Asesoramientos Interinstitucionales ..... | 27        |
| <b>IX. ABORDAJE METODOLÓGICO .....</b>   | <b>29</b> |
| <i>Modelos de entrevista a docentes comunes y especiales .....</i>                                 | 31        |
| <i>Los Asesoramientos Pedagógicos Interinstitucionales: analizadores naturales .....</i>           | 32        |
| <b>x. ANÁLISIS Y DESARROLLO: REPRESENTACIONES SOCIALES, MIRADAS ENTRECruzADAS .....</b>            | <b>32</b> |

|   |           |
|---|-----------|
| Miradas entrecruzadas: Diversas representaciones que subyacen en la relación entre la Escuela Primaria común n° 848 “Domingo Faustino Sarmiento” y la Escuela Especial N° 2033 “Madre Teresa” a partir de los asesoramientos interinstitucionales ..... | 32        |
| Asesoramientos: ¿por y para qué? .....  | 33        |
| El punto de encuentro: el alumno y la relación entre la escuela común y la escuela especial.....  | 35        |
| Aportes de la investigación realizada: Representaciones Sociales en cuanto al vínculo entre Escuela Especial N° 2033 y Escuela Primaria Común N°848 .....   | 36        |
| <i>Concepciones de docentes integradoras de la Escuela Especial N°2033 “Madre Teresa” acerca de la relación entre escuela común y escuela especial.....</i>   | <i>36</i> |
| <i>Concepciones de docentes integradoras de la Escuela Especial N° 2033 “Madre Teresa” acerca de la responsabilidad de la escuela común y escuela especial respecto del alumno en proyecto de integración .....</i>                                     | <i>39</i> |
| <i>Concepciones de las docentes comunes de la Escuela Primaria N° 848 “Domingo Faustino Sarmiento” acerca de la relación entre escuela común y escuela especial .....</i>   | <i>42</i> |
| <i>Concepciones de las docentes comunes de la Escuela Primaria N° 848 acerca de la responsabilidad de la escuela común y especial respecto del alumno en proyecto de integración .....</i>  | <i>43</i> |
| <i>Concepciones contradictorias: ¿Subjetividades heroicas?.....</i>   | <i>45</i> |
| <b>XI. ENCONTRANDO PUNTOS EN COMUN .....</b>  | <b>48</b> |
| El rol del psicopedagogo en la vinculación entre Escuela Primaria n° 848 y Escuela Especial n° 2033 .....   | 48        |
| Observaciones y reflexiones respecto de los asesoramientos interinstitucionales .....   | 51        |
| <b>XII. DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE FUENTES PRIMARIAS Y SECUNDARIAS .....</b>  | <b>52</b> |
| <b>XIII. CONTEXTO EN EL QUE SE EFECTUA EL ANÁLISIS .....</b>  | <b>54</b> |
| <b>XIV. RECORRIDO ARGUMENTAL DE LA EXPOSICION .....</b>   | <b>55</b> |
| <b>XV. CONCLUSIONES.....</b>  | <b>56</b> |
| <b>XVI. BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES.....</b>   | <b>58</b> |

## **I - INTRODUCCIÓN**

El aprendizaje es un proceso inherente al ser humano. Desde que nacemos aprendemos constantemente a relacionarnos con un mundo desconocido y vamos desplegando herramientas que nos permiten interactuar con los demás y conocer, observar, e investigar acerca de aquello que nos rodea. Diversas teorías han dado sus concepciones de aprendizaje a lo largo de la historia, considerando a quien aprende desde un mero “receptáculo”, alguien a quien hay que “manipular”, alguien “pasivo”, hacia alguien que tiene las capacidades y posibilidades de actuar efectivamente para aprender. Sin embargo, en la historia, al hablar de personas con alguna discapacidad y su forma de aprendizaje o “instrucción”, la sociedad concibió por mucho tiempo al sujeto como alguien incapaz, inhabilitado, que debía ser manipulado y no tenía posibilidad de expresar su deseo, de expresar su voz. Extensas resistencias se alzaron al intentar pensarlo de manera diferente, al intentar darle posibilidad de desplegar sus potencialidades, al permitirle expresarse en su cuerpo y en su voz, a su manera.

En primer lugar se abordará un breve paso por la historia de la Educación Especial, tomando conceptos claves como exclusión, integración e inclusión, propios de los diversos paradigmas que se fueron desarrollando con el correr del tiempo. “Los discapacitados”, “chicos especiales”, “chicos con capacidades diferentes”, “inútiles”, fueron institucionalizados en un primer momento separados de los demás “capaces”, y bajo una mirada rehabilitadora y terapéutica, se buscaba obtener cierto control. Con los nuevos paradigmas que comenzaron a contemplar la diversidad, se comenzó a buscar a aquellos que estaban afuera, para integrarlos. Se crearon centros y espacios dentro de las escuelas, pero aun así las diferencias seguían marcando a aquella “nueva” persona en la institución como “el diferente”. La inclusión es un proceso, un camino que excede a la discapacidad, el cual todavía nos falta como sociedad mucho para recorrer.

Luego se abordará el concepto de Representaciones Sociales, tomando aportes de Moscovici y teniendo en cuenta el trabajo de investigación de Carina Kaplan acerca de las representaciones sociales de los docentes sobre la inteligencia de los alumnos. Se buscará trazar un punto de encuentro entre lo que son las representaciones sociales y la educación, para finalmente abordar la mirada o representaciones de los actores educativos acerca de la vinculación/interrelación entre la escuela común y la escuela especial; y sobre la postura acerca de la responsabilidad que le compete a cada uno con el alumno en Proyecto de Integración. Previo a esto, se analizarán los asesoramientos interinstitucionales, concibiéndolos como analizadores naturales donde se ha manifestado en diversas voces y discursos, una parte de lo que supone esa interrelación entre ambas escuelas, entre la Educación Común y la Educación Especial.

Por último se hará una valoración acerca del rol del psicopedagogo en la intrincada relación entre ambas escuelas, abriendo nuevas reflexiones, pensando en construcciones significativas sobre su función y su rol, potenciando el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

## **II - TEMA**

Representaciones sociales que se ponen en juego en 5 docentes integradores de la Escuela Especial N° 2033, como en 5 docentes de 4° grado de la escuela primaria N° 848 “Domingo Faustino Sarmiento” de la ciudad de Reconquista acerca del vínculo/interrelación que se establece entre ambas escuelas y acerca de la responsabilidad que le compete a cada una de ellas en cuanto al alumno en proyecto de integración, a partir de los asesoramientos pedagógicos interinstitucionales. La perspectiva o postura tomada implica aportes tanto de la Psicología Social como también de autores con una mirada más bien psicoanalítica.

## **III-OBJETO**

El asesoramiento interinstitucional llevado a cabo por la Escuela Especial N° 2033 “Madre Teresa” de la ciudad de Reconquista y sus aportes hacia Escuelas Primarias Comunes de la misma ciudad en los meses de junio - agosto del presente año. Si bien los asesoramientos fueron realizados en diversas instituciones, se pretende conocer y analizar las representaciones sociales, las miradas entrecruzadas si las hubiera, en la relación o vinculación de las docentes tanto de la escuela especial como de la escuela común n° 848 “Domingo Faustino Sarmiento”; como así también las representaciones sociales que se tienen en cuanto a la responsabilidad que le compete a cada una en relación al alumno en proyecto de integración.

Estas miradas exigen una reflexión de las prácticas educativas que se vienen realizando a lo largo de los años, una reflexión que nos interpela como sociedad para pensar en futuras prácticas/formas de enseñanza, y para pensar qué rol se toma frente al alumno en proyecto de integración, poniendo en juego aspectos donde la autoridad y el poder muchas veces no pueden diferenciarse.

A su vez es fundamental realizar una valoración del rol del psicopedagogo en la interrelación de las escuelas comunes y especiales, pensando particularmente en el rol del psicopedagogo de la Escuela Especial N° 2033 y su relación con la escuela primaria N° 848 “Domingo Faustino Sarmiento” de la ciudad de Reconquista, abriendo puntos de reflexión para fomentar un mejor trabajo y comunicación, permitiendo una re-significación a la práctica educativa institucional.

## **IV - OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS**

### **Objetivo General**

- Conocer y analizar las diversas representaciones sociales acerca de la interrelación entre educación común/educación especial, que se despliegan a partir de asesoramientos llevados a cabo por la Escuela Especial n° 2033 “Madre Teresa” realizados en la escuela primaria N° 848 “Domingo Faustino Sarmiento”.

## **Objetivos Específicos**

- Indagar y analizar diversas representaciones y miradas de docentes de la Escuela Especial N°2033 en función de integración sobre el vínculo establecido con la escuela común.
- Investigar y analizar representaciones y miradas de docentes de la escuela N° 848 acerca de la interrelación que se establece con la escuela especial.
- Conocer puntos de vista en cuánto a progresos que se han dado en el ámbito de la Educación, aunando posturas acerca de la relación entre Educación Común y Especial.
- Investigar y analizar las representaciones sociales que subyacen a la responsabilidad de cada institución para con el alumno en proyecto de integración.
- Valorar la importancia del rol del psicopedagogo en los asesoramientos y en la interrelación Escuela común – Escuela Especial.

## **V - CONTEXTO DE DESCUBRIMIENTO**

El tema de TIF elegido surge a partir de mi experiencia en las prácticas de residencia llevadas a cabo en la Escuela Especial N° 2033 “Madre Teresa”, de la ciudad de Reconquista durante los meses de junio, julio y agosto. Uno de los objetivos generales propuestos para la realización de las mismas era: “Identificar e indagar sobre alguna temática que posibilite el análisis e investigación de situaciones dentro de la institución educativa, a fin de producir una integración final de conocimientos plasmados en el Trabajo de Integración Final (TIF)”.

Dentro de las actividades que pude realizar a lo largo de estos tres meses, una de ellas fue asistir con el equipo directivo y técnico (el “gabinete”, como se lo suele llamar en la escuela), a asesoramientos brindados en diversas escuelas comunes de la ciudad, con el propósito de brindarles herramientas a los docentes para que puedan ellos mismos reconocer y diferenciar un problema de aprendizaje en un alumno, de una discapacidad que podría estar obstaculizando su propio proceso de aprendizaje.

A través de los encuentros, surgió en mí, interés en conocer y analizar las representaciones sociales o las miradas que tienen los actores de las escuelas comunes y especiales acerca del vínculo que subyace entre éstas, teniendo en cuenta que los asesoramientos interinstitucionales funcionaron como analizador natural para conocer cómo se pone de manifiesto una parte de lo que supone la gran relación entre la educación especial y común. Mucho de lo que expresaron las docentes de la escuela común es que ellas no saben “qué hacer” ante los alumnos con discapacidad, que “no están preparadas”, exigiéndole a la escuela especial una pronta acción a modo de pedido de auxilio, de resolución mágica a todos los problemas que se vivían intrainstitucionalmente al haber alguien que “rompía con lo esperado”. Por otro lado, el discurso de las docentes de la escuela especial denunciaba poca participación, flexibilidad, voluntad y compromiso de las docentes comunes al momento de

trabajar conjuntamente. Estos asesoramientos a mi entender, permitieron que ciertas voces se hagan escuchar y denuncien aspectos que quizás estaban siendo poco visibles. Por esto es que yo considero la posible existencia de “miradas entrecruzadas” en lo que respecta a las diversas representaciones que existan tanto de docentes de la escuela común como de la escuela especial, miradas que podrían tener algún punto de encuentro desde el cual la significación y la construcción sean posibles.

En el desarrollo del presente trabajo se tomará como referencia acerca de lo que son las representaciones sociales, conceptualizaciones y aportes de la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici, autores como Denise Jodelet y José Antonio Castorina; como así también se tendrá en cuenta el trabajo de investigación desarrollado por Carina Kaplan en su libro *“La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica”*.

En los últimos años se han venido realizando cada vez más aportes y prácticas inclusivas, y se han puesto en jaque pensamientos que aparentaban promover la inclusión de aquellos que justamente como debían ahora ser incluidos, llamados, tenidos en cuenta, mostraban que habían sido previamente excluidos: “aparentaban”, porque la teoría no coincidía con la práctica, porque en muchos progresos, se escondían (y esconden) retrocesos. Porque la relación entre educación especial y común es una relación que merece ser mirada y cuestionada, para conocer cómo y desde qué punto cada actor interviniente en ella puede sumar y co-construir en pos de la educación de alumnos, con y sin discapacidad.

## **VI - JUSTIFICACIÓN DEL TEMA Y RELEVANCIA SOCIAL**

El asesoramiento pedagógico ha sido la manera en la cual se ha manifestado y expresado, se ha hecho visible en cierta forma la relación entre la Escuela Especial y la Escuela Común. Esta práctica llevada a cabo por la Escuela Especial N° 2033 “Madre Teresa” como cumplimiento a una orden desde la Supervisión de Educación Especial, implicó la asistencia del equipo directivo y del “gabinete” los días miércoles y jueves de los meses de Junio, Julio y Agosto, en ambos turnos, mañana y tarde, en diversas escuelas comunes primarias de la ciudad de Reconquista.

Desde la Supervisión de Educación Especial se consideró fundamental la realización de estos asesoramientos a cargo de los directivos y equipo de gabinete para comenzar a dar respuesta a la excesiva demanda de evaluaciones y de intervención de la Escuela Especial, la cual ante tanta demanda no ha podido responder de manera rápida y acorde a esos pedidos y reclamos, ya que éstas exceden a lo que puede dar. Los asesoramientos podrían brindar herramientas para enriquecer la práctica de los docentes de las escuelas comunes, planteando la idea de la diversificación de las mismas y de poder hacer, aunque sea mínimamente, algo a favor de ese alumno en cuestión que está requiriendo algo en particular.

A lo largo de la historia, la educación común acudió a la educación especial en busca de auxilio, buscando ayuda con aquellos alumnos que “no podía contener, controlar”. En los últimos tiempos, si bien se han dado avances y la escuela común abrió sus puertas “a todos”, sigue sosteniendo como estandarte la llamada auxiliadora de la educación especial, pues argumentan, “falta preparación”.

Considero relevante investigar y analizar las diversas representaciones sociales y miradas que subyacen en las prácticas educativas que tienen quienes pertenecen a la educación especial como a la educación común sobre la vinculación que se da entre las mismas, debido a que es una manera, un modo de interpelación a lo que siempre se consideró estático, determinado, ya que estamos en tiempos donde es fundamental encontrar un punto de encuentro entre la Escuela Común y la Especial, donde no se hablen más de “los alumnos de” determinada escuela, queriendo muchas veces desligarse cada institución de las responsabilidades que le competen a cada uno. Ante las nuevas infancias y adolescencias (en plural) con las que nos encontramos hoy en día, debemos poder permitirles a cada uno de ellos, en su singularidad, en su particularidad, con cada una de sus historias, con su discapacidad (o sin ella), poder acceder a una educación de calidad, a cumplir fehacientemente el Derecho a la Educación.

Analizar los discursos que se entrecruzan en cada asesoramiento, tomando a la relación entre la escuela especial N° 2033 y la escuela primaria N° 848 como foco de análisis, las contradicciones en los mismos, las miradas que se pueden conocer a partir de entrevistas personales con docentes es fundamental, porque a partir de esos discursos podremos hipotetizar, indagar y conocer qué mirada se encuentran muchas veces naturalizadas, las cuales requieren ser re-pensadas. Nos concierne a todos como sociedad empezar a pensar a la educación con otros ojos, y hacer que la utopía o supuesta inclusión que deberíamos estar efectivamente viviendo, empiece a ser un hecho, analizar y poder confrontar con aquellos discursos que se muestran incompetentes, que no quieren o no pueden tomar las riendas de lo que pasa en las aulas e intentar, aunque con tropezones, simplemente hacer algo: todos podemos hacer algo, desde el rol en el cual nos encontremos. Y eso, a los alumnos en general, al Sistema Educativo, a la sociedad y a la vida misma, puede aportarle mucho, resignificando prácticas que nos permitan pensar en un futuro pronto y lejano, aun mejor.

## **VII - SITUACIÓN PROBLEMÁTICA**

La Educación Especial ha vivido a lo largo del tiempo transformaciones, progresos, retrocesos; ha sido cuestionada y puesta en duda al tener que tratar con aquellas personas que no respondían a los estándares “normales”, “comunes”, y tuvo que responder, tuvo que parar por un segundo y ver qué era lo que ocurría, por qué estas personas no eran “bienvenidas” en la escolaridad común. Nuevos desafíos se fueron planteando, y fue así que la Escuela Común, tuvo que comenzar a abrir sus puertas a aquellos a los que tanto tiempo

excluyó, dejó fuera. Los integró, los llamó a formar parte de ese “todo”, a sumarse; pero en tanto y en cuanto los avances y las evoluciones se fueron dando, también ocurrieron a nivel conceptual y ya no hablamos (o tratamos de hacerlo cada vez menos) de integrar, sino de incluir: de que las diferencias no sean negativas, que no sean vistas como fallas.

Ahora bien, al adentrarse en el mundo y en la relación vincular que se establece entre escuela común y escuela especial, es inevitable no percibir que hay discursos entrecruzados, miradas entrecruzadas, las cuales a mi parecer merecen ser interpeladas, conocidas, interrogadas y analizadas. Focalizando en el contexto y en las situaciones de las que fui parte y pude observar, planteo: ¿Qué representaciones sociales tienen los docentes de la escuela común, en este caso la escuela primaria N° 848 “Domingo Faustino Sarmiento” acerca de la relación con la escuela especial N° 2033 “Madre Teresa”? ¿Qué representaciones sociales por otro lado, tienen los docentes de la escuela especial, los docentes integradores de la escuela N° 2033 acerca de la escuela común N° 848 “Domingo Faustino Sarmiento” y sus docentes? ¿Qué representaciones o miradas hay acerca de ese vínculo entre la educación común y especial y se manifiesta en los discursos, en las voces, en las miradas de los docentes que formaron parte de los asesoramientos, y que han sido entrevistados? ¿Qué mirada subyace en los docentes integradores de la escuela especial N° 2033 como en los diferentes docentes de 4º grado de la escuela primaria N° 848 “Domingo Faustino Sarmiento” de la ciudad de Reconquista acerca de quién es responsable o debería ser responsable de un alumno que está en proyecto de integración? ¿Ese alumno debe ser considerado “de una escuela” en particular? ¿De la escuela común? ¿De la especial? ¿De las dos? ¿El alumno es alumno, niño y luego alumno o es propiedad cual si fuera un objeto del sistema educativo? ¿Qué herramientas, estrategias y miradas puede aportar un psicopedagogo a partir de su función en esta vinculación entre instituciones?

## **VIII - MARCO TEÓRICO**

### **i. El ser humano se constituye, se hace humano, a partir de las instituciones**

Hablar de instituciones requiere pensar cómo inciden éstas en nuestra estructuración subjetiva. Requiere que paremos un minuto a reflexionar qué son, para qué sirven, cuáles son sus objetivos, entre otras preguntas.

Existen diferentes tipos de instituciones en las que nos vemos inmersos desde que nacemos, siendo nuestra familia la primera de la cual formamos parte; también pertenecemos a instituciones de salud, de economía, religiosas, educativas, entre otras.

La institución en sí misma hace que cada uno se apropie de una identidad aparte de la identidad propia, singular; haciendo que cada uno adopte un rol para pertenecer dentro de esa identidad colectiva, para pertenecer a esa institución.

Si la familia es la primera institución de la que formamos parte, la educativa es otra que pesa fuerte en la vida de las personas: tendrá una gran responsabilidad y dejará una gran huella en cada uno de los que por ella transcurran, al concebirla como constructora de

subjetividades. La subjetividad no viene dada sino que emerge de un proceso histórico social en que los otros y los vínculos que se entablan con ellos tienen carácter configurante. La escuela adquiere marcada relevancia en ese proceso de construcción de la subjetividad, constituyendo un espacio social donde se establecen relaciones entre los sujetos, y entre los sujetos, el conocimiento y la cultura (Pedranzani; Martín; Díaz, 2015) Chaves Alas (2006) por su parte expone que “nos vamos construyendo como seres humanos en la interacción social, en las relaciones con las personas, en la familia, en la escuela y en la comunidad. En ese contacto con el contexto sociocultural, vamos edificando nuestra subjetividad, nuestra manera de ser, pensar, sentir y actuar”. Es a partir de esto que cabe hacer una reflexión: ¿para todos deja un mismo significado? ¿Qué tan profundas serán esas huellas subjetivantes a partir de las cuales nos constituimos como seres humanos?

El paso por la escuela impregna a cada uno de una amplia gama de huellas que pueden influir en los recorridos formativos futuros; el hecho de permanecer en este espacio durante cinco o más horas diarias en el transcurso de tantos años, de participar de su cotidianidad en el tránsito de la infancia, la adolescencia y el inicio de la adultez, necesariamente establece una experiencia escolar, que a su vez la trasciende y se hace extensiva a la experiencia de vida en general.

## **ii. Lo institucional y las instituciones: concepciones y delimitación de “lo institucional”**

Existen muchos tipos de instituciones, con diversas funciones, ideologías, valores y misiones. Cada institución es un mundo, y en su relación con otras se entretienen diversas relaciones, conflictos, alianzas, coaliciones. Schvarstein (1992) propone una diferenciación entre las organizaciones y las instituciones, mientras las organizaciones son la materialización de las segundas, el espacio concreto, el sustento material, éstas tienen efectos productores sobre los individuos, operando sobre sus condiciones materiales de existencia (afectan directamente la vida de las personas), incidiendo en la constitución de su mundo interno (produciendo efectos sobre las personas, porque toda vez que una persona se relaciona con las instituciones y organizaciones, ese hecho formará parte de sus vivencias y sentimientos) y en la construcción de subjetividades.

Butelman (1988) expresa que el concepto de institución no es unívoco, ya que éste dependerá de los contenidos que las sociedades han ido agregando a lo largo del tiempo. Dentro de las diferentes acepciones, considera a la institución como un sistema de normas o regulaciones generales, que surgen a través de la historia de la sociedad a partir de la repetición de acciones útiles para lograr el desarrollo de los individuos; como una estructura u organización social, es decir un lugar geográfico que cuenta con un mobiliario y donde las personas establecen relaciones interpersonales y se desenvuelven en diferentes roles según los objetivos que se prevean; y por último, como el lugar de producción y de relaciones de producción, entendiendo que el hombre, como ser social, puede producir para su subsistencia y satisfacción de sus necesidades, de esta manera teniendo cierto poder sobre

la realidad en la que vive. En relación a este concepto, Frigerio (1992) concibe a las instituciones como respuestas de los hombres para resolver necesidades existenciales comunes, como aprender, curar, enseñar, entre otras.

El hombre encontraría en las instituciones un modo de permanecer, de perpetuarse, de dejar un legado y transmitir conocimientos y tradiciones. Las instituciones, expresa la autora, le permite al hombre incluirse en la trama social. Ahora bien, si tenemos en cuenta este concepto, como una de las formas que el hombre ha tenido a lo largo de los años para responder a sus necesidades, para su desarrollo y formación, y tomando aportes de otros autores como Lidia Fernández (1994) que concibe a las instituciones como la posibilidad de lo grupal para regular el comportamiento individual, considerando que funcionan como un “código” que por su capacidad de proponer significados establecidos, permite hacer orden en la masa del estímulo social (aquel que no cumpla con lo “instituido”, con lo establecido, rompería con las ordenes, y corre el peligro de ser desmembrado, de ser visto como un extranjero a la institución) *podemos pensar a las instituciones desde una doble mirada*, y es necesario como profesionales interperlarlas, interrogarlas, conocerlas y cuestionarlas. En relación a esto, Fernández plantea que en toda formulación de conceptos de lo que es una institución, siempre hay complejidades más latentes, escondidas, porque los grupos que las conforman no siempre son homogéneos; porque habrán objetivos explícitos, pero también implícitos y tácitos; porque la institución misma puede promover salud o puede ser perversa; porque su cultura y su estilo encubrirán cuestiones que sólo quienes forman parte de ella verdaderamente conocerán o no. En resumen y en simples palabras, cada institución es un mundo aparte con sus encrucijadas y sus particularidades. Esto tiene relación con el concepto de trama institucional, trama de relaciones que se establecen dentro de la institución, relaciones entre las diversas posiciones que cada uno (por ejemplo en una institución educativa: psicopedagogo, psicólogo, docente, alumno, personal no docente) toma dentro de la misma; tiene que ver con un lugar propio y a la vez relacional. Greco (2014) en “*Los equipos de orientación en el sistema educativo: La dimensión institucional de la intervención*” explica en cuanto a esto que “no hay alumnos sin docentes, ni docentes sin alumnos”. Las instituciones permiten el desarrollo de diversas relaciones, de cuestiones afectivas tanto positivas como negativas, y muchas veces quienes formamos parte de ellas no nos damos cuenta de a qué punto o nivel éstas inciden en nosotros, de cómo influyen en nuestro ser y hacer.

Para comprender la dimensión de lo institucional, entonces, es importante reconocer dentro de la trama institucional, la posición que cada uno tome dentro de la misma y los objetivos de trabajo (por ejemplo, es interesante el cuestionamiento acerca de ¿Qué implica ser psicopedagogo en la escuela? ¿Qué mirada se tiene acerca de la relación con las personas o instituciones con las que uno se vincula diariamente?) Concibiéndolos como una manera de construir con otros demandas y problematizar las miradas sobre la escuela, dispositivos, alumnos, docentes, y profesionales mismos.

La escuela como organización donde se materializa la educación como institución, nos invita a todos a pensar sobre ella, sobre sus prácticas, sobre su gran significación en la historia de cada persona que atraviesa sus puertas y camina por sus pasillos y aulas. Dueñas (2013) dice que en la actualidad debemos referirnos a “las escuelas” en plural, ya que entre las practicas que las traspasan resultan frecuentes los discursos pedagógicos y prácticas escolares que muchas veces resultan ineficaces para comprender, interactuar e interpelar a los niños/as, adolescentes y jóvenes que hoy las habitan, debido a que se dejaría de lado en cierta medida la singularidad, la particularidad de cada niño-alumno, su historia, sus potencialidades y sus dificultades.

Dueñas (2013) nos plantea a todos ciertos cuestionamientos para pensar la escuela y su forma de presentarse y ser hoy: dice que las escuelas actuales, del siglo XXI, suelen mantener ciertas características propias del siglo XIX (donde no importaba la singularidad de quienes estén en ella, sino que lo que se buscaba solamente era obtener un producto en particular), y esto produce un choque, un cortocircuito con los alumnos que las transitan, debido a la gran diversidad y heterogeneidad que se hace cada vez más grande, más evidente. A lo largo de los años hemos atravesado como sociedad diversos paradigmas en el ámbito de la educación; y si bien ha habido una (gran) evolución, es hora de cuestionar-nos qué es lo que ocurre hoy en día. En qué lugar se encuentra la educación, cómo es pensada, para quiénes es pensada hoy, para quiénes fue pensada antes. Muchas preguntas pueden surgir y nos invitan a buscar respuestas, a indagar sobre ello.

La realidad nos invita a pensar que la escuela está formada por un conjunto de personas, cada una cumpliendo un rol y una función determinada, entretejiendo relaciones diversas, alianzas y tensiones. La escuela, al estar localizada en un contexto determinado, va a verse inmersa en un sinfín de relaciones, con otras instituciones educativas, religiosas, económicas, entre otras.

### **iii. Un viaje en la historia: Surgimiento de la educación especial**

Como se dijo anteriormente, dentro de las diversas instituciones de las que como seres humanos formamos parte y nos encontramos insertos, la institución educativa tiene un gran peso y un gran significado en nuestras vidas, a la vez que pasamos mucho de nuestro tiempo transitándolas. Sin embargo, lo que hoy conocemos como “escuela”, dista mucho de cómo fue pensada en sus comienzos.

El ideal de institución educativa, de lo que la escuela supone, ha ido modificándose a lo largo de los años: en un principio fue pensada de una manera totalmente diferente, solo para unos pocos y con una misión más bien homogeneizadora, donde quienes no cumplían con aquello que se suponía normal o “deber ser”, eran excluidos, apartados.

La modernidad trajo consigo la creación de aparatos administrativos e instituciones de socialización que pudieran garantizar el mantenimiento de los elementos fundantes de la estructura social ideal. La escuela no es un hecho natural, constituye un fenómeno histórico y

social. En el siglo XVII, Comenio propuso una escuela graduada, única e igual para todos, en donde debían enseñarse saberes para la vida adulta (Tomé, 2018)

Las escuelas (como los hospitales, cárceles, manicomios) surgieron como espacios para el uso del poder sobre grupos sociales que necesitaban mantenerse dentro de los parámetros de normalidad aceptados. El papel asignado a ésta, fue lograr la preservación y reproducción del status quo del sistema. Las funciones de la educación y por lo tanto de la escuela misma, tenían que ver con la legitimación del poder estatal (Cabello, 2010)

El concepto moderno de igualdad entre los seres humanos, condujo a la expansión y democratización de los sistemas educativos bajo la creencia de que todos deberían ser socializados según un patrón único, hegemónico, homogeneizador, igualitario. La universalización de la educación, como utopía totalizadora, se transformó en el norte de las organizaciones a partir de lo que el discurso comeniano había establecido: es posible enseñar todo a todos (Cabello, 2010). La igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, la diferencia se cristalizó como alteridad respecto de la homogeneidad. Ésta era lo esperable y a lo que se aspiraba: una misma manera de enseñar “para todos”. Porque “todos” tendrían (¿debían?) aprender de la misma forma. Una misma manera de vestir, de pararse y caminar. La diferencia, era rechazada. Lo diferente, era impensado.

Tomé (2018) afirma que la escuela especial no fue ajena al periodo de creación y expansión de la escuela regular. En el siglo XIX comenzó a difundirse casi indiferenciada de la medicina: fue el periodo de la pedagogía terapéutica. Sus comienzos estuvieron signados por la concepción médico-psicológica, con fundamentación en lo patológico, en lo normal y lo anormal.

### **iii - a. Lo que no es normal, queda por fuera: la EXCLUSIÓN**

Aquel niño con alguna deficiencia (considerado “EL deficiente”, como si esa deficiencia definiría a quién el niño realmente es) era calificado como enfermo, sin posibilidades de decidir y se lo institucionalizaba en lugares donde no se desarrollaba un proceso educativo sino más bien terapéutico o recreativo. Cabello (2010), expresa que la escuela común se declaró incompetente para educar a la totalidad del grupo humano creado para ella, y por eso recurrió a un régimen alterno que sustituya sus funciones y que mantenga los niveles de ficción de homogeneidad de la población escolar. El sistema escolar debía hallar dispositivos para mantener la racionalidad del sistema, y es así como nace, entonces, la escuela especial, “como lugar de los diferentes en el contexto escolar”. Se convirtió en un sistema paralelo, especializado y segregador. En sus inicios, se basó en el sujeto como única causa de sus problemas cognitivos y de aprendizaje: se centró en el bajo rendimiento y en el déficit, centró la acción en el “experto”, generó acciones compensatorias para tratar de mejorar (o esconder) las “incapacidades”. El hecho de que la atención de las personas con discapacidad haya sido puesta en manos de la medicina da cuenta de la consideración de ellas como personas enfermas, anormales y evidencia también la imposibilidad de que la

medicina cumpla con su mandato de cura: entonces al estigma o a la etiqueta inicial de enfermedad y anormalidad, se le suma el estigma de incurabilidad.

Durante las primeras décadas del siglo XX la psicometría realizó su aporte en la medición diagnóstica, para que las personas pudieran recibir tratamientos correctivos y adaptativos. (Grosso, 2018) Medir, cuantificar y dejar explícito un diagnóstico era fundamental, una práctica considerada necesaria. El encasillamiento del alumnado en general (y en mayor medida del alumnado con discapacidad) perdió totalmente de vista la heterogeneidad propia de la condición humana, se homogeneizaron estrategias de abordaje, se obturó la consideración del otro como persona única, singular y la subsumió en un futuro prefijado, en un destino único e inevitable.

La escuela especial creció y se fortaleció en el transcurso de gran parte de finales del siglo XX, y si bien a lo largo del mismo tuvo algunos cambios en su discurso, existieron pocas acciones que apuntaran a una real transformación del paradigma educativo que la originó (Cabello, 2010).

Dubrovsky (2009) expone que la historia de la educación especial muestra que en sus orígenes se constituyó como un lugar paralelo, separado, externo a la dinámica del resto del sistema. Agrega que la escuela común, diseñada y organizada según un marco cronológico para la normalidad, sienta las bases de una supuesta anormalidad. La escuela especial se hizo cargo de esa anormalidad, construyendo identidades “especiales”: en el afán del diagnóstico, de dar nombre a todo lo que ocurría, esto llevó aparejado una propensión a sustituir la identidad de personas con discapacidad por la propia deficiencia.

La educación especial obtuvo un acelerado crecimiento a partir de la imposibilidad del cumplimiento de la promesa de la pedagogía moderna (Cabello, 2010). Se erigió como la salvadora del sistema, al atender de manera diferenciada a los niños que terminaban convirtiéndose en un problema al requerir una atención diversificada de la que se brindaba en las aulas regulares.

Grosso (2018) explica que el contexto de la posguerra y el fuerte reclamo por los derechos humanos promovieron grandes cuestionamientos e interrogaciones. Frente a la marginación de la persona con discapacidad, comenzaron a abrirse paso las estrategias de integración, como modo de acceder al goce pleno y real los derechos humanos.

### **iii- b. Integrar aquello que estaba afuera: concepto de INTEGRACIÓN**

Filidoro (2011) dice que el “todos” de la educación siempre deja afuera a los que, en cada época, son considerados como los no-educables, y afirma también que toda representación de alumno, toda representación de escuela es relativa a un tiempo histórico, a un espacio geográfico y político, a una interpretación ideológica.

A medida que el tiempo fue transcurriendo, se comenzó a pensar en una idea de **integración**, en llamar a aquellos que no habían sido pensados para la escuela. En esta etapa se señala el predominio del modelo sociológico. Se empieza a pensar al niño con

algún déficit con posibilidades de educarse y de ejercer sus derechos y deberes como cualquier otra persona.

El paradigma de la integración, fue influenciado por aportes de diversos acontecimientos y declaraciones universales, como la Declaración de los Derechos Humanos en 1948, la Declaración de los Derechos del Niño en 1959, Declaración de los Derechos del Deficiente Mental en 1971, Conferencia mundial sobre Derechos Humanos en 1993, Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en 1994, Primer Congreso Iberoamericano de Educación Especial en 1996, entre otros.

En esta nueva etapa se llevaron a cabo grandes transformaciones. Uno de los cambios fue que el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) sufrió una suerte de ampliación: se empieza a reflexionar que se refiere no sólo a las personas con discapacidad, sino a todos aquellos que presentan en su escolaridad dificultades o limitaciones de acceso al Curriculum común. Se empieza, lentamente a mover el foco de la discapacidad **en** la persona, hacia una mirada más bien externa, social. Al fin y al cabo, todos tenemos diferentes necesidades educativas, todos precisamos diferentes momentos y metodologías para aprender.

#### *Acerca de la Educación Especial en nuestro país*

En lo que al ámbito legal-político concierne, y para viajar a lo largo del tiempo y comprender como ha sido concebida la Educación Especial en la República Argentina, la Ley 1420, primera Ley de Educación Nacional Argentina sancionada en el año 1884, fue promotora de la Educación *“obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene”*. Esta Ley es la que comienza a contrastar a las “escuelas comunes” de las “escuelas especiales”, entendiendo a éstas como a las que iban las personas concebidas como incapaces, enfermas, ineducables, aquellas consideradas sin muchas posibilidades de aprender, personas que no respondían a “lo común”; y estas escuelas especiales sólo eran pensadas en ciertos contextos: cárceles, cuarteles, fábricas.

Paralelamente a los inicios de la Ley, se fueron creando diversas instituciones con el propósito de ocuparse de aquellos que quedaban aparte, (Creación del Hospital de San Martín, Casa de Expósitos, creación del Protomedicato) albergaban a personas con discapacidad mental y a personas sin hogar.

A partir de la sanción de la Ley 1420 se comienza, entonces, a pensar en “lugares” para aquellas personas entendidas como “incapaces”, porque no respondían “a lo común”: estas voces comienzan a hacerse, poco a poco y a paso lento, visibles, a pelear nada más y nada menos que por sus derechos a la educación, a la salud, a la vida.

A partir del siglo XX, se promueven la creación de cada vez más instituciones especiales, dándoles mayor importancia a las personas que tenían alguna discapacidad. Sin embargo, el discurso médico era el que lideraba todas las prácticas realizadas, las decisiones y los mecanismos de control.

En el año 1972 se crea la Dirección Nacional de Educación Especial, dentro del Ministerio de Educación y Justicia, siendo la Educación Especial pensada como un sistema paralelo al Sistema Educativo General.

Poco a poco, Argentina fue iniciando la transformación de la educación especial y la introducción del discurso de la integración en 1983 tras el retorno de la democracia, el cual fue retomado más tarde por la Ley Federal de Educación N° 24.195 en 1993. Ésta promovió “la integración de las personas con necesidades especiales, mediante el pleno desarrollo de sus capacidades”. Con su sanción, la Dirección Nacional de Educación Especial se disolvió. Cabe mencionar que esta Ley privilegiaba una gran impronta médico-biologicista, y planeaba entonces, cristalizar, encerrar, enfocar la mirada sobre la persona.

El gran cambio de paradigma se da hacia el año 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, donde se comienza a hablar no ya de integración, sino de INCLUSIÓN: un concepto que vino a romper esquemas, a pedir que ciertas voces sean escuchadas y respetadas. Este concepto debe hacernos recordar (o mejor dicho, no olvidar) que todos somos diferentes, que una dificultad o limitación no debería nunca hacer a quien la persona es.

En sus artículos, se establece, entre otras cosas que “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado (ART. 2)”; “La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación (ART. 3); “La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades (ART. 17)”. En cuanto a esto, la Educación Especial es una modalidad del Sistema Educativo Nacional.

Dentro de la Ley N° 26.206, en el artículo 11, hay dos puntos en cuestión que establecen:

“e) Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad.

f) Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo.” (pág. 2)

Por otro lado, dentro del capítulo VIII “Educación Especial”, en el artículo 42 la Ley N° 26.206 establece que:

“La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del

artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.”

### *La provincia de Santa Fe y sus reglamentos*

En lo que respecta a la provincia de Santa Fe, se crean en el año 1960 los Grados Radiales, siendo éstos grupos de alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que funcionaban en las escuelas comunes. Comienza a haber un acercamiento entre estos dos mundos tan distintos pero a la vez, parecidos. Lo especial viene a “chocar” con lo común. Viene a hacerse notar, a buscar un reconocimiento y dejar su huella. La integración empezaba a hacerse efectiva en cierto modo.

En el año 1993 se crea el Decreto nº 2679 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe: “Reglamento de los servicios educativos de la modalidad especial”. Éste exponía determinadas normas a seguir y habla de patologías diferenciadas en leves, moderadas y severas, y sobre la exigencia de un diagnóstico médico inicial que dé cuenta del tipo de discapacidad que tenía cada persona en particular.

Siguiendo por el viaje histórico que muestra cómo fue evolucionando la Educación Especial, impregnada por avances y al mismo tiempo retrocesos, hacia el año 1997 la idea de integración comienza a tomar mayor fuerza con el documento “Hacia un Sistema Educativo integrado e integrador. De la pre-ocupación al ocuparse” del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Esto, para la escuela supuso algo radical: abrir sus puertas a aquellos que en su momento fueron dejados afuera, ahora los llama para que entren y formen parte, siendo algo obligatorio.

En 1998 se elabora un Acuerdo Marco para la Educación Especial. En este acuerdo, se comienza a hablar de “adaptaciones curriculares” definidas como “*estrategias y recursos educativos que se implementan en las escuelas para posibilitar el acceso y progreso de los alumnos con NEE en el currículum*”. Se comienza a ver, poco a poco aunque aún escondido, el concepto de inclusión, aunque los que priman aún siguen siendo conceptos como “diversidad, necesidades educativas especiales, etcétera”.

En la provincia de Santa Fe, en 1999 se crea el Documento “La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a la Educación Común”. Este documento habla, entre otras cosas, del proceso de integración escolar como parte de la integración social, de

las adaptaciones curriculares como respuesta a la diversidad. A su vez, menciona la inclusión como una meta a largo plazo, vista más bien como una utopía.

Se empieza a hablar de la diferenciación entre integración e inclusión, pensando a la integración como un intento de acercamiento, como una estrategia para lograr inclusión.

Hacia el año 2010, se establece el Decreto N° 2703 “Pautas de organización y articulación del proyecto de integración interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad”. Este decreto explica que los Proyectos de Integración tienen como destinatarios a aquellos niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad, y que no comprende dificultades de aprendizaje, niños que provengan de situaciones “discapacitantes”, refiriéndose a situaciones o contextos de pobreza y vulnerabilidad, o personas con discapacidad pero sin necesidades educativas especiales.

A partir de este Decreto, aparecen los “**Consejos Escolares para la Integración Escolar**”, a partir del cual se dejará constancia de la implementación de **Asesoramientos en las Escuelas Comunes**, y donde se manifestará realmente interrelaciones entre ambas escuelas: común y especial, no sin obstáculos, enfrentamientos y establecimiento de lazos.

### iii- c. **Abriendo nuevos caminos: el paradigma de INCLUSIÓN**

*“La Educación Especial transforma “lo común”. Es aquí y ahora que se debe ubicar el valor de la Educación Especial que, al introducirse en el espacio homogéneo de lo común, lo re-construye, hasta transformarlo en una unidad heterogénea (...) La Educación Especial inventa un lugar vacío allí donde lo común propone un “vacío de lugar”. (Filidoro, 2011, pág.5)*

Como se mencionó en el aparato anterior, hacia el año 2006 se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206, donde por primera vez se habla propiamente dicho de INCLUSIÓN. En base a este concepto, autores como Skliar, Cullen, Diker, Frigerio, Rocha, entre otros, consideran que excede a la discapacidad, va mucho más allá, y nos embebe a todos y cada uno de nosotros.

Al hablar de inclusión es menester tener en cuenta una idea central: una dificultad no hace a la persona, todos somos diferentes. Así pues hay que rescatar la unidad integral de cada individuo. En cada uno de nuestros aspectos, yacen diferencias: hay personas altas, otras bajas, rubias, morochas, pelirrojas, flacas o gordas, los hay quienes pueden ver sin anteojos mientras que otros necesitan de ellos, como también hay personas que no pueden ver pero quizás si pueden oír. Hay quienes pueden realizar problemas de matemáticas de una manera asombrosa, mientras otros quizás solo pueden conocer las vocales. Somos diferentes, la diferencia es inherente al ser humano; sin embargo, todos y cada uno de nosotros tenemos derechos, siendo uno de ellos el de aprender, y que éste aprendizaje sea respetado en base a nuestra singularidad.

La Ley expresa en ciertos artículos la necesidad de que la Educación sea para todos a lo largo de toda su vida y no solamente circunscribiéndola a unas pocas etapas (como se ha creído a lo largo de mucho tiempo, que las personas solamente aprendían en su infancia y adolescencia, y que en la adultez ya no había ni tiempo ni recursos para aprender), teniendo como estandarte los valores de libertad, respeto e igualdad.

Con esta ley se plantean grandes cambios, más que nada desde una perspectiva organizacional y estructural. La Educación Especial pasa a ser una Modalidad dentro de la Educación Común. El Sistema Educativo cuenta, entonces, con cuatro niveles (Inicial, Primario, Secundario, Superior) y ocho modalidades diferentes (Educación Técnico Profesional, Artística, Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y Educación Domiciliaria y Hospitalaria)

En cuanto a lo que refiere al aspecto legislativo, las últimas documentaciones en referencia a la Modalidad de Educación Especial son la Resolución N°155 del Consejo Federal de Educación (CFE) en el año 2011; la Resolución N° 174 del Consejo Federal de Educación en el año 2012, “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación”; la Resolución N° 311 del año 2016 “Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad” y la Resolución N° 2509 del año 2017 “Guía de orientación para la implementación de la resolución 311/16”.

Sin embargo, la inclusión como tal todavía parecería ser una utopía que no se puede alcanzar del todo porque “implicaría que estemos todos juntos sin realizar diferencias; incluir empieza por ser cuidado del otro en cuanto otro” (Cullen, 2012), y cuando hay ciertas miradas que ponen en juego la vinculación que tenemos con el-los otros, es necesario hacer reflexiones y replanteos.

### **¿De qué hablamos realmente cuando hablamos de inclusión?**

Al hablar de inclusión, diversos son los autores que abordan y conceptualizan este término. Dubrovsky (2009) plantea que el cambio de paradigma en el cual nos encontramos hoy implica “atender a las particularidades de cada alumno, a sus necesidades, al respeto por sus diferencias”. Sin embargo, aclara a su vez que este cambio de paradigma derivó en la producción de un discurso un tanto engañoso, que promulga que “todos somos diferentes, todos tenemos necesidades educativas especiales”. Cullen (2009) por su parte expresa que la inclusión no tiene que ver con adaptación a lo normal, fijado de una vez y para siempre, como lo siempre igual a sí mismo; tampoco es integrar en un todo homogéneo e igualitario lo disperso y diferente, ni tolerarlo. Muchas veces decimos o pensamos que incluimos a alguien al “tolerar a esa persona”, al falsamente pensar que de esa manera estamos actuando de “manera bondadosa”. La tolerancia irrumpe como palabra blanda, nos exime de tomar

posiciones y responsabilizamos por ellas; debilita las diferencias discursivas y enmascara las desigualdades (Duschatzky y Skliar, 2000). La tolerancia habla de una falsa inclusión, esconde a una exclusión subyacente; es, a su vez, naturalización, indiferencia frente a lo extraño y excesiva comodidad frente a lo familiar. Tolerar algo podría ser pensado como un sinónimo de “soportar”, con matices un tanto negativos. Incluir implica reconocer la diferencia, limitación, dificultad y partir de allí constructiva y positivamente.

**La inclusión excede a la discapacidad**, aunque muchas veces se supone que son términos equivalentes. Incluir al otro con o sin discapacidad tiene que ver con un encuentro, con un alojamiento, con mirarlo, escucharlo, con dejarnos interrogar e interrogar al otro: con reconocer las diferencias que nos hacen ser quienes somos, sin negarlas, sin estigmatizarlas.

La inclusión, dice Cullen (2009), empieza cuando “nos sabemos interpelados éticamente por el otro en cuanto otro, es decir, cuando entendemos que la alteridad como tal es irrepresentable” (pág.3).

Por otro lado, Skliar (2005) propone que si bien nos encontramos ante nuevos paradigmas y nuevas miradas, y a pesar de disponer de todos los nuevos términos que hacen alusión a la inclusión, muy poco ha cambiado en torno de la relación pedagógica que las personas establecemos con lo otro y con los otros. La educación inclusiva, agrega, no se remite ni se refiere únicamente al Sistema de Educación Básica; y sería un error pretender crear sistemas de inclusión en un cierto período de la vida institucional de niños y sólo en ellos (Skliar, 2008).

“En muchos escenarios educativos se ha puesto en marcha un proceso de inclusión, pero permanentemente estamos obsesionados con los diferentes. La diferencia está entre sujetos, no en el interior o en la naturaleza de un sujeto. Y ese es un cambio paradigmático que aún no hemos hecho: una transformación ética que desplace la mirada sobre sujetos apuntados como diferentes, y pase a ser una mirada puesta en un nosotros, en aquello que pasa – pedagógicamente – entre nosotros.” (Skliar, 2008, pág. 15)

**La inclusión pretende igualdad a partir de la valoración de las diferencias.** La inclusión educativa está íntimamente relacionada a la inclusión social: el sujeto deja de ser el que debe adaptarse a una supuesta norma para pasar a ser la sociedad la que debe brindar el contexto más adecuado a su desarrollo. Una sociedad inclusiva sería aquella que alberga la diferencia sin eliminarla, pero como sociedad hay grandes falencias en este albergue, en el reconocimiento de las diferencias de manera más bien positiva. O constructiva. Valdez (2016) expresa que no se trata de pensar en una escuela que “integre y normalice”, debido a que estos conceptos constituirían las versiones educativas del postulado que afirma que “todos somos iguales”. Esos conceptos, en realidad, estarían hablando de una visión

homogeneizadora en cuanto a las prácticas educativas. Bastaría con “asimilar a los diferentes” sin afectar la dinámica institucional. Este autor plantea que la idea de inclusión supone desde el vamos que “todos somos diferentes. Personalmente encuentro importante citar la magnífica y reflexiva definición de discapacidad que brinda el Dr. Carlos Eroles donde se puede apreciar la idea de inclusión desde esta óptica más bien social:

“Si del 1 al 10 yo tengo una discapacidad en grado 10 y la sociedad donde vivo no presenta ningún tipo de barreras, es decir, 0 barreras, mi discapacidad es igual a 0. Pero si por el contrario, tengo una discapacidad en grado 1 y las barreras son 10, yo tengo una discapacidad en grado 10. Es la interacción entre discapacidad y barreras lo que determina las situaciones de marginación y discriminación”<sup>1</sup>

**Incluir es “hacer lugar”**, es un camino que se construye con las acciones concretas de los actores sociales (Aznar, González Castañón, 2008). En relación a lo que más arriba exponía Skliar, que la educación inclusiva no se refiere únicamente al sistema de educación, y tomando como referencia también lo que expresaba Eroles, es importante mencionar que todos como personas, como actores sociales, desde el rol que cada uno ocupe, podemos trabajar para disminuir las barreras de exclusión y para permitir la equiparación de oportunidades.

En cuanto a la inclusión socioeducativa y al papel de la Educación, varios autores afirman que hay un largo camino por recorrer, cuestiones y prácticas por re-pensar. Grosso (2018) plantea que la educación inclusiva debe ser entendida y concebida como una postura pedagógica apoyada en el principio de educación para todos, que entiende a la educación como un derecho inalienable de todas las personas, oponiéndose a toda aquella forma de segregación educativa por razones ya sean personales, sociales, culturales, entre otras. A partir de todo esto, y todo el camino recorrido a lo largo de los años, cabe preguntarnos: ¿por qué, a pesar de que hay leyes que amparan y promueven la inclusión, aún sigue habiendo cierta reticencia hacia la misma? ¿Sigue imperando tácitamente una mirada normalizadora que ve como algo “monstruoso” a “lo diferente”? ¿Qué definición sería acorde a “lo diferente”? ¿Quién tiene el poder de hablar de “lo normal”, “lo diferente”, “lo enfermo”? ¿Existe una preparación para uno como actor escolar, para poder enfrentar lo que la inclusión supone?

En educación, de lo que se debería tratar es de comprender cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias, no para terminar con ellas, con esconderlas, con hacer como si no existieran, sino para mantenerlas y sostenerlas en su “inquietante y perturbador misterio” (Skliar, 2005)

Todos somos diferentes, y es justamente en esas diferencias donde podemos (y debemos) ver posibilidades, complementariedad. Retomando a Valdez (2016) este autor dice que la idea de inclusión, al suponer que todos somos diferentes, plantea a la escuela un gran e

---

<sup>1</sup> Eroles, C. (2007) Reportaje en Revista El Cisne, n° 206

interesante desafío: poner en marcha y en acción, objetivos, contenidos, sistemas de enseñanza y evaluación, asumiendo esa diversidad. “Si todos somos diferentes, no hay sujetos a “normalizar”, sino dinámicas institucionales a modificar” (Valdez, 2016, pág.9)

Es positivo que las leyes y la sociedad en sí cada vez comprenda de una forma más amplia que todos tenemos derechos, y que uno de ellos es el de acceder a la educación.

De acuerdo con Maddoni y Gueler (2016) se hizo indispensable desandar (comenzar de a poco a desandar) aquellas formas conocidas, fundamentalmente las marcas subjetivas que la homogeneización instala en las formas de mirar y actuar, en pos de construir junto a todos los protagonistas del campo educativo otros sentidos de la experiencia escolar que apunten a la igualdad pero que por eso no arrasen con las diferencias. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) expresa:

“Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
- b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
- c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.”

Esta nueva etapa de la educación “para todos” plantea una forma diferente de entender la discapacidad, el aprendizaje. Lo que se plantea y se intenta es no identificar a los alumnos con deficiencia o limitaciones, sino sustituir, cambiar la idea del déficit por una idea que dé cuenta de sus potencialidades y posibilidades: se da un viraje hacia una mirada más bien positiva, constructiva, entendiendo que ese alumno, al margen de su discapacidad, limitación, déficit, puede aprender, y tiene el derecho para hacerlo. “Se trata de poner a disposición los ajustes razonables para que las escuelas sean habitables para toda la comunidad” (Valdez, 2016, pág.84)

En el plano político, de acuerdo con Diker (2008), entendiendo como construcción de lo que nos es común, vemos como la inclusión educativa real, que involucra aprendizajes genuinos y con sentido, supone inclusión social en términos de incluir-nos como ciudadanos en pleno derecho en la sociedad que habitamos y que nos habita.

Ahora bien, en este afán de incluir, de llamar a todos porque todos somos diferentes y tenemos que estar en la escuela, muchas veces se da una contradicción. Muchas veces la

exclusión toma el disfraz de inclusión, como si fuera inclusión. La exclusión muchas veces se traduce en un estar, en un transitar y transcurrir que genera pocas oportunidades de aprendizaje y estas, lamentablemente es una de las formas más violentas de exclusión y discriminación: cuando la escuela dice explica o tácitamente que aquellos que deberían aprender no sirven para hacerlo (Sirvent, Cárdenas, 2017) Añaden que no alcanza con que asistan a la escuela, sino que también es necesario que aprendan. Esto implica considerarlos como sujetos de derecho y de deseo.

Las personas con discapacidad, no son “discapacitadas”, sino que **tienen** una discapacidad, y ésta no hace a la persona. Énfasis en el tener, y no en el ser. La discapacidad no debe opacar al sujeto. El deseo no está discapacitado, y es importante que circule (Rocha, 2013).

#### **iv. Representaciones sociales. Conceptualización.**

Escuela común, escuela especial. Escuela especial, escuela común. Hemos visto que la relación que une a ambas instituciones en general no es para nada nueva, sino que goza de una larga historia cual cuento que comienza con “había una vez...”. Había una vez dos instituciones pensadas como dos opuestos, como dos lugares totalmente distintos, como totales desconocidos, que poco a poco, debieron verse las caras y comenzar a entramar un mundo nuevo de relaciones, con sus tensiones, con sus avatares, con sus secretos y sus prejuicios. Una era pensada como una institución de alojamiento para “aquello” que la otra no podía controlar, no podía contener. Algo se escapaba a su dominio, algo suponía otro tipo de respuesta, ¿o quizás había que hacerse otras preguntas? No casualmente escribo “aquello”, porque por muchos años recordemos que las personas con discapacidad no eran consideradas personas, esa discapacidad tapaba todo halo de luz posible relacionado al ser persona, al tener derechos y deberes.

Este vínculo fue atravesando transformaciones de mayor y de menor diálogo, de encuentros y desencuentros, y ante el encuentro inminente, al tener la escuela común como institución en general que “abrir sus puertas” para aquellos alumnos que hasta ese determinado momento eran solo parte de la escuela especial, algo tuvo que haber cambiado. O eso es lo que debería haber pasado.

En base a esta interrelación de larga data, se han establecido y desarrollado diferentes miradas, diferentes representaciones sobre la misma, que pueden influir en la manera de operar y de ser y hacer en la escuela.

La Real Academia Española define una representación como:

- “1. f. Acción y efecto de representar”
- “2.f. Imagen o idea que sustituye a la realidad”
- “8.f.*Psicol.* Imagen o concepto en que se hace presente a la consciencia un objeto exterior o interior.”

Por lo tanto, teniendo en cuenta lo anterior, cuando hablamos de representación hablamos de aquella imagen, idea, noción o pensamiento que se forma en el psiquismo. Es un proceso

de internalización de objetos, situaciones, procesos y conlleva también elementos del orden de la afectividad y de las significaciones. Costas (2002) explica que cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, explican y evalúan, es porque tienen una representación social de esos objetos.

Para poder pensar en las diversas representaciones sociales acerca del vínculo entre las escuelas comunes y la escuela especial, se han tenido en cuenta a grandes autores que han expuesto sobre el tema y han realizado extensas investigaciones. Se tomará como referencia a la Teoría de las Representaciones Sociales, la cual surgió en la década de 1960 en Francia. Es uno de los modelos recientes en el área de Psicología social y podría considerarse como una explicación útil en el estudio de la construcción social de la realidad. Su gran exponente, Serge Moscovici estudió cómo las personas construyen y son construidas por la realidad social y propuso una teoría cuyo objeto de estudio fue el conocimiento del sentido común. Presentó su tesis doctoral sobre la mirada que tenía la sociedad acerca del psicoanálisis, mediante análisis de prensa y entrevistas.

Moscovici (1979) define a las representaciones sociales como *“un conjunto de conceptos, enunciados y explicaciones originados en la vida diaria, en el curso de las comunicaciones interindividuales. No son sólo productos mentales, sino que son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales”*. Para Moscovici, la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran a un grupo o en una relación cotidiana de intercambios.

Las representaciones sociales permiten conocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social, por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social: en palabras más simples, refieren a la manera en que las personas interpretan la realidad, es decir, la lectura que hacen de ella, no sin la influencia de valores, religión profesada, necesidades, roles sociales y otros aspectos socioculturales. Este conocimiento se constituye a partir de las experiencias que uno tenga, de la educación y transmisión social. Las representaciones no sólo están en la subjetividad, sino en la cultura, en la sociedad, en el mundo.

La representación social también puede definirse como imágenes, conjunto de significados, sistema de referencia, categorías que nos permiten comprender, interpretar hechos, fenómenos y personas que tienen algún vínculo con nosotros mismos (Jodelet, 1993)

Delval (1995) por su parte, expone que son básicamente formas de ver, comprender, interpretar y concebir la realidad producto de una construcción social: constructos cognitivos que proveen, otorgan a los individuos de un entendimiento de sentido común, de sus experiencias en el mundo.

Las representaciones sociales, entonces, no son una opinión momentánea y fragmentaria; son una construcción en torno a determinados aspectos el mundo circundante que estructura

una amplia gama de informaciones, percepciones, imágenes, creencias y actitudes vigentes en un sistema social determinado (Costas, 2012)

En lo que respecta a este trabajo, a partir de los asesoramientos interinstitucionales y a través de entrevistas, es que se busca conocer estas diversas miradas, construcciones sociales que los diferentes actores (tanto desde el lado de la Educación Común, a través docentes de diversas escuelas comunes primarias de la ciudad de Reconquista, como del lado de la Educación Especial, a partir de docentes integradores de la Escuela Especial N° 2033) tienen, que han construido a lo largo de su historia y su trayectoria en cuanto al vínculo de ambas escuelas como instituciones y en cuánto a la responsabilidad que le compete a cada una respecto de ese niño, de ese alumno con discapacidad que asiste a la escuela común con un Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI).

### **Acerca de la articulación entre educación y representaciones sociales**

Materán (2008) considera que en el ámbito de la educación, el modo en que las representaciones sociales intervienen en las prácticas educativas constituye un objeto pertinente para la investigación, ya que participan en la formación de los conocimientos escolares. La importancia de conocer y analizar las diversas representaciones sociales de los actores que forman parte del Sistema Educativo, radica en que de ellas se derivan las expectativas que rigen la función profesional de aquellos involucrados con el hecho educativo mismo, debido a que pueden llegar a constituirse en fuerzas impulsoras del cambio social inherente a la educación inclusiva, como también pueden tener un impacto negativo (Garnique, 2012)

Moscovici (1984) señalaba que la representación social lleva al individuo o al grupo, a operar sobre la realidad de tal manera que ésta se ajuste a aquella. Entendiendo esto, es que hay que tener en cuenta que las representaciones construidas por los docentes estructuran una práctica que influye en la dinámica institucional, en la manera de desarrollar las tareas educativas diarias y de pensar la práctica educativa misma. Sin embargo, esto no siempre refleja una congruencia o un paralelismo entre los actores mismos, porque cada uno de ellos posee una cosmovisión, una mirada diferente, producto de las representaciones sociales construidas sobre la base de su historia personal. Esto efectivamente es así, y se ha manifestado en los diversos asesoramientos interinstitucionales y en las entrevistas llevadas a cabo, donde se exteriorizaron las miradas convergentes como miradas entrecruzadas y contradictorias en cuanto las maneras de concebir la interrelación entre los actores que pertenecen a una parte del sistema educativo en cuestión.

### *Diversas maneras de pensar y ver un mismo mundo, un mundo de relaciones*

Institucionalmente hablando, la escuela especial y la escuela común durante años han existido como sistemas paralelos, aislados unos de otros. Como una antítesis. Lo cierto es que se ha hecho necesaria una mayor aproximación, un encuentro, creando un nuevo

modelo educativo accesible para todos los alumnos ofreciendo una educación diferenciada en función de sus necesidades. Se empezó así a pensar que el “nosotros” de cada escuela debería comprender a “todos” los que pueden beneficiarse con lo que la institución ofrece. Construir un sistema que incluya y esté preparado para atender a las necesidades de cada alumno es un camino que podría llegar a pensarse como utópico, porque un mundo que se estructura sin demasiado espacio “a lo diferente” no da lugar a una transformación que implique un cambio tan radical como el hecho de “atender a la diferencia. Se comenzó lentamente a reconocer las diferencias, a entender que reconocerlas no implica negarlas; y a trabajar desde las capacidades, desde la heterogeneidad misma, para potenciarlas, para resignificarlas. Esto lleva a su vez diversos replanteos en relación a qué conceptos de heterogeneidad tiene cada actor escolar, caso contrario se corre el riesgo de transformar a los alumnos excluidos en “supuestamente incluidos”, cuando en realidad, las prácticas que se efectúan distan mucho de ser inclusivas.

Las representaciones que considero interesante conocer son localizables en contextos institucionales y prácticas concretas a través del discurso de los diferentes actores y de las observaciones que se pueden llevar a cabo a partir de sus interrelaciones.

En cuanto a las representaciones sociales o los imaginarios institucionales, Carina Kaplan (1997) en su libro “La inteligencia escolarizada” afirma que éstos marcan los límites y posibilidades en cada espacio social: “La institución escolar, la escuela, es un lugar donde las construcciones sociales que se producen desde dentro o desde fuera de ella, adquieren una eficacia simbólica específica en relación a las desigualdades en los destinos y en los logros de los niños que provienen de las diferentes clases sociales”. Es decir, las representaciones, las miradas de docentes, directivos, de todos aquellos que pertenecen de una forma u otra al mundo del Sistema Educativo, muchas veces delimitan el cauce, el camino, de diversas experiencias que tendrán los alumnos a lo largo de sus Trayectorias Educativas.

Pensemos entonces, en esa relación antigua, tajante, tensa, entre la escuela común y la escuela especial, cuando eran pensadas como dos mundos paralelos, separados pero también unidos. Pensemos cómo se juega y qué miradas residen en lo que concierne a la responsabilidad que cada escuela para con ese alumno. “Tu alumno”, podría decirle un docente integrador a uno de una escuela común, “no, tu alumno”, podría retrucar este mismo docente. Ese énfasis, esa palabra, muchas veces marca (o re-marca) simbólicamente al alumno, y deja entrever cuestiones de poder que se ponen en juego, ya sea para bien, apropiándose positivamente del alumno, pensando en sus aprendizajes, pensando en su desarrollo integral; como también para mal. Y aquí es necesario hacer una aclaración. Esto podría ser entendido por un lado como la no apropiación del alumno, no sentirlo ni verlo como “uno más” del grupo, sino como un extraño, un extranjero, que rompe con lo normal y esperado por la escuela; por otro lado, también podría ser entendido como la apropiación excesiva y hasta obsesiva de ese alumno, donde hay un tácito abuso de poder, de pensar que uno lo es todo para ese niño, y que sin la presencia del docente, el niño no podría ser ni

hacer nada. De una forma u otra, la obturación y el daño que crean este tipo de miradas, son inmensas.

#### **v. Un modo de conocer las representaciones sociales: los asesoramientos interinstitucionales**

El asesoramiento pedagógico interinstitucional es una práctica especializada en situación. Supone un acto de intervención, en tanto alude a “venir entre”, y queda ligado a la acción de un tercero que colabora y acompaña en la producción de conocimiento y en el desarrollo de cambios personales, grupales, en contextos de incertidumbre e imprevisibilidad (Nicastro, 2003).

El asesoramiento en educación, se presenta como una práctica compleja, cambiante, socialmente construida (Rodríguez Romero, 2001; De Diego, 2007) debido a esto, es indispensable el trabajo interdisciplinario posibilitando organizar marcos conceptuales y de acción cada vez más compartidos y menos estancos.

Sin embargo es común que cuando pensamos al asesoramiento, por lo general se lo asocia a que se asesora pura y exclusivamente cuando algo no va bien, cuando hay fallas o falencias. En cuanto a esto, Ardoino (1981) supone que “el asesoramiento tiene que ver también con la interrogación acerca del sentido, la elucidación de lo que hasta entonces estaba oculto (...) Este trabajo de elucidación, aun cuando sea parcial, modifica la relación de cada uno con la situación”.

Los asesoramientos brindan herramientas y conocimientos para que cada uno pueda, desde su posición, aportar y sumar constructivamente al “todo” de la institución, para resignificar aquellas prácticas que pueden estar teniendo alguna dificultad en su realización o reafirmar aquellas que tienen una impronta positiva y eficaz.

Los asesoramientos pedagógicos son una forma de intervención y están enmarcados dentro del Decreto 2703, en el Anexo I, titulado como “Tercera parte: Articulación interinstitucional de los Consejos para la Integración Escolar”. Los Consejos para la Integración Escolar son órganos para el asesoramiento y capacitación de las instituciones que participan en la Integración Escolar de niños/as, adolescentes y jóvenes con discapacidad convocados por los Supervisores de Educación Especial en cada Región de Educación y por los Supervisores de los servicios educativos alcanzados. Están conformados por un lado, por personal de la Escuela Especial. En este caso, en los asesoramientos llevados a cabo por la Escuela Especial N° 2033, su directora asistió acompañada en reiteradas ocasiones por alguna de las vicedirectoras, y por el equipo técnico/gabinete psicopedagógico (psicopedagoga, psicóloga, terapeuta ocupacional y fonoaudióloga). Por otro lado se compone de cada uno de los Servicios Educativos del Nivel Inicial, Escolaridad Primaria, Escolaridad Secundaria, Educación Técnica, No Formal y de Adultos con las que se desarrolla un trabajo Interinstitucional en relación con la Integración Escolar de un/a niño/a, adolescente o joven con discapacidad. Particularmente en esta ocasión se trató de

asesoramientos a ciertas Escuelas Primarias de la ciudad de Reconquista a las cuales asistían alumnos en proyecto de Integración:

- Escuela Primaria N° 1353 “Pucará”
- Escuela Primaria N° 452 “Las Heras”
- Escuela Primaria N° 848 “Domingo Faustino Sarmiento”
- Escuela Primaria N° 473 “Manuel Obligado”
- Escuela Primaria N° 1362 “Segómachaiquen”
- Escuela Primaria N° 474 “Pablo Pizzurno”

Dentro del Decreto 2703 se le establecen las siguientes funciones de los Consejos para la Integración Escolar:

“Los Consejos para la Integración tendrán como funciones:

- a. Propiciar la conformación de redes interinstitucionales e intersectoriales que posibiliten la concreción de los Proyectos de Integración Escolar de niños/as, adolescentes y jóvenes con discapacidad.
- b. Propiciar el intercambio de experiencias positivas y socializantes entre las instituciones constitutivas del Consejo y/o con otras instituciones.
- c. Promover una conciencia comunitaria a los efectos de lograr que la integración educativa sea un medio para la integración social de las personas con discapacidad.
- d. Favorecer el intercambio de experiencias, inquietudes, espacios de reflexión, sobre temas que sean de interés para el desarrollo de los/las niños/as, adolescentes y jóvenes en el marco de la integración educativa como parte de un proceso de desarrollo integral.
- e. Analizar técnicamente los conflictos que se produzcan en las instituciones concurrentes a los efectos de la efectivización de la Integración Escolar, brindando asesoramiento sobre el particular a los Supervisores que deben resolverlos;
- f. Adoptar sus decisiones con el voto de la mayoría simple de los miembros presentes.”

A su vez, se establece en el mismo, los diversos ámbitos de convocatoria, donde se especifica lo siguiente:

“La sede de funcionamiento de cada Consejo deberá ser una de las instituciones educativas involucradas y será decidida anualmente.

El horario de funcionamiento será el decidido por cada Consejo mismo, dentro de los márgenes de carga horaria que corresponde a sus miembros integrantes desde los cargos de procedencia.

Cada Consejo deberá realizar como mínimo dos encuentros anuales de las características que considere sean las necesarias al contexto y valorando lo más necesario para avanzar en los procesos de integración”

## **IX- ABORDAJE METODOLÓGICO**

Este trabajo de investigación de enfoque cualitativo, busca conocer y analizar aquellas representaciones sociales que tienen docentes comunes e integradores acerca del vínculo entre ambas escuelas, entre lo que acontece en ese, valga la redundancia, “entre”, como así también conocer las miradas respecto a qué responsabilidad compete a cada actor respecto a ese alumno que entra en un proyecto de integración.

El enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos) acerca de fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que perciben subjetivamente su realidad (Hernández Sampieri, 2005) Lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad; en las propias “formas de expresión” de cada uno de ellos. Al tratarse de personas los datos que interesan son conceptos, representaciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias, procesos y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes. (Hernández Sampieri, 2005)

Particularmente lo que se pretende conocer a partir de la realización de este TIF son las representaciones sociales y las diversas miradas de los docentes la escuela primaria N° 848 y de docentes integradores de la escuela especial N° 2033 que tienen alumnos integrados en esa escuela primaria, en cuanto a la vinculación entre las mismas y en cuanto a la idea de responsabilidad que tienen para con el alumno en proyecto de integración.

Dentro de las actividades que se llevaron a cabo para la obtención de información y su posterior indagación y análisis se encuentran:

- Observación y participación en **asesoramientos pedagógicos interinstitucionales** (analizadores naturales en esta investigación) realizados durante los meses de junio, julio y agosto del presente año por la Escuela Especial N° 2033 en cada establecimiento escolar primario previamente mencionado, estando presente su directora y el equipo de gabinete psicopedagógico y de cada escuela primaria común se encontraban presentes el cuerpo docente del turno en cuestión, su directora y vicedirectora. Los encuentros siempre eran pautados con anticipación a partir de la comunicación de las directoras de ambas instituciones.

Hernández Sampieri (2005) expresa que la observación como método de investigación “implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones” (pág. 411).

A partir de la observación en los asesoramientos interinstitucionales fue que progresivamente pude presenciar y prestar atención a las interrelaciones establecidas entre docentes del nivel primario y equipo y docentes de la escuela especial, escuchar los diferentes discursos que salían a la luz, las dudas, miedos, preocupaciones, y las diversas miradas que residían al concebir esa interrelación entre escuela común y especial. Debido a esto, consideré

necesario utilizar otras técnicas de mayor complejidad para la obtención de información pertinente y necesaria.

- Por eso, a modo de conocer de manera más exhaustiva las representaciones sociales y a modo de poder cumplir con los objetivos propuestos, consideré necesario la realización de entrevistas con docentes integradores de la Escuela Especial N° 2033. Estas son consideradas como una de las fuentes primarias del Trabajo de investigación. También se realizaron entrevistas a docentes de diversas escuelas primarias en las cuales se realizaron los asesoramientos.
- Lectura de documentos, decretos, leyes tanto nacionales como provinciales para la obtención de información sobre las prácticas educativas vigentes y la historia de la Educación Especial como Modalidad del Sistema Educativo.

La muestra en este caso, según la clasificación de Hernández Sampieri (2005) fue una muestra diversa o de máxima variación, que “son aquellas utilizadas cuando se busca mostrar diferentes perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado”. En este caso, conocer las diferentes representaciones sociales es un fenómeno complejo en cuanto supone pura y exclusivamente la subjetividad y la experiencia propia de cada docente a lo largo de los años, su propia manera de concebir la realidad y donde se ponen en juego valores, ideales, sentimientos.

La muestra inicial estuvo compuesta por 10 docentes integradores, quienes tenían alumnos integrados en 4º, 5º, 6º y 7º en algunas de las diversas escuelas comunes visitadas (N° 848, N° 473, N° 474 y N° 1362 ) y alumnos en escuelas secundarias pertenecientes a la ciudad; por otro lado la muestra inicial también estuvo compuesta por 10 docentes las escuelas primarias comunes N° 848, N°473, N° 452 y N° 474, que tenían a cargo los grados 2º, 4º, 5º y 7º.

Consideré importante a su vez entrevistar al equipo directivo de la Escuela Especial N° 2033, para conocer sus visiones acerca de las representaciones que subyacen entre las instituciones; y tuve la enorme posibilidad de entrevistar a la Supervisora de Educación Especial de la Región I y II, Mariela Nardelli, con quien pude hablar y obtener información acerca de los asesoramientos interinstitucionales que fueron los analizadores naturales del TIF.

Si bien la muestra inicial de entrevistas fueron de un total de veinte docentes, solo se tomaron en cuenta cinco entrevistas de docentes comunes y cinco de los docentes integradores, una muestra más acotada para un análisis más enriquecedor y profundo. La justificación de esta elección, es que se han elegido las entrevistas de docentes integradores que tengan alumnos integrados solamente en el nivel primario, dejando de lado aquellos que tenían a su vez experiencia en integración en escuelas secundarias. La elección al mismo tiempo tuvo en cuenta a aquellos docentes con alumnos integrados solamente en la escuela N° 848 en 4º grado. Por otro lado, se han tenido en cuenta para su ulterior análisis, las entrevistas de aquellos docentes comunes a cargo 4º grado de la escuela N° 848.

El hecho de elegir a docentes integradores y comunes de esta escuela primaria común en particular de la ciudad de Reconquista, fue para poder analizar y comparar las miradas y representaciones sociales teniendo en cuenta un mismo colectivo de alumnos, con un mismo o semejante nivel sociocultural y equiparables formas de enseñanza, en un mismo edificio y bajo una visión de educación semejante

Las entrevistas llevadas a cabo fueron del tipo semidirigidas o semiestructuradas. Son un tipo de entrevista con una guía y serie de preguntas predeterminadas, pero en el proceso de realizarlas no se sigue necesariamente el orden porque se deja libre al que habla, sin olvidar de centrar la entrevista en el tema y objetivos de la investigación (Quivy y Van Campenhautd, 1998)

### *Modelo de entrevista a docentes comunes y especiales*

#### Modelo de entrevista a docentes comunes

1. A partir de los asesoramientos que vino realizando la escuela 2033 se pudo manifestar una parte de la relación que se establece entre la escuela común y la escuela especial. ¿Qué opinión tiene acerca de esos asesoramientos?
2. ¿Cree que los asesoramientos aportan a la práctica docente?
3. ¿Cuál es su opinión acerca del vínculo entre la escuela común y la escuela especial?
4. ¿Cree que ha cambiado con los años?
5. A partir de sus experiencias, ¿qué puede opinar acerca de las relaciones que ha tenido con los docentes de la escuela especial?
6. Muchas veces se escucha que el alumno integrado es “de una escuela” o “de la otra”. ¿Qué opinión le merece esto?
7. ¿Quién es responsable de ese niño?
8. ¿Considera importante la presencia de un psicopedagogo en la interrelación escuela común – escuela especial?
9. ¿Qué considera que podría aportar el psicopedagogo en los asesoramientos interinstitucionales?

#### Modelo de entrevista a docentes integradoras de la escuela especial N° 2033

1. ¿Hace cuánto tiempo que trabaja en los proyectos de integración?
2. ¿Cuál es su punto de vista acerca de los asesoramientos que se vinieron llevando a cabo por parte de la escuela 2033?
3. A partir de estos asesoramientos se manifiesta una parte de la relación que se establece entre la escuela común y escuela especial, ¿cómo concibe esa relación? ¿Cuál es su opinión sobre la misma?
4. Según su experiencia, ¿cómo ha sido su relación e intercambio con docentes y directivos de escuelas comunes?
5. ¿Qué opinión tiene acerca de la responsabilidad para con el alumno integrado?

6. ¿Cuál cree que es la mayor demanda desde la escuela común hacia la escuela 2033?
7. Desde su punto de vista, ¿cómo y qué puede aportar un psicopedagogo en ese vínculo que se establece entre ambas escuelas?

*Los asesoramientos pedagógicos interinstitucionales: analizadores naturales*

Los asesoramientos fueron el analizador natural a partir del cual se puso de manifiesto y se expresó una parte de la gran relación establecida entre ambas escuelas. Un analizador es una categoría conceptual dedicado a pensar las instituciones. Lidia Fernández (1995) explica que “es un dispositivo artificial o natural que produce la descomposición de una realidad en sus elementos sin intervención del pensamiento consciente”. Puede consistir en sucesos espontáneos y no programados, como así también en técnicas diseñadas para promover la expresión de un material y descubrir significaciones ocultas. Brito (1990) explica que el analizador es toda aquella persona, situación, acción, que deconstruye lo instituido de la institución. Es lo que posibilita que múltiples entrecruzamientos se tornen visibles, haciendo aparecer elementos ocultos o que no estaban muy explícitos, catalizando significaciones, reuniendo lo que estaba disperso en el sistema, permitiendo quizás nuevas miradas.

Brito hace una distinción entre analizadores naturales, que son aquellos que se dan sin la intervención del analista; los analizadores construidos, por el mismo analista por ejemplo; y los analizadores históricos.

Los asesoramientos como analizadores institucionales naturales permitieron observar las diversas interacciones entre los actores de las escuelas primarias comunes y la escuela especial; permitieron la manifestación de una parte de lo que supone la gran relación entre estas dos instituciones, en tanto se expresaron sus voces, discursos, preocupaciones y dudas, diversas miradas que dieron cuenta de numerosas formas de concebir la realidad.

**X- ANÁLISIS Y DESARROLLO: REPRESENTACIONES SOCIALES, MIRADAS ENTRECruzADAS.**

**Miradas entrecruzadas: diversas representaciones sociales que subyacen en la relación entre la escuela común primaria N° 848 y la escuela especial N° 2033 “Madre Teresa” a partir de asesoramientos interinstitucionales.**

A través de los asesoramientos llevados a cabo por la Escuela Especial N° 2033 “Madre Teresa” en las escuelas comunes primaria, particularmente en N° 848 “Domingo Faustino Sarmiento”, varios discursos se han manifestado, se han hecho visibles a través de palabras de cada uno de los docentes, a través de sus miradas, de sus gestos, de sus posturas al momentos de compartir algún pensamiento. Discursos que visibilizan dudas, preocupaciones, miedos, también apertura y flexibilidad, motivación, como así también control, dominio y en su otro extremo, apatía.

La problematización tiene como propósito promover otra mirada, hacer otras preguntas, establecer otras relaciones. Al problematizar las maneras usuales de mirar, nombrar,

hacer, se impone preguntarnos por las prácticas, los discursos y las tramas relacionales de las que formamos parte más allá o más acá de los formatos escolares habituales. (Nicastro, 2006, pág.19)

“No estamos preparados”, “no fuimos instruidos para esto”, “no nos enseñaron a enseñarle a chicos especiales”, “ustedes son los que saben”, “ustedes son los especialistas”, y muchas otras frases más son las que más resonaron, las que más se repitieron, las que dejaban ver que hay algo que subyace y que se repite, una determinada manera de ver y de pensar la realidad. Esto refiere a diversas maneras de representársela, de mirarla; y en tanto y en cuanto hablamos desde una óptica social al tener en cuenta a un grupo de personas, es que estas representaciones pueden ser concebidas como representaciones sociales.

*Asesoramientos: ¿por y para qué?*

Debido a la gran demanda o pedido de intervención de parte de las escuelas primarias comunes de la ciudad de Reconquista hacia la Escuela Especial N° 2033, y teniendo ésta pocas posibilidades de responder a todas y cada una de ellas en tiempo y forma, es que nace la idea y orden desde la Supervisión de Educación Especial de la Región I y II de la Provincia de Santa Fe, de la realización de asesoramientos interinstitucionales para informar, brindar herramientas conceptuales y prácticas y aclarar dudas a las docentes con alumnos en proyecto de integración que concurren a diferentes escuelas de la ciudad.

Para indagar sobre la demanda de las escuelas comunes y sobre los asesoramientos interinstitucionales, se llevaron a cabo entrevistas con los directivos de la Escuela Especial N° 2033, y con la Supervisora de Educación Especial. Lo que se pretendía conocer tenía que ver acerca de qué es lo que se pedía particularmente a la institución educativa N° 2033, cuál era este pedido de intervención recurrente y respondieron en general que la demanda consistía en un pedido de evaluación de aquellos alumnos que veían que “tenían problemas de aprendizaje y que probablemente *son chicos para la escuela especial*”.

A continuación un extracto de la entrevista con la Supervisora de Educación Especial:

*“Los asesoramientos surgen por pedido de la Supervisión de Educación Especial, por la cantidad de demanda que había justamente hacia la escuela 2033. En el año 2015 la supervisora anterior preparó un protocolo de intervención para que la escuela especial pueda evaluar y tomar o no a un alumno en proyecto de integración. El objetivo de este protocolo era en cierta forma filtrar la gran demanda que había, demanda de que la escuela especial tome a tal alumno “porque tenía problemas”, “porque no se sabía que hacer”. La escuela 2033 tenía excesiva cantidad de protocolos por ver, por responder, y ni los directivos, ni el gabinete ni las docentes daban abasto. Entonces hablé con la directora de la escuela (especial), comentándole que a esa demanda había que empezar a frenarla de alguna manera, que había que encontrarle una vuelta para poder*

*funcionar mejor. Le planteé entonces que realicen los asesoramientos, les comenté más o menos en qué quería que consistieran y bueno, ellas desde la escuela decidieron el formato y cómo llevarlo a cabo. Hicieron un power point las chicas del gabinete y eso es lo que presentan en cada asesoramiento que se realiza, hasta ahora solamente en las escuelas primarias”.*

Como ya se ha visto, forma parte de la historia de la Educación Especial el hecho de que en principio acudían aquellos alumnos con problemas de comportamiento o de conducta, pero que no tenían discapacidad alguna. Estos problemas o dificultades eran de tal magnitud que, como efecto dominó, afectaban su proceso de aprendizaje, viéndose éste lentificado, obstaculizado y los docentes de la escuela común muchas veces creían que “no eran educables”, porque al no responder a lo considerado “esperable”, al escapar a las prácticas homogeneizadoras que se planteaban (y podría pensarse que aún hoy siguen en parte vigentes), al no poder dominar o controlar a estos alumnos, solamente quedaba una opción viable: la Escuela Especial tendría que responder y hacerse cargo.

El rol o función de docente integradora vino en cierto modo a dar respuesta y un poco de alivio a la escuela común, porque ante tanta demanda y necesidad de respuestas, de obtener estrategias, herramientas para poder hacer “algo”, tener a alguien que burocráticamente pertenece a la Escuela Especial pero dentro de la Escuela Común y lo que es más, dentro del salón, fue un cambio radical. De todos modos este rol no siempre estuvo tan claro y delimitado, creando confusiones en cuanto a “qué”, “cuál” es su rol o tarea (y a veces tampoco lo está, y esto fue visible en los asesoramientos)

Valdéz y Gómez (2016) invitan a pensar:

“¿Qué hace una integradora, cómo lo hace, cuándo lo hace? ¿Se dirige a todos los chicos o sólo al que está integrado? ¿Se sienta con él o en otro lugar? ¿Se queda siempre junto a ese alumno o bien sale del aula para generar autonomía en él? ¿Realiza las adaptaciones comunicativas? ¿Hace las adecuaciones de contenidos? ¿Diseña las evaluaciones adaptadas? Si la maestra integradora le da clase al alumno en forma paralela a la maestra de grado, ¿por qué no lo hace en otro lugar? ¿O se trata de vincular al niño con la maestra de clase para que atienda a sus consignas y sus propuestas de trabajo? (Pág. 92)

La idea del formato y diseño de los asesoramientos, según como fue pensado desde la Supervisión de Educación Especial, era más bien didáctico-pedagógicas, en las cuales se pretendía que desde la Escuela Especial N° 2033 se pida con antelación que en cada encuentro en cada establecimiento educativo en particular, todas las docentes de planta asistan con sus carpetas de planificaciones anuales y con aquellas dudas sobre ciertas actividades o contenidos y sus posibles adecuaciones.

Es interesante el hecho de que se pretenda la asistencia de todas las docentes de cada institución y no solamente aquellas que tengan en su grado a alumnos en proyectos de

integración, porque se planteó la idea de que todos en la escuela como equipo, deberían poder tener las herramientas para dar respuestas y diversificar las prácticas educativas. A continuación otro extracto de la entrevista con la Supervisora: *“Les había pedido que sea más bien didáctico pedagógico el formato de los asesoramientos. Que le pidan de antemano a los directivos que vaya cada docente con sus carpetas y planificaciones para poder ver bien ejemplos específicos de qué adecuaciones pensar, pensar en grupo y hablar al respecto. Mi idea era que sean más prácticos, de todos modos me parece bien que les brinden información y considero que está bien planteado la forma de los asesoramientos”*.

Considero importante dar cuenta que entre lo que se pensó y que lo que efectivamente se ejecutó, hubo una diferencia. Los asesoramientos que llevaron a cabo el equipo directivo y gabinete de la Escuela Especial N° 2033 se centraron más bien en dar información acerca de conceptos que diferenciaban lo que era un problema de aprendizaje por un lado y lo que supone una discapacidad mental por el otro, como así también dieron información a grandes rasgos sobre los documentos, decretos y leyes que avalan las diversas prácticas. Sin embargo, aunque no trataron casos concretos, dieron ejemplos generales sobre adecuaciones curriculares y de acceso posibles para los alumnos.

### **El punto de encuentro: el alumno y la relación entre la escuela común y la escuela especial.**

*¿Puede la escuela ya entrados en el siglo XXI, avanzar hacia formatos educativos inclusivos en los que se reconozca la diferencia, no para negarla o excluirla sino para disminuir efectivamente las barreras al aprendizaje y la participación?*  
*Valdéz, Gómez (2016)*

Cuando pensamos en el vínculo que se establece entre la escuela común y la escuela especial como institución, indudablemente hay un actor, con nombre y apellido, fundamental en esa relación, y el cual se ve afectado e influenciado por la misma: aquel alumno que a partir de un Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI), ingresa a la escuela común y en la nómina de ésta y que recibirá el asesoramiento de la escuela especial con un docente integrador.

El éxito de la integración y de sus prácticas depende no solo de la medida en que las escuelas puedan modificar su organización y funcionamiento de manera eficaz para los alumnos con discapacidad y para todos sus alumnos, sino también de la formación y perfeccionamiento de los docentes para la estructuración de los nuevos roles que las prácticas integradoras requieren, del currículo común que debe contar con las adecuaciones pertinentes a cada caso y de la aplicación de metodologías de enseñanza adecuadas; además, fundamentalmente nada sería viable sin la modificación crítica (y autocrítica) de los paradigmas segregadores o excluyentes en los que se asentó (y asienta aun hoy) la escuela común (Hormigo, 2006) Esta autora también plantea que las prácticas integradoras interactúan con los elementos de diseño didáctico y se constituyen en las adecuaciones

curriculares propiamente dichas. Es importante resaltar esto, ya que no se trata de que el alumno en proyecto de integración esté solo físicamente con sus compañeros, sino que participe de ese currículo común, por lo cual será significativo que se adecúen los contenidos, seleccionar los objetivos y determinar cuáles serán funcionales para seguir incluidos en ese currículo común.

Los procesos de cambio llevan tiempo y la integración requiere necesariamente de relaciones interinstitucionales que conllevan contradicciones y dudas. Es interesante mencionar que este texto, si bien fue escrito en el año 2006, hace 12 años, aun hoy podemos pensar que siguen existiendo dudas y contradicciones.

Las escuelas común y especial presentan diferencias conceptuales y de formación entre sus docentes, que se ven reflejadas en sus prácticas de enseñanza y en sus maneras de conceptualizar, mirar, representar y definir a sus alumnos; de ahí que indagando y analizando qué miradas residen en los docentes de ambas escuelas considero que podremos pensar en nuevas prácticas educativas y en reflexionar acerca de las que ya se están llevando a cabo.

**Aportes de la investigación realizada: representaciones sociales en cuanto al vínculo entre Escuela Especial Nº 2033 “Madre Teresa” y Escuela Primaria Nº 848 “Domingo Faustino Sarmiento”.**

Al leer y releer las entrevistas y al analizarlas, fueron surgiendo palabras que daban cuenta de ciertas inquietudes que se repiten y que están queriendo anunciar algo (o denunciar) tanto por parte de docentes de la escuela común, como de docentes integradoras. Frases que ya se habían hecho oír durante cada uno de los asesoramientos.

A modo de un mejor entendimiento, se han categorizado las respuestas de los docentes de la escuela común por un lado y de los docentes integradores por otro. Las dimensiones que se buscaban conocer a través del análisis fueron por un lado, las representaciones sociales acerca de la vinculación entre escuela común y especial y por el otro sobre la responsabilidad que le compete a cada actor del sistema educativo.

➤ ***Concepciones de docentes integradoras de la Escuela Especial “Madre Teresa” Nº 2033 acerca de la relación entre escuela común y escuela especial***

A partir de lo analizado se han destacado ciertos comunes denominadores a la hora de definir y de pensar o mirar la relación que subyace entre la escuela común y la escuela especial. Hay docentes que consideran, por un lado, que existe una buena relación entre ambas, y que esto es funcional al momento del proceso de enseñanza – aprendizaje del alumno. Las representaciones sociales de estas docentes podrían asemejarse a lo que Hakkarainen (2001) expresa al decir que *“el aprendizaje específicamente humano no es “un canto en soledad”: supone una gran complejidad de vínculos e interacciones en diferentes niveles”*.

*En general la relación es buena, por lo menos mejor que antes. Creo que lo importante es que las escuelas están conociendo las nuevas políticas educativas, ahora empezaron a aceptar y a conocer que es lo que más faltaba creo yo. (Docente integradora)*

*Yo en general he tenido buenas experiencias. Nunca tuve problemas graves que necesiten de grandes intervenciones. He tenido la suerte de trabajar con docentes flexibles a las adecuaciones, que escuchan y piden opinión, aunque de ahí a que lo lleven a la práctica es otra cosa. (Docente integradora)*

*Yo creo que hoy por hoy es una relación más positiva, aunque igual se siguen viendo ciertos roces o diferentes puntos de vista. (Docente integradora)*

Otros docentes creen que la relación/vinculación se ve “opacada”, que es una relación tensa y con dificultades porque los docentes comunes “son muy cerrados”, “falta flexibilidad” y “falta apertura mental” y a su entender, desde la escuela común se espera “como una especie de magia” por parte de la escuela especial. Anuncian, a modo de enojo y con cierto tinte de reproche, que el decir de los docentes comunes “no estamos preparados” es un escudo que utilizan para no asumir el papel que les correspondería. Esto puede verse por ejemplo, en las siguientes respuestas:

*Creo que falta mucha comunicación (...) (Docente integradora)*

*En mi opinión se avanzó mucho, antes era todo más estricto, (la escuela especial) era la escuela de los locos. Igual más allá de los avances creo que falta mucho todavía. Por ejemplo los asesoramientos, creo que desde las escuelas comunes malinterpretan la información a veces. He escuchado decir que “¿Cómo puede ser que hay que darle por escrito a un alumno las consignas?” cuando lo que se plantea es por ejemplo que si tu objetivo es que el alumno trabaje X contenido, y en la copia tarda mucho tiempo, lo que hay que hacer es facilitarle la consigna así trabaja el contenido que es lo más importante. O sea, para mi es cuestión de lógica y de estar abierto a diversificar las propuestas que uno lleva y eso a veces se re complica al ir a la escuela común. (Docente integradora)*

*Una relación complicada. Yo siento como que la escuela (especial) tiene que estar como a disposición de la escuela común todo el tiempo, o eso es lo que ellos pretenden, como que se esté al servicio de ellos. La relación tiene que tratar de ser lo más dialogada posible (...) hay muchas asperezas, mucho choque. Para mi tiene que mejorar la relación entre directivos y docentes, debería haber más control por ejemplo*

*de que se tengan en cuenta los PPI, que los directivos evalúen si se hacen en serio las adaptaciones o no, que haya más seguimiento, más compromiso. (Docente integradora)*

*Ellos (docentes comunes) pretenden que uno haga todo y no se apropian de lo que tienen que hacer. Quieren mayor presencia nuestra y al mismo tiempo no nos quieren adentro (...) el integrador termina haciendo casi todo el trabajo. La verdad que establecer una buena relación es muy difícil a veces. (Docente integradora)*

*En este tiempo la Educación Especial tomó consciencia de lo que vale como modalidad, pero creo que la Escuela sigue reticente, sigue marcando una gran diferencia (...) hay que andarles mucho atrás (a los docentes comunes). En general creo que hay buena respuesta, pero no como debería ser a mi criterio, la respuesta típica siempre que te dan, como escudo para taparse es “yo no estoy preparado” (Docente integradora)*

*(...) Falta que el docente (común) se mentalice los cambios, que entienda que no es “estar o no estar preparado” (Docente integradora)*

*(...) Hoy nos encontramos todavía con escuelas que no aceptan la inclusión, o mejor dicho que no la entienden completamente. La apertura de la escuela común costó muchísimo, el cambio costó muchísimo. La respuesta era y todavía sigue siendo “no estamos preparados” no es fácil ni simple. (Docente integradora)*

*Hay docentes que creen que le vas a ocupar la clase, hay una resistencia enorme (...) (Docente integradora)*

Boggino y Boggino (2013) consideran que los desarrollos teóricos en el ámbito de la educación especial, como aquellos centrados en brindar facilidades institucionales para la “adaptación” de los alumnos, han sostenido la “lógica de la frontera”, han instituido demarcaciones y separaciones innecesarias entre “lo especial” y lo “normal o común”. Estos autores plantean una visión diferente a la que supone pensar en una frontera, donde de un lado están unos pocos y del otro lado, los demás, los que “pueden”. Esta visión intenta pensar y trabajar en “la disolución de la frontera”. La mirada de estos docentes integradores que tienen una representación social de la vinculación entre las instituciones pensada como tensa, con dificultades, en la cual se ven trabajando en soledad, y podría asimilarse a que “se sienten del otro lado de la frontera”, del lado más oscuro.

Los discursos de la escuela común y especial fueron cambiando en toda Latinoamérica a lo largo de los años y surgiendo nuevos acerca de la integración escolar a la luz de los cambios radicales del discurso de la escuela especial. Éste, como se ha comentado en apartados anteriores, procuró romper con las antiguas estigmatizaciones y generar políticas de cambio,

políticas de inclusión, aunque no deja de operar en el marco de la lógica de la frontera muchas veces de una manera más invisibilizada o tácita.

Padin (2013) expresa que el reto de la actualidad es “avanzar junto con el resto de las escuelas del Sistema Educativo y sus actores, es superar el principio de homogeneización para dar lugar al cuidado de las trayectorias escolares respetando la heterogeneidad de los estudiantes”. Esto también se puede evidenciar en las miradas de ciertos docentes integradores en cuanto a lo que sienten respecto de la interrelación escuela común-especial. Filidoro (2011) expresa que “lo común” hace lugar a lo no-común con medidas ortopédicas como aulas específicas, maestras integradoras o espacios individuales pero *sin transformar su mirada acerca de “lo diferente”*; acerca de aquellos alumnos que ahora deben estar en la escuela común y cumplir con un Curriculum común, con sus adecuaciones determinadas según la particularidad de cada uno. La mayoría de los docentes integradores entrevistados reconocen que hubo un avance en la vinculación entre las escuelas, pero que el “choque” y la “tensión” es aun evidente, y cabe preguntarse, ¿Cómo incide esto en los procesos de aprendizaje del alumno? ¿Cómo incide en su desarrollo integral, recordando que antes de ser alumno, es un niño? ¿Qué muchas veces pesa más lo burocrático antes que el mero proceso de enseñanza aprendizaje?

El papel del Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión (PPI) es importante de resaltar. Desde la mirada de las docentes integradoras entrevistadas, éste muchas veces es “guardado”, “lo archivan y si vos no lo llevas, es como que no existe” expresó una docente, aquejada. Consideran que no se le da la importancia que debería tener y que lo que es más preocupante, es que los docentes del grado no evalúan al alumno en base al mismo, cuando por decreto, esto es obligatorio.

*(...) me ha tocado trabajar con docentes súper cerrados que ni siquiera te dan la planificación para poder pensar en el PPI, y no hablar de armarlo juntos. Igual muchas veces ese PPI queda guardado en un cajón y solamente se acuerdan cuando vos lo llevas, y pensá que por alumno tenemos solamente dos horas semanales, yo me pregunto ¿qué hará durante todas las otras horas? (Docente integradora)*

➤ ***Concepciones de los docentes integradores de la escuela especial N° 2033 “Madre Teresa” acerca de la responsabilidad de la escuela común y especial respecto del alumno en proyecto de integración***

Dubrovsky (2009) al pensar en un encuentro posible y necesario entre la escuela común y especial, parte de una conceptualización de la educación especial actual según la cual todo alumno es parte de un único sistema educativo y no parte de un área o nivel particular. Lo que pretende esta autora es que se coloque en el centro de la reflexión la función primordial de toda institución educativa y la asunción de una responsabilidad única frente a todos y cada uno de sus alumnos: enseñar a todos y todas. “Asumir esta responsabilidad significa

generar espacios educativos ricos en experiencias que apunten al despliegue de las potencialidades de cada alumno, sea de la escuela común o especial” (Dubrovsky, 2009)

A partir de los asesoramientos interinstitucionales surgió un cuestionamiento, algo que siempre puso en tela de juicio tanto a la escuela especial como a la escuela común: ¿Quién es el responsable de ese alumno que entra en un proyecto de integración? ¿Quién debe velar por el aprendizaje de aquel alumno que asiste a la escuela común con sus compañeros, pero que también tiene el acompañamiento de una docente de la escuela especial? ¿Hay un juego de poder tácitamente entremezclado en esta relación? ¿Qué representación del alumno tendrá ese docente, si es que lo ve como su alumno?

Agrega Dubrovsky (2009):

“La ubicación de los niños con Necesidades Educativas Especiales en la escuela común los hace presentes, visibles, reales. Pero la presencia no basta, eso no garantiza que se beneficie con el proceso educativo que acontece en esa aula. No basta que el realice sus ejercicios mientras que el resto de los alumnos sigue su acontecer. Que se delegue en la maestra integradora la función pedagógica fundamental quedando ambos en un espacio interior marginal. La integración exige una responsabilización personal frente a la deficiencia, frente a nuestra propia deficiencia y de la escuela que las contiene. Estar, permanecer toda la jornada en la escuela común, no es garantizar su derecho a ser diferente y compartir el espacio “normal” (...) Si bien la normativa es el primer paso, es fundamental un segundo momento, que implica reconocer a ese alumno como sujeto, hablarle, escuchar sus demandas (pag.6)”

En cuanto a las representaciones o miradas que las docentes de la escuela especial tienen sobre la responsabilidad para con ese alumno “integrado” por lo general subyace una idea general de que la responsabilidad debería ser al menos compartida entre las dos escuelas. Debería. ¿Palabra que marca un ideal? ¿Responsabilidad, deber? Para la gran mayoría de los docentes entrevistados, falta “apropiación” e “internalización” del alumno con discapacidad de parte de los docentes de la escuela común y de la institución educativa en sí misma. Consideran que rige una idea de que es “SU” alumno, en referencia al alumno de la escuela especial: “ese” es el especial, porque de allí vino, allí estuvo primero. Ese “SU”, desde la mirada de los docentes integradores refiere a que ese alumno es algo extraño, algo que irrumpe en lo natural de su cotidianidad.

*Me parece que si un alumno está integrado tiene que interiorizar la escuela común que es su alumno, y digo su alumno con énfasis, al estar presente la escuela especial (...) el alumno sigue siendo de la escuela especial, como algo extraño, igual, creo que nuestra presencia ahí también tiene que ver, porque muchas veces los docentes integradores nos seguimos apropiando del alumno, no lo dejamos ser. El asesoramiento*

*interinstitucional creo que debería pasar por ahí también, para que todos entendamos que ese alumno es de los dos, de ambas escuelas. (Docente integradora)*

*La mayor demanda es la atención que se espera desde la Escuela Especial, que el docente integrador esté presente por algún chico detectado en articular (...) Algunas (docentes comunes) siguen queriendo desligarse de alumnos con problemas. (Docente integradora)*

*Falta apropiación de la escuela común, estoy convencida de eso. Te siguen diciendo “tu alumno especial”, “si vos no venís no hace nada” o sea todas las demás horas que no estamos ahí, pobre criatura...está en blanco. No se hacen cargo de ese alumno, no entienden que el trabajo tiene que ser colaborativo. (Docente integradora)*

Teniendo en cuenta que a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 se estableció que la Educación Especial sólo se encargaría de la atención educativa de los alumnos con discapacidad, se explicitó que la atención a la diversidad no era responsabilidad pura y exclusivamente suya, como así también se expresó que la modalidad no era la única responsable de la inclusión educativa. Como se dijo anteriormente, la inclusión va mucho más allá de la discapacidad. Padin (2013) expone que para asegurar la verdadera inclusión educativa, se plantea la *corresponsabilidad de todo el Sistema Educativo en el cuidado de la trayectoria escolar de todos los estudiantes*. Añade además, que “todos los niveles de enseñanza y las modalidades de enseñanza como transversales a los mismos, deberán brindar los apoyos y recursos para hacer efectiva la inclusión respetando las características de los estudiantes. (pág. 51)”

*“No estamos preparados”, “yo no fui preparado para esto”, “ustedes son los que saben”*. Son frases que, repito, han resonado cual eco sin fin. Para los docentes integradores ese es el “escudo” de las docentes comunes para no apropiarse ni responsabilizarse debidamente en lo que compete al trabajo en equipo, entonces su mirada es que ven a la escuela especial como los “magos”, como quienes tienen las respuestas adecuadas y necesarias, que vendrán a arreglar aquello que desde “lo común” no encaja, no pueden solucionar.

Skliar (2008) dice que es imposible saber, sentir y estar preparado para todo aquello que pueda venir, en todo sentido. Enfatiza en que más que estar preparados, anticipados a algo que nunca sabremos con certeza que es, se trata de estar disponible y de ser responsables, estar predispuestos y abiertos, atentos a lo que acontezca. Lo que vale la pena, agrega, es estar abierto a la existencia de los demás.

*“A los docentes se les ha pedido hasta hace relativamente poco tiempo que enseñen lo mismo a todos, (...) hoy el pedido es que enseñen a cada uno cosas diferentes. Por eso el profesorado percibe estas transformaciones bajo la exigencia (im)posible de tener*

que producir actos heroicos, acciones desmesuradas. Tal vez la inclusión no solicite tanto de ese heroísmo, sino (...) de “pequeños gestos” (...) Mirar sin juzgamiento ni condena previa, mirar para posibilitar otras existencias diferentes de la nuestra, saludar, dar la bienvenida, preguntar, permitir, posibilitar, dejar hacer, dar a hacer, sugerir, conversar, etc.” (Skliar, 2008, pág. 16)

➤ **Concepciones de las docentes comunes de la escuela primaria N° 848 acerca de la relación entre la escuela común y la escuela especial “Madre Teresa” N° 2033**

Para poder abordar un tema tan complejo como resultan ser las representaciones sociales, y al plantear que hay miradas entrecruzadas, es importante conocer las dos caras de la moneda. Pararse del otro lado de la vereda. Conocer las diferentes miradas acerca de una misma realidad. Grosso (2018) en “*El Desafío de la diversidad*” expresa que “la educación en general tiene por finalidad el desarrollo de capacidades humanas, la concepción educativa se basa en una visión del hombre desde un proyecto integral de vida y desde el principio de educabilidad de toda persona “(pág. 131) Esto podría permitirnos hacer una reflexión de si efectivamente la teoría siempre condice con la práctica.

Las docentes integradoras en sus manifestaciones, expresan que falta apertura y flexibilidad de parte de los docentes de la escuela común, que hay quienes han tenido buenas relaciones pero son más las veces que han existido roces y tensiones, que el trabajo en equipo como debe ser, se ha visto con ciertas dificultades por lo que “ellas terminan haciendo todo el trabajo”

Las docentes de la Escuela Primarias N° 848 “Domingo Faustino Sarmiento” han manifestado en las entrevistas diferentes concepciones en lo que compete a esta vinculación, y por lo general, desde su punto de vista, se establece una buena relación entre ambas instituciones. Común y especial. Sin embargo, los roces y falta de comunicación siguen siendo una constante.

*Es un vínculo complicado. Siempre hay asperezas que limar. Dentro de todo, que se yo, bien. Que vengan acá es algo bueno me parece. Siempre hay cosas que rever y mejorar. Pero creo que a lo largo del tiempo cambio para mejor, antes era peor creo. (Docente común)*

*(El vínculo) Me parece en general bueno, por lo menos yo creo que puedo conseguir apoyo si lo necesito, como un respaldo por ejemplo cuando tengo que hablar con los padres porque el niño que yo tengo integrado es un caso muy complejo. No me puedo quejar de la escuela especial. (Docente escuela común)*

*Creo que ha mejorado con los años. Es como algo más normal ahora poder hablar con la escuela especial, antes era como que “noooo” ahí van los locos. Ahora hay más apertura, aunque falta mucho. Yo de todos modos tuve buenas experiencias con las*

*docentes de la escuela especial. Me parece que lo que falta es mayor tiempo porque vienen pocas horas como para poder establecer una buena relación... como que falta más acompañamiento, porque uno a veces no sabe qué hacer, no sabe cómo actuar. (Docente escuela común)*

*Yo creo que hay un buen vínculo, hay acompañamiento, respuestas. Si los necesitamos nos guían, nos brindan ideas, la docente integradora que viene a esta escuela me ha ayudado mucho la verdad. [¿Cree que la relación ha ido mejorando con los años?] Si, ha ido mejorando, pero yo creo que tiene que ver con la predisposición que tengamos tanto los maestros de acá como los especiales. Tiene que ver con la actitud. Somos pares y si nos consideramos pares podemos trabajar excelente. (Docente escuela común)*

➤ ***Concepciones de las docentes comunes de la escuela primaria N° 848 acerca de la responsabilidad de la escuela especial y escuela común respecto del alumno en proyecto de integración***

Ya hemos visto cuales son las miradas que subyacen en los docentes integradores acerca de la posición o lugar que deberían ocupar en cuanto a las prácticas que se llevan a cabo y a la responsabilidad para con el alumno en proyecto de integración.

Responsabilidad. Palabra con una gran impronta, y más cuando esa responsabilidad tiene que ver con alumnos, en este caso con niños, que asisten a una institución que opera muchas veces de “segundo hogar”.

Valdez y Gómez (2016) expresan que se suele escuchar en las escuelas que la inclusión en varias ocasiones se ve dificultada o no es posible porque los maestros no están preparados. Citándolo nuevamente, es Skliar (2008) quien mencionaba que es imposible saber, sentir y estar preparado para todo aquello que pueda venir, en todo sentido y en cualquier término. Antes que estar preparado hay que estar disponible, abierto a lo nuevo y lo nuevo por lo general genera dudas e incertidumbre, y cuando no, genera miedo. Y el miedo paraliza. Entonces pensemos, ¿Qué pasa con las prácticas educativas cuando quienes deberían tratar de buscar soluciones, por miedo, se paralizan? ¿Qué sucede con ese alumno y con su proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Qué ocurre con ese docente? ¿Qué ocurre con ese niño?

Por eso es importante siempre conocer las dos versiones de lo que acontece, conocer cómo se ve desde el otro lado de la vereda, mirar con otros anteojos esta situación y pensar: ¿Qué pasa cuando las docentes, aun con miedo, buscan herramientas y buscan sacar “de la galera” formas para enseñar a sus alumnos?

Ante la denuncia explícita, ante las representaciones sociales de las docentes integradoras de que falta mucha apropiación de parte de las docentes comunes y de la institución escolar en sí misma de los alumnos en proyecto de integración, hay docentes que desde su modo de ver su posición en cuanto a la responsabilidad es otra, totalmente diferente. Hablan y

describen su trabajo con mucha “apropiación del alumno”, “pertenencia” y “acompañamiento.” Para ellas, la mayor responsabilidad reside en la escuela común, es más, al ser alumnos de su grado, están bajo su responsabilidad diaria.

Aquí un extracto de las entrevistas:

*Yo creo que el alumno es de la escuela común, aunque tenga el asesoramiento de la escuela especial, ese chico viene a la escuela común y está acá. Todo lo que pasa con él se da en estas horas dentro de esta escuela. [¿Quién es responsable de ese niño?] Para mí la responsabilidad está en la escuela común, como te dije, ese alumno viene acá, está conmigo las 4 horas. El integrador viene muy poco, te puede dar estrategias y todo eso pero no lo evalúa todo el tiempo como yo, que estoy toda la jornada. Es mi responsabilidad. (Docente de escuela común)*

*(...) El chico viene acá, pertenece a esta escuela. La maestra especial viene un rato nomas por semana, no puede decir que “es de ella” o de “la especial”. Ese alumno viene acá, pasa sus recreos acá, es nuestro. (Docente de escuela común)*

*Escuché comentarios, sí. Como que piensan que la docente especial tiene que ocuparse del chico todo el tiempo, del integrado, y no es así. Hay que hablar de hasta donde llegar. Cuando hay una dificultad quiero yo como docente a cargo verme con el equipo del nene, hablar entre todos. Pero igual, ese es mi alumno. Mío. [¿Quién es responsable de ese niño?] Y en teoría las dos escuelas, pero en la escuela común es donde está todo el tiempo. Es mi responsabilidad, yo soy quien lo ve todos los días, cuatro horas diarias. Yo sé cómo viene, y cómo se va. La integradora viene un rato y listo. La escuela especial ponele que te da un acompañamiento pero es en la escuela común donde está todos los días. (Docente de escuela común)*

Hay docentes, que por otro lado, tienen otra mirada en cuanto a la responsabilidad y a la forma de visualizar al alumno. Para ellas, tiene y debe ser compartida. Ven a la escuela especial y a la escuela común como dos pilares que deben trabajar en equipo por y para el bienestar de ese alumno, que es como efectivamente la ley N° 26.206 y el decreto 2703 lo proponen.

*Las dos escuelas son responsables. A ver, el alumno viene acá, sí, pero si tiene un proyecto de integración la responsabilidad es de las dos partes. Nadie puede hacerse el que no ve o no sabe. (Docente de escuela)*

*No debería existir esa diferencia [de que el alumno sea “de una escuela o de otra”]. Las dos escuelas tienen su rol (...) las dos escuelas son responsables. Asiste acá y todo eso pero la escuela especial tiene y debe acompañar. (Docente de escuela)*

### **Concepciones contradictorias: ¿Subjetividades heroicas?**

Al analizar las miradas de las docentes acerca de la responsabilidad y de la vinculación en sí de las instituciones educativas, hubo varios comentarios y expresiones que creo que merecen una reflexión aparte.

Podría igualarse a un partido de fútbol. Dos equipos contrarios jugando, “tirándose la pelota”, tratando de hacer goles y de levantar el trofeo de “yo pude, yo gané”. Por un lado el equipo de las docentes integradoras de la escuela especial, denunciando que falta apropiación y un mayor trabajo en equipo por el bien del alumno por parte de las docentes de la escuela común. Se sienten solas, todo el trabajo recae sobre ellas. Sin embargo, el otro equipo, el equipo contrario de las docentes de la escuela común refieren que para ellas, ese alumno integrado es su alumno, se lo apropian, lo consideran uno más: son ellas quienes pasan la jornada con él, las que lo conocen, las que ven sus avances y dificultades, las que denuncian que para ellas lo que falta es mayor tiempo de presencia de las docentes integradoras, que solo van dos horas y luego se van, y no saben que ocurre durante las cuatro horas diarias en que ellas no están presentes.

En las entrevistas han aparecido otros discursos, representaciones y miradas que quizás nunca fueron explícitamente pensados. ¿Qué ocurre cuando la docente, ya sea la docente común o la integradora, cree y siente que tiene la exclusiva responsabilidad de ese niño? ¿Cuándo se convierten, a veces, en su sombra? ¿Cuándo creen que el niño *no puede*, por lo que ellas deben estar allí para poder habilitarlos, sino de otro modo eso no es posible? Pensemos y reflexionemos acerca de esta práctica del docente/enseñante: ¿Mucha responsabilidad / ganas de ayudar, o exceso de poder? ¿Qué ven en ese alumno integrado (o también, y por qué no, en cualquiera de sus alumnos del aula, con o sin proyecto de integración)? Elena de la Aldea (2004) habla de “*Subjetividad heroica*” haciendo referencia a “un modo específico de situarse ante un problema (...) es una forma de pensar y de pensarse cuando la comunidad “no es lo que debería ser”. En este caso, se puede pensar a la “comunidad” como menciona la autora, equiparándolo al alumno o alumnos en proyecto de integración, en referencia a aquellos alumnos ante los cuales la docente muchas veces, consciente o inconscientemente cree que debe actuar de “héroe”. Para ellas, probablemente ese alumno “no puede”, “no sabe”, y debe hacer algo. Debe buscar respuestas, aunque estas impliquen muchas veces responder de manera desmesurada. De la Aldea (2004) expresa que el docente en su discurso sostiene que lo que hace es por el bien del otro, porque lo importante es el otro. Ese discurso de sacrificio da un valor y una posición al héroe por sobre los demás, y con esa autoridad enfrenta la situación desde un lugar omnipotente.

Lo interesante de esto es que esta mirada de “poder excesivo” podría ser pensada como inhibitorio y pertenece a docentes integradoras tanto como a docentes comunes. Aquí no hay diferencias institucionales, no se plantea un “no estamos preparadas”. Aquí no hay diferencia entre “común y especial” Esa apropiación vemos que puede darse de una manera “saludable”, como excesiva, o directamente estar ausente.

*Me parece que si un alumno está integrado tiene que interiorizar la escuela común que es “su alumno”, y te digo con énfasis el “su”, al estar presente la escuela especial. (...) el alumno sigue siendo “el de la escuela especial”, igual creo que nuestra presencia ahí también tiene que ver, porque muchas veces nosotros los integradores nos seguimos apropiando del alumno, no lo dejamos ser. (Docente integradora)*

*Yo me relaciono como que muy poco con la integradora de este año. Tengo que hacer un mea culpa porque yo soy re celosa de mis alumnos. Tengo que hacer todo yo. Sí, por ahí charlamos con la integradora y con la maestra de la obra social, pero no dejo mucho que intervengan. Me cuesta delegar. Me parece que lo que les doy es mejor. [En referencia a si el alumno integrado para ella de una escuela o de la otra] Como que piensan que la docente especial tiene que ocuparse del chico todo el tiempo, del integrado, y no es así. Hay que hablar de hasta donde llegar. Cuando hay una dificultad quiero yo como docente a cargo verme con el equipo (...) igual, ese es mi alumno. Mío. (Docente de escuela común)*

*Yo tengo en cuenta que cuando entro a un salón entro a un mundo que le pertenece a otra docente (...) tengo que ser útil al docente y a mi niño. Justamente por mi niño es necesaria que haya una relación fluida entre docentes, a veces es difícil. (...) mi objetivo principal es el niño, tengo que cuidar la discapacidad. Yo soy lo que él tiene, tengo que ver como lo inserto. [En cuanto a su concepción de la responsabilidad] Ese es mi niño, (...) mi objetivo es que se integre adecuadamente. Ahí, yo soy lo que él tiene, yo tengo que hacer de nexo entre él y la escuela común. (Docente integradora)*

En esta vinculación entre instituciones, entre la escuela especial N° 2033 y la escuela común N° 848, los docentes son quienes encarnan en piel y en hueso, en voz y en discurso, en pensamiento y en obra, esa relación con sus particularidades, y son quienes diariamente se sumergen en el profundo océano de la enseñanza y aprendizaje de niños con (y sin) discapacidad. Quien enseña, quien tiene esa “función enseñante”, puede (y efectivamente lo hace) dejar marcas en la subjetividad de cada alumno que saben tanto potenciarlo como inhibirlo en su desarrollo integral y en su deseo en cuanto tal.

Alicia Fernández (2000) entiende al “enseñar” como un espacio posibilitador de autoría de pensamiento. Para esta autora, a partir de la modalidad de aprendizaje propia, en cada persona se va a ir construyendo progresivamente una modalidad de enseñanza, es decir, una manera de mostrar lo que conoce y un modo de considerar al otro como aprendiente.<sup>2</sup> Existen cuatro modalidades de enseñanza que remiten a posicionamientos entre tres

---

<sup>2</sup> Alicia Fernández expone que la psicopedagogía define su propio sujeto: el sujeto enseñante/aprendiente, que es sujeto de la autoría de pensamiento y no se reduce a lo escolar. “El pensar es una de las principales herramientas de diferenciación, imprescindible para la construcción identificadoras. El niño reconoce su propia autoría de pensamiento a partir de la experiencia de diferenciación con el otro.” Muchos de los problemas de aprendizaje tienen que ver con la violencia ejercida por los adultos (por ejemplo docentes), que coloca el deseo y el pensar del adulto como si fuese del niño. (Los Idiomas del Aprendiente, 2000)

instancias, quien enseña, quien aprende y el objeto de conocimiento: mostrar-guardar; esconder-ocultar; exhibir-desmentir (Fernández, 2000)

Siguiendo con la teoría de Alicia Fernández (2000) una modalidad de enseñanza saludable articula el mostrar y el guardar lo que conoce, sin necesidad de exhibirlo o esconderlo por inseguridad, temor, culpa o vergüenza: “Para que un niño pueda aprender, los adultos deben propiciarle un espacio donde él también se encuentre con que tiene algo que enseñar a los otros (...)” (Fernández, 2000) A partir de esto, es interesante pensar esta posición de “héroe” (heroínas) que ciertas docentes toman en cuanto a la vinculación y responsabilidad con los alumnos. En este papel, en este intento de ayudar al alumno, hay un fino límite entre colaborar y apropiarse del alumno en tanto un alumno más al cual debe brindarle herramientas y permitir una educación accesible, promoviendo una diversificación de estrategias para pensar en lo que cada uno necesita; y que esa apropiación se vuelva excesiva, invasiva, asfixiante. Al no pensar ni concebir al alumno como sujeto autor, pensante y deseante, al ver que debido a sus limitaciones deberá estar allí en cada momento para propiciarle ayuda, termina inhabilitándolo, termina operando de una manera en la que el alumno es un mero títere. Alicia Fernández habla de la importancia subjetiva que tiene la escuela y la función enseñante en la constitución del niño. La escuela es el primer lugar extrafamiliar, propio del niño, donde se lo reconoce como tal. “Aprender sólo es posible desde un reconocerse, y reconocerse solo es posible desde ser reconocido (...) La escuela es un lugar donde el niño puede ser “enseñante”, allí él puede conocerse-conocedor” (Fernández, 2000). Merece entonces una reflexión particular pensar la importancia subjetivante para ese niño que tiene alguna discapacidad. Rocha (2013) explica brillantemente que

“Un sujeto padece más su discapacidad si no se dan en él las posibilidades de insertarse a los procesos sociales. Las maneras y formas en que este lo haga no depende solo de él, no es tampoco una cuestión de educación, para ello hace falta que se le permita – en principio – soñar con ser alguien. Para poder pensar, imaginar y jugar a ser es necesario compartir con otros esa experiencia”. (pág. 32)

Lo que De la Aldea (2004) llamaba “subjetividades heroicas”, podría asimilarse a lo que Fernández concibe como modalidad enseñante patologizante, correspondiente al “exhibir-inhibir”. La modalidad exhibicionista supone un bombardeo de información, una actitud del enseñante ante sí como conocedor ante otro como aprendiente. Cuando el que enseña se muestra como el conocimiento, como el conocedor, dificulta al aprendiente a conectarse con el conocimiento. La inhibición actúa como un mecanismo de evitación: evitar tomar contacto con el objeto de conocimiento, evitar pensar (porque pensemos en esto también: si se lo concibe al alumno con discapacidad como “el especial”, “el pobrecito”, “el que no puede”, una parte de sí mismo va construyendo esa imagen como propia, inhibiendo su deseo)

La modalidad exhibicionista se relaciona con la omnipotencia, tal cual lo describía Elena de la Aldea: el enseñante cree o actúa como si para enseñar pudiese bastarse a sí mismo, como si pudiese prescindir del aprendiente. Si un enseñante se coloca como aquel que tiene las

respuestas para todas las faltas, no habrá circulación del deseo de conocer en los espacios que él intente abrir.

Skliar (2008) expresa que lo ideal sería que el pensamiento pedagógico de la inclusión abandone esa “obsesión por el otro” y dirija su pensamiento hacia la idea del estar juntos, como la cuestión educativa más esencial. Al hablar de inclusión, dice, de lo que se trata es de estar juntos, y esa idea debería presuponer afección: “afectar al otro y dejarse afectar por el otro. Si no hay afección en la inclusión se estaría creando un escenario por demás paradójico. No se puede estar juntos sin ser afectados y afectar”

## **XI - ENCONTRANDO PUNTOS EN COMÚN**

### **El rol del psicopedagogo en la vinculación entre la Escuela Especial Nº 2033 y la Escuela Común Nº 848**

*“A veces sentimos que lo que hacemos es tan solo una gota en el mar, pero el mar sería menos si le faltara una gota”*

Madre Teresa de Calcuta

Indudablemente el vínculo que se establece entre la Educación Especial y la Educación Común trae aparejado un mundo de preguntas, respuestas, dudas, tensiones, miedos, satisfacciones. Quienes lo conforman, desde docentes, directivos, alumnos, familias y el equipo de orientación escolar o gabinete psicopedagógico, tienen el arduo trabajo de reflexionar y maniobrar diariamente para poder fomentar una relación positiva, creativa, constructiva, limando aquellas asperezas que pudieran existir. O intentando hacerlo. El rol o la función de un psicopedagogo no podría ser tal sin la ayuda de todos y cada uno de los que forman parte de cada institución educativa. Su mirada psicopedagógica y atención hacia los alumnos brinda herramientas estrategias, instrumentos que favorecen a las prácticas educativas. O eso debería, y hacia eso se apunta.

A lo largo de mis prácticas de residencia y en cada asesoramiento y entrevista realizada, me pregunté acerca del rol que debería tener un psicopedagogo, el que efectivamente tiene, cómo aporta al vínculo interinstitucional teniendo en cuenta que en la ciudad de Reconquista las escuelas comunes públicas no cuentan con un servicio psicopedagógico y el único encuentro que tienen con esta figura (a no ser que haya alumnos que cuenten con ayuda profesional privada, pero eso es otra cuestión ya que allí se ponen en juego cuestiones de obra sociales o servicios prepagos) es a través de la Escuela Especial, cuando surgen las llamadas o pedidos de auxilio, cuando algo en la escuela común no va bien o no como debería, y se acude a la ayuda de “lo especial”, al decir de los directivos de la Escuela Nº 2033: “nos piden que hagamos magia”.

El rol del psicopedagogo es crucial al momento de brindar una mirada particular al entender que es innegable la diversidad de modos de ser y estar en la escuela; que hoy por hoy no podemos hablar de infancia, ni adolescencia, ni adultez, en singular. Lo plural nos atraviesa, vivimos diferentes infancias, adolescencias y adulteces. Vivimos diferentes realidades y

vemos con distintos anteojos nuestros alrededor. La realidad es mirada por cada uno de una manera totalmente distinta, vivida con distintos matices. Filidoro (2011) expresa que la tarea a realizar del psicopedagogo corre riesgos, por ejemplo cuando se corre de su “correcto cauce”, operando de modos que son negativos para la institución, para los niños y para todos, por ejemplo negando la posibilidad de que los alumnos se constituyan en tanto tales a partir de sus posibilidades y necesidades; y negando la posibilidad de que cada escuela recorra caminos singulares en la creación de prácticas según su contexto propio. Corre riesgos cuando cree que es omnipotente, que tiene el saber y no se permite dudar. Cuando, así como ciertas docentes, puede creerse héroe y pensar que debido a su preparación puede salvar a la institución o a los alumnos, o resolver los quehaceres de los docentes.

Un psicopedagogo con sus prácticas debería promover la visión de que todas las personas tienen la posibilidad de aprender, porque es un proceso que se lleva a cabo a lo largo de toda la vida. A modo de una especie de “reglas” que debería seguir, el psicopedagogo debe ser un profesional que ante todo sea humilde en su actuar, que entienda la importancia e influencia que el contexto familiar y social tienen en la constitución subjetiva de cada uno de los alumnos, y la influencia que tienen los docentes como él desde su función. Pensemos entonces en un psicopedagogo de la escuela especial, focalizándonos en una ciudad como Reconquista que no cuenta con equipos de orientación o servicio psicopedagógicos en las escuelas comunes de gestión pública, este psicopedagogo debería no solamente observar a los alumnos de la escuela misma, a aquellos que concurren allí diariamente, sino también a aquellos que están con un proyecto de integración, a esos alumnos que tienen alguna discapacidad y que asisten a una escuela común. Ahora bien, es menester repetir incansablemente para que toda la sociedad entienda el hecho de que un alumno o una alumna tenga una discapacidad o ciertas limitaciones, no le impide aprender y ser, justamente, una persona, un niño o adolescente alumno de una institución determinada, donde se tejerán diversas relaciones y subjetividades. Donde compartirá junto a sus compañeros risas, enojos, berrinches, aprenderá y deberá hacer alguna que otra consigna varias veces a pesar de los posibles errores, porque allí será niño, será alumno, allí aprenderá y enseñará.

Alicia Fernández (2000) expone que la mirada y la escucha son dos pilares fundamentales desde los cuales el psicopedagogo debe intervenir, sin interferir; e intervenir es propuesto desde el enfoque clínico institucional como una inter-versión, es decir, dar otras versiones, poner una distancia para que surja algo diferente, interrogar e interrogar-se. Permitir ver que nada está determinado de ante mano. Greco (2009) plantea que la intervención abre un espacio intermedio entre sujetos, procesos, instituciones, dispositivos, y en el sujeto consigo mismo. La intervención, añade, es un modo de acompañar.

A partir de las entrevistas realizadas, y con el objetivo de conocer su opinión acerca del rol del psicopedagogo para poder hacer una valorización del mismo, las respuestas dejaron ver que para las docentes el aporte que un psicopedagogo puede brindar es enorme. Una de las vicedirectoras de la Escuela Especial N° 2033 mencionaba *“El aporte de un psicopedagogo*

*es enorme. En las escuelas comunes al no haber cargos de psicopedagogos, yo creo que a través de los asesoramientos pueden brindarles muchas herramientas a docentes, sugerencias, estrategias. El ideal de la escuela común es tener su propio psicopedagogo dentro de la institución, por lo que su presencia en los asesoramientos es fundamental. Su aporte complementa a lo que el docente sabe (...)*” Otras de las docentes considera que todo aquello que el psicopedagogo pueda aportar en ese vínculo interinstitucional es importante: *“Para asesorar a las instituciones, a la maestra integradora y ni hablar de a las docentes de grado (...) me parece que sería fundamental un trabajo más en contexto, trabajar en conjunto. El conocimiento psicopedagógico suma mucho al conocimiento docente”*

Un trabajo complementario, colaborativo. Que no implique una lucha de poder, de quien sabe o puede más, pues cada uno aporta algo que contribuirá a la construcción de algo mayor, que es ni más ni menos que el aprendizaje de un alumno, en este caso, pensando en un alumno con alguna discapacidad.

Ante el mundo vertiginoso en el que vivimos, en un momento donde todo necesita ser cuantificado y medido, el rol del psicopedagogo en la Escuela debería basarse en la observación, mirada y escucha de lo que allí acontezca, estando abierto a todas las situaciones, sin olvidar algo: ninguna discapacidad, limitación, o como sea que se le llame obstaculiza o borra a la persona. Hoy por hoy el diagnóstico médico ha tomado una propaganda un tanto perversa y tenebrosa: pareciera que avalara toda práctica que se quiera llevar a cabo y que sin un diagnóstico establecido y bien definido uno no puede pensar en cómo proceder, pero no hace más que volverlo a uno preso de palabras que oscurecen toda mirada que habilitan un lugar. Es importante diferenciar el diagnóstico como etiqueta, como aquello que encierra y lastima, que puede dejar marcas imborrables; del diagnóstico que se utiliza solamente como guía, sin prejuicios, sin preconceptos: porque antes del diagnóstico está la persona, el niño, el adolescente, el adulto, con un nombre y apellido, con una historia personal y escolar.

Dueñas (2013) expresa que

*“Los equipos psicopedagógicos juegan un papel fundamental. O contribuyen a reproducir y reforzar viejos discursos que tienden a “patologizar” a todos aquellos alumnos que no responden a las expectativas anacrónicas de la escuela, o – trabajando a la par de los docentes – los acompañan en el desafío de desnaturalizar y transformar determinadas prácticas que – hoy por hoy – no solo no contribuyen a promover aprendizajes significativos, sino que – además- mortifican y exacerban el “malestar” de todos los que las transitan.” (pág. 89)*

El rol y el aporte del psicopedagogo puede ser enorme: *“Sueño con una escuela con psicopedagogos, que te asesoren”; “Siempre pedimos que exista un gabinete, ayudaría muchísimo. En la relación entre las escuelas es más importante todavía, para hacer acuerdos, dejar en claro quién evalúa, los psicopedagogos tienen herramientas que los docentes no tenemos (...)”, “Sería importantísimo tener un psicopedagogo acá que genere espacios, encuentros, talleres, que nos brinde herramientas para trabajar y comunicarnos.*

*Tienen otra mirada y en ese complemento lograríamos muchas cosas”, “El aporte del psicopedagogo es la palabra que uno a veces necesita como respuesta. Creo que tienen otra mirada y siempre es bienvenida. Podría ayudar con idea de cómo lograr que los niños puedan avanzar, que puedan hacer el proceso de aprendizaje más allá de que uno haga todo lo que puede”.* Estos son algunos extractos de entrevistas con docentes comunes de la escuela N° 848 que expresan su mirada acerca de la importancia de contar con un psicopedagogo en la institución y ante la imposibilidad de que esto ocurra por lo menos en un futuro cercano (debido a instancias que exceden a la responsabilidad de todos y cada uno, sino que tiene que ver con asuntos de decisiones del Estado) opinan que su presencia en los asesoramientos interinstitucionales que brinda la Escuela Especial N° 2033 han sido enriquecedoras y podrían serlo más aun, pensando siempre en un mayor acercamiento, en verse como pares en un trabajo complementario, en equipo que no implique lucha de intereses ni disputa de poder.

El psicopedagogo cuenta con grandes herramientas para hacer de cada espacio un espacio mejor; de cada alumno, un alumno mejor, brindándole una mirada comprensiva, empática, sin prejuicios. Brindando escucha donde muchas veces solo hay reproches. Brindando silencio cuando a veces solo abundan los gritos. Lo importante es trabajar en pos de evitar una psicopedagogía que se quede estancada en el lugar de cumplir “la función de identificación de los no – educables/malos alumnos/los que no son para la escuela común” (Filidoro, 2011) y ocuparse de hacer que en ese “entre” que existe entre la escuela común y la escuela especial, los discursos sean cada vez más humanos, que hallen puntos de encuentro constructivos, que puedan brindar herramientas para que el día de mañana, en algún futuro lejano, cercano, o posible, ya no sea necesario pensar en lo que la inclusión supone, pensando en un futuro donde todos habremos comprendido que las diferencias nos enriquecen y nos hacen justamente, poder ser quienes somos. Como (futuros) profesionales debemos plantearnos como dice Skliar (2008) “(...) mirar sin juzgamiento ni condena previa, a mirar para posibilitar otras existencias diferentes a la nuestra, a saludar, a dar la bienvenida, a preguntar, dar cauce, permitir, posibilitar, dejar hacer, dar a hacer, sugerir, conversar”(p.16).

### **Observaciones y reflexiones respecto de los asesoramientos interinstitucionales**

Brevemente daré a conocer de manera general respuestas de las docentes acerca de su punto de vista sobre de la importancia de los asesoramientos interinstitucionales. Por lo general para las docentes integradoras los asesoramientos sí generaban un gran aporte en cuanto permitían aclarar entre otras cosas, qué función específica cumplían en la escuela común, brindaban nuevas y flexibles miradas que permitían mayor diversificación de actividades y estrategias a tener en cuenta, aunque estuvieron de acuerdo que para ellas no se trataba de nada nuevo en cuanto a información pedagógica “*muchas de las cosas que se deberían hacer, ellas ya las hacen, se trata más que nada de sentido común*”. Lo interesante

a destacar es que la mayoría de las docentes comunes de la escuela N° 848 consideraron que no se aportó nada novedoso: *“deberían tener otra modalidad, más centrado en cada alumno en particular”, “que vengan a hablar en forma general creo que no sirve, no es productivo. Sería más aprovechable en forma particular, con dudas concretas acerca de cada alumno en particular que está integrado acá”, “Habría que mejorar el formato o la metodología. Que den herramientas y asesoren pero en concreto, no en general. Fíjate que es una de las pocas veces que nos reunimos las instituciones, entonces estaría bueno aprovechar al máximo ese tiempo en cosas que sirvan, a nosotros y a ellos”.*

Tener las dos miradas es fundamental para pensar en estrategias y formatos que sean más provechosos para las dos instituciones, porque implica tiempo, preparación y que los objetivos sean cumplidos y brinden respuestas satisfactorias y constructivas, permitiendo verdaderamente un encuentro y un mejor trabajo en equipo. El asesoramiento es una forma de intervención sumamente importante. Greco (sf) explica que “la acción de intervención genera aperturas y no cierres (...) se trata de un trabajo con otros y promoviendo procesos en otros” (pág.4)

Martín y Musci (2014) afirman que el objetivo del asesoramiento es “optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde un lugar de colaboración, acompañamiento y co-construcción de saberes con los actores implicados (...)” (pág.2)

Es por todo esto, que retomando lo expresado por la Supervisora de Educación Especial, teniendo en cuenta el aval del Decreto 2703, escuchando las opiniones de las docentes de la escuela común que al fin y al cabo son quienes recibirán de manera directa este apoyo y estas herramientas, se debe comenzar a pensar en que la apuesta debería ser la de instalar un “hacer juntos” en el que los otros devengan necesarios para alcanzar metas y propósitos; pensar en apostar a abrir espacios a la tarea colectiva, al encuentro con saberes y a la posibilidad de escuchar y tomar ayuda como modo de ir construyendo espacios simbólicos, de pensamiento para todos, “donde cada uno pueda encontrar un lugar de conocimiento y reconocimiento” (Aizencang; Benderky, 2016, pág. 116)

## **XII - DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DE FUENTES PRIMARIAS Y SECUNDARIAS**

Dentro de las fuentes primarias consultadas para la elaboración de este Trabajo Integrador Final, se encuentran los asesoramientos interinstitucionales que han sido los analizadores naturales del Trabajo en sí. A partir de ellos pude observar las interacciones entre docentes y directivos de diversas escuelas, escuchar diversos discursos preocupaciones, dudas a partir de las cuales consideré importante indagar y conocer sobre ese vínculo interinstitucional.

Las entrevistas fueron otras fuentes primarias fundamentales, en este caso con los directivos de la Escuela Especial N° 2033, las docentes integradoras y las docentes de la escuela comunes N° 848 indispensables con sus relatos y con el aporte de sus representaciones sociales y sus miradas acerca del vínculo entre escuela común y escuela especial, como así también su mirada respecto de la responsabilidad para con el alumno integrado. Considero que fueron las fuentes más radicales debido a que son ellas quienes en carne propia viven

diariamente y manifiestan en sus prácticas esa relación que se establece y se pone en juego, con sus tensiones y flexibilidades, y quienes pueden más que cualquier otro dar cuenta que muchas veces la teoría y las leyes no conciben con la práctica, ni la práctica es la misma en cada contexto y en cada escuela.

Otras de las fuentes primarias fueron las Leyes, Decretos y Resoluciones como la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que establece en el artículo 3 que la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico – social de la Nación. Dentro del capítulo VIII “Educación Especial”, en su artículo 42 la Ley N° 26206 establece que:

“La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona.”

Dentro de los decretos, están el Decreto n° 2679 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe: “Reglamento de los servicios educativos de la modalidad especial”. Éste exponía determinadas normas a seguir y habla de patologías diferenciadas en leves, moderadas y severas, y sobre la exigencia de un diagnóstico médico inicial que dé cuenta del tipo de discapacidad que tenía cada persona en particular; el Decreto 2703 del año 2010 “Pautas de organización y articulación del proyecto de integración interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad”, que explica que los Proyectos de Integración tienen como destinatarios a aquellos niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad, y que no comprende dificultades de aprendizaje, niños que provengan de situaciones “discapacitantes”, refiriéndose a situaciones o contextos de pobreza y vulnerabilidad, o personas con discapacidad pero sin necesidades educativas especiales. Aparecen los “Consejos Escolares para la Integración Escolar”, a partir del cual se dejará constancia de la implementación de Asesoramientos en las Escuelas Comunes.

Dentro de las fuentes secundarias se ha consultada una variada y amplia bibliografía, desde libros en formato papel, libros donde se citan trabajos de autores como Serge Moscovici, el trabajo de investigación de Karina Kaplan, libros y revistas de educación digitalizados por ejemplo el de Sandra Nicastro del año 2008 *Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención*; tesis magisteriales y doctorales, entre otros.

### **XIII - CONTEXTO EN EL QUE SE EFECTUA EL ANÁLISIS.**

La Escuela Especial N° 2033 “Madre Teresa” fue creada en el año 1974. Lo que motivó a su creación fue que la ciudad de Reconquista no contaba con una institución que atendiera a los niños con dificultades de aprendizaje, repitentes crónicos del sistema de escolaridad común. Debido a esto, un grupo de docentes y miembros de la comunidad se movilizaron con el objetivo de gestionar la creación de una escuela destinada a la recuperación de los alumnos que, estando dispersos en el establecimiento de enseñanza común, no recibían la atención adecuada a su problemática. La escuela se inició con 12 alumnos, con un coeficiente intelectual (CI) del 50 al 75%. Paulatinamente los CI de los alumnos iban siendo mayormente inferiores y se comenzaron a atender a niños con mayores dificultades, en su mayoría, en condición social marginal.

En sus primeros años, acudían todo tipo de alumnos, aquellos con problemas de conducta y con discapacidad (que solía clasificarse en leve, moderada y profunda). Con el correr del tiempo, se fue delimitando y estableciendo, amparado en diversas declaraciones como la Declaración de los Derechos del Niño, que todos los niños debían acudir a una escuela común, y a la escuela especial asistirían aquellos niños con discapacidades “más pronunciadas”.

El establecimiento se ubica en Barrio Las Flores, sobre calle Monseñor Angelelli N° 1685, al sur de la ciudad de Reconquista. Tiene integrados en diferentes escuelas primarias y secundarias de la ciudad 146 alumnos aproximadamente.

Dentro de las diversas actividades que esta Escuela ha tenido que desarrollar a lo largo del tiempo y particularmente este año, fueron los **asesoramientos interinstitucionales** pedagógicos para brindar herramientas a las escuelas comunes como una forma de responder a la excesiva demanda de intervención por parte de las mismas. La justificación de estos asesoramientos es por pedido de la Supervisión de Educación Especial de la Región I y II de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Las escuelas primarias visitadas de la ciudad de Reconquista, fueron:

- Escuela Primaria N° 1353 “Pucará”
- Escuela Primaria N° 452 “Las Heras”
- Escuela Primaria N° 848 “Domingo Faustino Sarmiento”
- Escuela Primaria N° 473 “Manuel Obligado”
- Escuela Primaria N° 1362 “Segómachaiquen”
- Escuela Primaria N° 474 “Pablo Pizzurno”

La escuela elegida para un análisis ulterior y más profundo fue la Escuela N° 848 “Domingo Faustino Sarmiento”, fundada en el año 1936, que se encuentra en el Barrio Chaperero de la ciudad de Reconquista hacia el sur de la ciudad, contando con un total de 470 alumnos. De este total de alumnos, actualmente 11 de ellos son alumnos con un Proyecto Pedagógico Individual para la Inclusión.

A modo general en todos los asesoramientos realizados en todas las escuelas de Reconquista incluyendo el asesoramiento en la escuela N° 848, como primera actividad se les otorgó un rompecabezas al grupo de docentes para armar los cuales formaban diferentes frases alusivas a la diversidad y la inclusión. Lo que se planteaba era poder realizar un trabajo en equipo interdisciplinario, para pensar en estrategias que permitan un buen proceso de enseñanza – aprendizaje en aquellos alumnos con dificultades. Se hizo hincapié en la diferencia entre lo que es un problema de aprendizaje y la discapacidad. Se les explicó a las docentes que para que la escuela Especial pueda intervenir, se debe tratar de una discapacidad mental/intelectual, y que hay un protocolo a seguir dentro del lineamiento de la Ley N° 26.206. A partir de esta diferenciación, se trató de dar a conocer que muchas veces se sobrediagnostican a niños que tienen problemas de aprendizaje de diferente etiología, incontables veces quizás por razones emocionales y se cree que tienen un retraso mental o una discapacidad que les “imposibilita” aprender de manera paralela al grupo. Se les presentó ejemplos de adecuaciones curriculares no significativas y significativas, como así también adecuaciones de acceso. En todos los asesoramientos se dio lugar a la palabra de las docentes, a que expresen sus dudas concretas, a que pregunten. En cada uno de ellos, varios docentes pidieron para hablar de casos que evidentemente ocasionaban preocupación, y se conversaba sobre los modos hasta ese momento utilizados en pos de una mejora o solución de la situación. La escuela primaria N° 848 esperó de manera amena al equipo de la Escuela Especial, estableciéndose el encuentro en un aula común. En esta escuela hubo doble turno de asesoramientos, durante día miércoles turno mañana y el día jueves turno tarde. En la jornada del turno tarde se evidenciaron mayores roces, tensiones entre docentes. La denuncia más expresada era que sentían que las integradoras iban muy poco tiempo como para querer incidir en la evaluación del alumno, y que al dar las clases sienten que no tienen las herramientas que podrían tener de existir una mayor comunicación.

#### **XIV - RECORRIDO ARGUMENTAL DE LA EXPOSICIÓN**

Debido a que los asesoramientos interinstitucionales eran actividades a llevar a cabo dentro de las Prácticas Profesionales Supervisadas (PPS) asistí a ellos con el objetivo de conocer en que se basaban y cuál era el rol de la psicopedagoga de la Escuela Especial. Desde siempre me pareció muy interesante pensar en la vinculación establecida entre una escuela especial y una escuela común, en conocer cómo se relacionaban y que acuerdos podrían establecerse entre ambas. Los asesoramientos me dieron la posibilidad de ver manifestada una parte de lo que es la gran e intrincada relación entre las mismas. A medida que se iban realizando los otros encuentros, iba prestando mayor atención a las expresiones y comentarios de las docentes de la escuela común, a sus denuncias, a sus expresiones y posturas, como a la respuesta que se les brindaba desde la escuela especial, lo que proponía la psicopedagoga, este ida y vuelta que muchas veces dejaba un sabor amargo. Me resulto interesante observar que siempre existía una frase de cabecera: “no estamos preparadas para esto”, haciendo alusión a “esto” en referencia a la discapacidad. Consideré

necesario una mayor indagación para conocer “las dos caras de la moneda”: los discursos de las docentes de la escuela especial como los de la escuela común. Deliberé importante indagar acerca de sus representaciones sociales, es decir que mirada subyace en cada una de ellas acerca de ese vínculo que se establece entre ambas instituciones. Como en varios asesoramientos también se escuchó nombrar al alumno integrado como “el alumno de la escuela especial”, “tu alumno”, “mi alumno”, me pareció importante investigar qué miradas subyacían a esta idea de “responsabilidad” en cada una de ellas. Para esto, tome la decisión de llevar a cabo entrevistas semidirigidas con docentes integradoras como así también con docentes de las escuelas comunes, pero debido a que la muestra de docentes integradores era un tanto extensa, donde había docentes que no solamente enseñaban en el nivel primario en diversos grados, sino también en el secundario decidí enfocarme solamente aquellos que tenían alumnos integrados en 4º en la escuela N° 848 “Domingo Faustino Sarmiento” y en docentes comunes de esa misma escuela; por lo que a modo de analizar discursos que podrían ser equiparados en tanto se tratan de niños que cursan grados iguales y por ende deberían tener edades semejantes, decidí también enfocarme solamente en esa escuela y su vinculación con la escuela especial N° 2033. Finalmente, y respondiendo al título que encabeza este trabajo, de manera efectiva hay miradas entrecruzadas que muestran que la realidad es tan diversa como es mirada. Considero que teniendo en cuenta el rol del psicopedagogo de una escuela especial que tiene la suerte de contar con un servicio psicopedagógico, los aportes que se pueden realizar pensando siempre en un trabajo interdisciplinar es enorme, y puede ser muy enriquecedor, promoviendo habilidades, potencialidades, ofreciendo diferentes formas de mirar.

## **XV-CONCLUSIONES**

Teniendo en cuenta todo el camino recorrido, puedo concluir que conocer qué representaciones tienen tanto docentes comunes como integradores acerca del vínculo entre la escuela común-especial y acerca de la responsabilidad que deberían tener en cuanto al alumno en proyecto de integración, ha sido un gran desafío. Indudablemente existen miradas cruzadas, diferentes maneras de ver una misma realidad, una relación antigua que ha ido atravesando paradigmas, cambios y que aún está en proceso de “reconstrucción”. Considero interesante ver los tintes emocionales que se ponen en juego en cada representación, en cada mirada e idea que subyace en esta intrincada vinculación. La mayoría de los docentes conciben una relación por lo general buena, positiva; sin embargo, todos y cada uno consideran que hay un largo tramo aun por recorrer, asperezas por limar. Por otro lado hay docentes que creen que esta relación no ha avanzado, que falta apertura y flexibilidad de ambos lados. La escuela común como la especial deben deshacer y repensar sus relaciones hasta ahora dadas y co-construir nuevas versiones, que contribuyan a optimizar la atención educativa de todo aquel alumno que transcurra por sus pasillos, por sus aulas, con o sin discapacidad: la inclusión nos atraviesa, trasciende a la discapacidad.

Es interesante ver como la mayoría de docentes integradoras se sienten solas en su actuar, en la realización de las planificaciones y proyectos individuales de los alumnos. Paradójicamente, las docentes comunes también denuncian sentirse solas, demandan más presencia de las docentes integradoras y mayor acompañamiento. Como sociedad y más que nada quienes nos encontramos vinculados al mundo educativo debemos – necesariamente - trabajar juntos para reflexionar y repensar las prácticas educativas. Para que esos discursos y miradas entrecruzados encuentren un punto en común, una comunicación más fluida. Pero la magia no existe. Hay que dar lugar a lo inesperado, saber escuchar y estar disponible para ello, empoderar y empoderarnos para habilitar, alojar al otro, al alumno, al docente, al directivo, a todo aquel que se vea inmerso en esta interrelación. Corso (2018) expresa que “no es posible construir un proyecto educativo inclusivo sin poner en cuestión qué representaciones tenemos de ese otro con quien trabajamos”

Aún es un desafío dejar de ver la diferencia como “lo diferente” y es a su vez un reto seguir pensando que todos los alumnos deben aprender igual. Ahora bien... ¿qué pasa con las particularidades institucionales, las singularidades propias de cada escuela y su cultura? ¿El espacio de asesoramiento contempla las diferencias propias de cada institución? Habría algo del discurso comeniano, de ese discurso antiguo que parece persistir a lo largo del tiempo y de las reformas educativas, cual fantasma que aun recorrería los pasillos, aulas y patios escolares.

Todos somos diferentes y aprendemos en diversos tiempos; es menester dejar de lado ese pensamiento de que el aprendizaje es monocrónico, único. Que las formas en sí de aprendizaje y enseñanza institucionales son únicas. Repito, la magia no existe. El trabajo en equipo de directivos, docentes, psicopedagogos debería enfocarse en la diversificación de contenidos, en crear mecanismos intrainstitucionales que muestren otra cosa diferente a la monocronía, a lo que siempre se supuso que era lo correcto; enfocarse en ver que uno no media con saberes: uno media con historias, que corren por la piel, la sangre, el ADN de cada niño, y detrás de él hay una familia y un gran contexto que se pone en juego.

Duschatzky y Skliar (2000) afirman que “es imposible educar si creemos que implica formatear por completo al otro, o regular sin asistencia alguna, el pensamiento y la sensibilidad”

Me atrevo a proponer como futura profesional, que nos enfoquemos y trabajemos para que no haya más progresos que encubran retrocesos, que apuntemos a que las fronteras establecidas, el binomio entre lo incluido y excluido verdaderamente demuestre que todos tenemos derechos y que estos deben ser cumplidos; que los discursos sean transparentes y no se contradigan ni escondan miradas biologicistas que terminan degradando la persona a un mero diagnóstico, o a alguien pasivo “diferente” determinado por la vida misma, por el pasado y el futuro. Tomemos el reto de animarnos a romper con lo hasta ahora establecido. Miremos hacia nuestro alrededor, mirémonos, que es hora que nos quitemos los miedos y nos encontremos cara a cara. Porque al decir de Patricia Redondo (2016) “*encontrarnos da la oportunidad de que acontezca*”.

## **XVI - BIBLIOGRAFÍA Y FUENTES**

- Aizencang, N.; Bendersky, B. (2016) *Acompañamientos escolares: revisando tensiones, generando condiciones*. En Valdez, D. Noveduc. *Diversidad y construcción de aprendizajes. Hacia una escuela inclusiva*. (pág.107–116) Buenos Aires, Argentina.
- Butelman I (1988) *Psicopedagogía Institucional. Una formulación analítica*. Paidós. Buenos Aires
- Cabello S, M (2010). *La escuela común y la escuela especial: unión de territorios*. Revista de Investigación [online]. Vol.34, n.70, pp. 13-28. Disponible en: <[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1010-29142010000200003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142010000200003&lng=es&nrm=iso)>
- Castorina, J.A; Kaplan, C.V. (1997) *Representaciones sociales y trayectorias educativas. Una relación problemática* en Educacao Realidade pág. 187 – 202
- Chaves Salas, Ana Lupita, *La construcción de subjetividades en el contexto escolar*. Revista Educación [en línea] 2006, 30 [Fecha de consulta: 29 de octubre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030112>> ISSN 0379-7082
- Convención de los Derechos de Personas con discapacidad (2006). Disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Corso, S. (2018) *Las adecuaciones curriculares son un acto de justicia*. Disponible en: Aula abierta. Espacio de pensamiento educativo. Universidad de Hurlingham. Buenos Aires. Disponible en: <http://aulaabierta.unahur.edu.ar/las-adecuaciones-curriculares-son-un-acto-de-justicia/>
- Costas, Mirtha. (2002) *Representaciones Sociales. Trabajo Social con Grupos Intervención Transformadora U. N. T. Facultad de Filosofía y Letras. Argentina*. Extraído el 10 de noviembre de 2010, En: [www.grupointervenciontransformadora.ecaths.com](http://www.grupointervenciontransformadora.ecaths.com)
- Cullen, C.A. (2012) *La ética docente en el paradigma de la educación para la inclusión*.
- Decreto N° 2703 (2010) *Pautas de Organización y Articulación del Proyecto de Integración Interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad* Disponible en: [https://isp6-sfe.infed.edu.ar/sitio/upload/DECRETO\\_2703-10.pdf](https://isp6-sfe.infed.edu.ar/sitio/upload/DECRETO_2703-10.pdf)
- De la Aldea, E. (2004) *La subjetividad heroica. Un obstáculo en las prácticas comunitarias de la salud*.
- Diker, G. (2008) *Autoridad y transmisión. Algunas notas teóricas para re-pensar la educación*. Revista Educación y Humanismo, No. 15 - pp. 58-69 - Noviembre, 2008 - Universidad Simón Bolívar - Barranquilla, Colombia
- Dubrovsky, S. (2009) *Educación común, Educación Especial, un encuentro posible*. Ministerio de Educación de la Nación, República Argentina
- Dueñas, G (2013) Cap 4 *Las nuevas infancias interpelan el cotidiano escolar. Intervenciones posibles*. En Dueñas, G; Kahansky, E.; Silver R (comps). *La patologización de la infancia III. Problemas e intervenciones en las aulas*. Ed Noveduc

- Duschatzky, S.; Skliar, C (2000). *La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas*. En: Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 N°7, Ed. Bordes, Rosario, Argentina
- Fernández, A. (2000) *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Nueva Visión. Buenos Aires
- Fernández, L.M. (1994) *Las instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós
- Filidoro, N. (2011) *Ética y Psicopedagogía*. Revista Pliquen. Sección Psicopedagogía. Año XIII n°7
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992) *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Troquel, Buenos Aires
- Garnique C., F. (2012). *Las representaciones sociales: Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar*. Perfiles educativos, 34(137), 99-118
- Greco, M.B; Alegre, S.; Levaggi, C. (2014) *Los equipos de orientación en el sistema educativo: La dimensión institucional de la intervención*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Greco, M.B; Levaggi, G. (sf) *Acerca de la intervención de los equipos de orientación. Subjetividades en proceso de constitución, desafíos institucionales*
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Baptista Lucio, P. (2010) *Parte 3: El proceso de investigación cualitativa en Metodología de la investigación*. 5ta Edición. McGrawHill Educacion/internacional editores.
- Hormigo, A.K. (2006) *Retraso mental en niños y adolescentes. Aspectos biológicos, subjetivos, cognitivos y educativos*. Parte III Aspectos educativos e integración escolar. Noveduc. Buenos Aires
- Kaplan, C.V (1997) *La inteligencia escolarizada. Representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Miño y Dávila Editores. Buenos Aires, Argentina
- Ley 1420 primera Ley de Educación Nacional Argentina (1884) Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>
- Ley Educación Nacional n° 26.206. (2006). Disponible en [http://www.me.gov.ar/doc\\_pdf/ley\\_de\\_educ\\_nac.pdf](http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf)
- Ley Federal de Educación n° 24.195 (1993) Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/90044/ley-federal-de-educacion-n-24195-de-la-republica-argentina>
- Manero Brito, R. (1990) *Introducción al análisis institucional en TRAMAS Revista de Psicología* N° 1, México, Universidad Autónoma Metropolitana, pág. 121 – 157
- Martín, D.; Musci, M.C (2018) *ASESORAMIENTO EDUCACIONAL: Marco teórico metodológico para el análisis de las intervenciones profesionales*. I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación. NEES – Facultad de Ciencias Humanas – UNCPBA – Tandil - Argentina

- Martin, L. C. (2016). *El asesoramiento pedagógico en acción. (Re) pensando las prácticas de intervención*. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Mora, M. (2002) *La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici*. Universidad de Guadalajara. Athenea Digital. N° 2. México.
- Nicastro, S; Andreozzi, M. (2003) *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Ed Paidós. Buenos Aires
- Nicastro, S. (2008) *Asesoramiento pedagógico institucional: Una mirada sobre los encuadres de intervención*. Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.
- Nicastro, S. (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. HomoSapiens Ediciones. Buenos Aires
- Pedranzani, B. E; Martin, L.M; Díaz, C.R. (2018) *Pensando las subjetividades hoy: el papel de la escuela y el Curriculum*. En Contextos de Educación. Universidad Nacional de San Luis. Argentina. Disponible online en <http://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/contextos%2015/articulos/vol15/pdf/01-pedranzani-martin-diaz.pdf>
- Redondo, P. (2016) Para Juanito. Revista de Educación popular y pedagogías críticas. Segunda Etapa/ Año 4/ N° 9 Disponible en: <http://www.flis.org.ar/juanito/9/para%20Juanito-09-web-color.pdf>
- Resolución N° 155/11 “Modalidad de Educación Especial”. Disponible en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/155-11.pdf>
- Resolución N° 174/12 “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”. Disponible en <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res12/174-12.pdf>
- Resolución N° 311/16 “Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad” Disponible en: [http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res16/RES\\_312\\_CFE.pdf](http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res16/RES_312_CFE.pdf)
- Resolución N° 2509/17 “Guía de orientación para la implementación de la resolución 311/16”
- Sánchez, M.B (2016) *Educación y Salud. Intersecciones en políticas públicas*. (Tesis de Maestría) Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Humanidades y Ciencias
- Shcvarstein, L. (1995) *Psicología social de las organizaciones. Nuevos aportes*. Editorial Paidós. Buenos Aires
- Skliar, C. (2008) *¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insostenible*. Orientación y sociedad. Vol. 8