



Cerillo, Bárbara

Estrategias institucionales entre la "escuela común" y la "escuela especial" en el nivel secundario : avances preliminares



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

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

Cita recomendada:

Cerrillo, B., Rapanelli, A. R. (septiembre, 2016). *Estrategias institucionales entre la "escuela común" y la "escuela especial" en el nivel secundario : avances preliminares. Ponencia presentada en III Jornadas de Formación Docente Desafíos y tensiones de la formación docente en los actuales escenarios, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/301>*

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



Cerillo, Bárbara

Estrategias institucionales entre la "escuela común" y la "escuela especial" en el nivel secundario : avances preliminares



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

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

Cita recomendada:

Cerillo, B., Rapanelli, A. (septiembre, 2016). *Estrategias institucionales entre la "escuela común" y la "escuela especial" en el nivel secundario : avances preliminares. Ponencia presentada en III Jornadas de Formación Docente Desafíos y tensiones de la formación docente en los actuales escenarios, Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina Disponible en RIDAA Repositorio Institucional de Acceso Abierto*
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/301>

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

*ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES ENTRE LA “ESCUELA COMÚN” Y LA
“ESCUELA ESPECIAL” EN EL NIVEL SECUNDARIO.
AVANCES PRELIMINARES*

COMISIÓN DE TRABAJO N ° 2 SOBRE FORMACIÓN DOCENTE: POLÍTICAS DE INCLUSIÓN

Bárbara Cerrillo¹

barbaraaccr@gmail.com

Antonella Rapanelli²

antorapanelli@gmail.com

UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

RESUMEN

Este artículo se enmarca en el inicio de trabajo de campo del Proyecto de Investigación *Educación de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario: estrategias institucionales entre la Educación Común y la Educación Especial* que, a su vez, es parte de los trabajos de investigación que lleva a cabo el Observatorio de la Discapacidad de la Universidad Nacional de Quilmes. Este proyecto se propone la identificación de las estrategias que articulan la relación entre ambas instituciones en el proceso de inclusión de las personas con discapacidad al sistema educativo “común”.

PALABRAS CLAVE: escuela secundaria, inclusión, discapacidad

SOBRE EL PUNTO DE PARTIDA

En nuestro país, la creación de la Modalidad Educación Especial en el marco de la Ley 26206 ha sido decisiva para formalizar este proceso de inclusión de las personas con discapacidad al sistema educativo común. A su vez, esta modificación en nuestro marco normativo nacional, se halla en sintonía con los marcos internacionales, como la Convención de las Personas con Discapacidad que, desde un modelo de abordaje social, rompe con el paradigma clásico médico rehabilitador y comienza a concebir a la discapacidad no como un atributo de deficiencia de quien la posee, sino como una

¹ Licenciada en Educación y Estudiante avanzada de Profesorado de Educación (UNQ).

² Estudiante avanzada de Licenciatura y Profesorado de Ciencias Sociales (UNQ).

condición que, a modo de barreras, el medio le impone al sujeto. (Acuña y Bulit Goñi, 2010: 168).

Si bien estos avances en el marco legal administrativo habilitaron nuevos debates y un cambio paradigmático respecto al posicionamiento político que el Estado pretende asumir y que se reproduzca en las escuelas, entendemos que es ineludible problematizar la idea de "inclusión". Este posicionamiento parte de identificar que esta política pública no logra concretarse en la multiplicidad de realidades áulicas y en las experiencias de los estudiantes con Discapacidad que, una vez en la escuela común, hallan limitados y escasos los elementos que garanticen sus trayectos académicos.

En este sentido, y a lo largo de todo el texto, nos apropiaremos de la noción de *inclusión excluyente* presentada por Carlos Skliar, según la cual

Se crea la ilusión de un territorio inclusivo y es en esa espacialidad donde vuelve a ejercerse la expulsión de todo lo otro, de todo lo pensado y producido como ambiguo y anormal. La inclusión, así, no es más que una forma solapada, a veces sutil, aunque siempre trágica de una relación colonial con la alteridad. Y es colonial pues se continúa ejerciendo el poder de una lógica bipolar dentro de la cual todo lo otro es forzado a existir y subsistir (2005: 18).

Para el desarrollo de este artículo tomaremos, como orientaciones empíricas y teóricas, las evidencias surgidas de la investigación que actualmente se encuentra en su fase inicial con la realización de las entrevistas piloto. Desde una perspectiva interpretativa, pretendemos que los discursos y las narraciones de los actores que habitan el espacio escolar constituyan un insumo para repensar la construcción de la escuela inclusiva. Esta exploración es la que abre camino hacia nuevos interrogantes e interpelaciones que en esta ponencia pretendemos visibilizar y problematizar teóricamente.

Este artículo se presenta como un espacio abierto a la indagación y comprensión de las actuales necesidades educativas que se configuran en torno a la concreción de cada proyecto de integración escolar (sean éstos una decisión institucional, acorde a la normativa vigente, o a una intencionalidad subjetiva del docente, en respuesta a las situaciones que se presentan en el aula). Sin embargo, entendemos que estos proyectos de integración que pretendemos indagar, se encuentran dentro de un nivel

que tiene y cuenta con sus limitaciones, desafíos y deudas específicas. Los estudiantes de la escuela secundaria constituyen una población que en sí misma sufre las exclusiones de este nivel que, nacido para la formación de élites, hoy con otros sentidos, conserva su estructura y régimen. Recorriendo brevemente los orígenes de la institución escolar, se hacen evidentes los sustentos filosóficos normalizadores que la han dotado de sentido y que subyacen a toda reforma orientada a políticas inclusivas. La pedagogía normalizadora característica de la escuela moderna (Puiggrós en Dussel, 2004: 9) se basó en la creación de normas o parámetros comunes de referencia a partir de los cuales cada individuo es medido, para clasificarlo en términos de “normal” o “desviado”.

SOBRE NUESTRO ABORDAJE

A partir de la situación actual del sistema educativo y la reciente implementación de políticas públicas de inclusión a nivel nacional, éste trabajo se constituye como una indagación, principalmente exploratoria, aún en búsqueda y en construcción de los principales ejes que darán lugar a nuevas reflexiones teóricas y nuevas conclusiones parciales. En toda instancia del proyecto de investigación, el enfoque metodológico para abordar la problemática será de tipo cualitativo, lo cual implica el desarrollo de distintas técnicas y la producción de instrumentos (observación participante, registros etnográficos, entrevistas en profundidad, análisis de estrategias institucionales, entre otras) que enfatizan en la teoría fundamentada de datos, con el objetivo de conocer, identificar y establecer una caracterización de los aspectos que se evidencian empíricamente en la cotidianeidad de las múltiples realidades y trayectorias escolares. Todas las instituciones – de gestión pública y privada, de nivel secundario y de la modalidad especial – son parte de la Región 4 de la Provincia de Buenos Aires, comprendiendo los distritos de Florencio Varela, Berazategui y Quilmes.

En la actual instancia del trabajo de campo, mediante la lectura y análisis de las entrevistas piloto, pretendemos hallar sentidos y significaciones que se construyen en relación a la persona con discapacidad y a los procesos de inclusión en el sistema educativo. Actualmente, nuestras fuentes de información surgen, por un lado, de conversaciones sostenidas con un profesor de Economía y una profesora de inglés, ambos del nivel secundario en dos instituciones de gestión privada. Por otra parte, se

incorporará una entrevista previamente realizadas en el marco de breves investigaciones concretadas en otros espacios de producción académica. Se trata de una conversación mantenida con el rector de una unidad académica pública del distrito de Quilmes, la cual comprende los niveles primario, secundario y de formación docente, incluyendo el “Profesorado Nivel Especial”.

SOBRE NUESTRAS INTENCIONES

En el análisis de las entrevistas realizadas, se tomarán en cuenta las estrategias desplegadas por parte de las instituciones en cuestión para la identificación de aspectos que favorecen y/o dificultan las trayectorias de estudiantes con discapacidad. Para pensar las estrategias, utilizaremos el concepto de *frontera* en tanto espacio de posibilidad que habilita u obtura procesos de inclusión sustanciosos y significativos. Silvia Duchatzky nos propone pensar la escuela como frontera, quien sostiene “es la escuela portadora de variación simbólica, es decir, la escuela que introduce la diferencia [...] más que un límite, se trata de un ‘horizonte de posibilidad’ en tanto pone en evidencia su carácter inconcluso y las grietas que permiten el paso de nuevos significantes” (Duchatzky en López y Pérez, 2006:103).

Intentaremos hallar los sentidos que entran en juego, repensar los criterios que fundamentan la selección de configuraciones de apoyo e identificar presencias y ausencias en torno a la intervención institucional en la implementación de políticas públicas. Además, creemos valioso documentar los aportes más significativos que se hubieran implementado en el acompañamiento de las necesidades educativas que presentan los/as estudiantes con discapacidad respecto del currículum establecido para el nivel secundario de la Provincia de Buenos Aires.

Daremos cuenta de algunas representaciones que aparecen en los discursos de los actores del sistema educativo, categorías, formas de nominar, ideas sobre la educación de personas con discapacidad y contornos que definen la educabilidad. Intentaremos ofrecer un análisis a la luz de los aportes teóricos que tomamos de diferentes disciplinas del ámbito de las Ciencias Sociales.

REFLEXIONES SURGIDAS A PARTIR DEL TRABAJO DE CAMPO Y POSIBLES HIPÓTESIS

Dedicaremos este apartado al análisis crítico de las entrevistas realizadas hasta el

momento. Visibilizaremos los argumentos que en sus discursos los docentes utilizan para fundamentar sus intervenciones pedagógicas y políticas en relación al encuentro con la diferencia. Con el avance del trabajo de campo, intentaremos establecer puntos de fusión y fuga en relación a las estrategias que los docentes narran en las entrevistas.

En la primera entrevista, aparece la angustia frente a la dificultad para generar un acercamiento, que acorte la distancia entre el estudiante y el docente. Esta distancia es reconocida como consecuencia de las limitaciones del niño con Discapacidad para interactuar, para prestar atención, para reflexionar.

“O sea, he tenido chicos con... con mucha discapacidad visual, o sea, no que eran ciegos pero sí que veían muy poco, pero... el trato es distinto, o sea, les hablo y me entienden... eh... y acá no, es como que no tengo ni idea”

Entonces la angustia aparece como impotencia frente a lo que se desconoce cómo abordar o cómo enfrentar. Al mismo tiempo, y de manera compartida con la segunda entrevista analizada, ambos se refieren a la imposibilidad de generar un vínculo educativo en la medida en que no se sienten formados o preparados para el encuentro con el estudiante con Discapacidad. Es decir, en algunos casos el eje problemático está puesto en el estudiante, en la medida en que *“tiene dificultades para interactuar”* y requeriría de la presencia de un especialista formado para suministrarle un tipo de tratamiento o terapia focalizada; en otros, el foco se halla en una limitación personal, ligada a la falta de formación:

En

“Yo creo que mi gran dificultad es no tener preparación con respecto a esto. A mí nadie me enseñó. Es más, en pedagogía especial, fue la primera vez, o sea en educación vi un montón de otras áreas, pero lo que es especial no tengo ni idea, no sé el trato, no sé...”

una tercera entrevista aparece como una constante la idea de temor de no saber qué hacer en relación a lo que el entrevistado³ ve como problemática cuando se trata de incluir estudiantes con alguna Discapacidad. En este testimonio aparece como

³ Rector de Unidad Académica de Distrito que incluye nivel de formación docente.

relevante la figura del acompañante terapéutico, entendido como un sostén afectivo, como un apoyo, no sólo para el estudiante sino también para el docente. El acompañante terapéutico llega a la escuela por medio de la decisión de los padres y de la obra social, no es un docente que esté allí como resultado de alguna decisión de política educativa estatal. Por lo tanto, sucede que no todos los estudiantes que tienen alguna discapacidad tienen la posibilidad de tener un acompañante terapéutico que oriente al docente en las clases. Por otro lado, es importante remarcar que el acompañante terapéutico no tiene formación en pedagogía, por lo tanto, asiste al docente en lo que refiere a lo relacional, a lo vincular, pero no puede incidir en las adecuaciones curriculares necesarias para que el estudiante pueda, además de permanecer tranquilo, aprender.

Se preguntó al entrevistado su parecer respecto a la posibilidad de la presencia del acompañante terapéutico como una figura de descanso, en el sentido de dimitir de las responsabilidades que implican al trabajo de los docentes y al de la institución. El director cree que de ninguna manera el docente descansa en él, sino que es un alivio, y sostiene

“...la figura del acompañante terapéutico actúa como un Alprax. Tranquiliza. No libera de la responsabilidad...”.

Encontramos en esta metáfora con la droga Alprazolam, un fármaco tranquilizante que se suministra para calmar la ansiedad o frente a ataques de pánico, que él establece una relación, para nada casual. El fármaco funciona calmando la sintomatología, disminuye la ansiedad, el miedo o el pánico pero, efectivamente, no ataca la causa, no va al corazón del problema que origina tales síntomas. La figura del Acompañante terapéutico *como un Alprax* para el docente representa muy gráficamente la posición de miedo, incertidumbre y hasta pánico con la que los docentes abordan la situación de enfrentarse a un sujeto que se presenta como un enigma, como un fenómeno extraño frente al que ellos, como docentes, *sin formación*, no pueden hacer nada, se paralizan. Creo que allí lo que paraliza no es la falta de formación, sino la resistencia al encuentro con la Diferencia. Sucede un tipo de parálisis o imposibilidad de acción frente a un escenario que se corre de la homogeneización que la escuela hace del

alumnado regularmente. Entonces, en la medida en que el estudiante es incluido sólo frente a la presencia del Acompañante terapéutico, que es una figura que responde al sector privado y de la salud, la inclusión pareciera algo bastante ficticio, o como sostiene Silvia Dubrobsky,

la relación uno a uno propia del ámbito de la terapéutica se traslada y transforma al alumno en un niño paciente. De esta forma se instala en el aula una suerte de ficción, un como si, una pretendida ilusión de que por su sola presencia en el aula es 'integrante' de ella (2005:29)

Cuando el director se refiere a la presencia de la maestra integradora en una cantidad de días insuficientes, lo compara con el rol del Acompañante, de quien sostiene "(...) *un rol digamos, donde le permita al sujeto con dificultades ir encontrando modos de adaptación al mundo real*". Y aquí nuevamente aparece esta idea del foco en el estudiante, y de la existencia de un *mundo real*, legítimo, normal, conocido por todos, con cierta estabilidad, al que el sujeto debe adaptarse.

Se presenta reiteradamente en las entrevistas la dificultad de asumir el compromiso desde el punto de vista institucional y de considerar que lo que subyace como problema es el modo estructural de concebir a la diferencia como amenaza, y la necesidad de trabajar en un escenario donde no exista lo desconocido, donde se pueda homogeneizar al grupo para utilizar pretendiendo obtener al mismo tiempo, resultados parecidos en cada estudiante. En relación a la inclusión y la Diferencia, Skliar sostiene

De lo que se trata en la Inclusión es de poner en relieve las diferencias, sí, pero no como atributos de algún sujeto o de algún grupo de sujetos. Las diferencias siempre expresan una relación entre sujetos y allí no es posible ni vale la pena determinar si hay alguien diferente (...) Da la sensación de que la inclusión muchas veces anuncia un discurso de la diferencia, pero carga sus tintas en relación con los diferentes, pudiéndose convertir entonces en un nuevo diferencialismo (2008).

Otro aspecto importante a destacar es lo que los docentes construyen en relación a la necesidad de tener un diagnóstico médico psicológico que sustente las bases para la

toma de decisiones sobre su quehacer en el aula. Esa expresión de necesidad nos invita a preguntarnos sobre qué está dada la significatividad del diagnóstico para el docente, ¿qué habilita? ¿Espacios de posibilidad o más bien zonas de excusa argumentadas en un discurso médico legítimo? ¿Nos encontramos, una vez más, frente a la subyacencia del sesgo biologicista en el discurso sobre lo educativo?

NUESTRO POSICIONAMIENTO ÉTICO ANTE LA APERTURA DE NUEVOS Y VIEJOS INTERROGANTES

Para continuar con las preguntas que cerrarán este avance preliminar de la investigación, quisiéramos volver a algunos interrogantes que han aparecido. Tomamos como valiosos los aportes de Skliar respecto a la postura ética de “estar disponible” como factor elemental e ineludible de la relación pedagógica. Fundamentalmente, nos interesará profundizar en la idea de no sentirse preparado, preguntarnos qué representa esta expresión cuando se trata de la tarea de educar, qué implicaría “sí estar preparado”, para reflexionar, finalmente, si la práctica educativa con personas con discapacidad tiene que ver con especificidades en la formación o, antes y prioritariamente, implica un posicionamiento ético, político, una disponibilidad en relación al otro, y para el encuentro con el otro.

No obstante, creemos que es inexcusable darle voz y cuerpo a las experiencias que los docentes encarnan en ese estar con otros, en un marco en el que las condiciones concretas, materiales e institucionales, no acompañan la certeza de la necesidad de transformar una identidad que se constituya en un nosotros. De esta forma, tienen lugar prácticas en las que la disponibilidad no alcanza y las realidades de los estudiantes se presentan como una exigencia que no siempre los docentes pueden abordar. Habrá que revisar en profundidad aquellos componentes de nuestro sistema educativo que permanecen inalterables más allá de las reformas y el paso del tiempo. Habrá que reconsiderar entonces aspectos como los tiempos y los espacios escolares, nuestros discursos y pensamientos en torno a la normalidad, para qué nos sirven y, fundamentalmente, en qué medida obstaculizan nuestras prácticas. Creemos que la herencia decimonónica y homogeneizante de nuestra institución escolar, sumada a la falta de cambios significativos sobre las condiciones en que se producen hoy por hoy los vínculos pedagógicos, contribuyen a la permanencia de ciertas barreras que obturan la plena realización de trayectorias educativas que acompañen y revaloricen la

diversidad. Es por ello, que la presente ponencia se expone como un texto problematizador que pretende dar voz sobre las interpelaciones de quienes se comprometen día a día con el oficio de enseñar y provocar nuevas reflexiones a la luz de concepciones éticas que den sustento y sentido a las prácticas pedagógicas que se actualizan en nuestras aulas.

BIBLIOGRAFÍA

ACUÑA, Carlos H. y BULIT GOÑI, Luis G. (comp.) (2010). Políticas sobre la discapacidad en Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

DUBROBSKY, Silvia (2005). La integración escolar como problemática profesional. Buenos Aires. Novedades Educativas.

DUSSEL, Inés (2004). "Inclusion y exclusion en la Escuela Moderna argentina: una perspectiva postestructuralista". Cuadernos de pesquisa, vol. 32, número 132, pp. 305 – 335.

LOPEZ, María Mercedes y PÉREZ, Andrea Verónica (2009). "La alianza escuela-familia en los bordes de lo escolar en el Gran Buenos Aires". Estudios Fronterizos, vol. 7, número 13, pp. 95-121.

SKLIAR, C. (2005). *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad*. Buenos Aires: Novedades educativas.

_____ (2008). El derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes con discapacidades. Buenos Aires. Novedades Educativas, pp. 4 – 14.

_____ (2010). De la razón jurídica hacia una ética peculiar. A propósito del informe mundial sobre el derecho a la educación de personas con discapacidad. Política y sociedad, vol. 47, número 1, pp. 155 – 164.

VEIGA-NETO, Alfredo (2001). "Incluir para excluir". En Jorge Larrosa y Carlos Skliar

Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia. Barcelona: Laertes.

RESOLUCIONES MINISTERIALES CONSULTADAS:

Argentina. Ministerio de Educación (2006). Ley de Educación Nacional 26.206.

Argentina. Ministerio de Educación (2009). Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1.

Argentina. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011). Resolución Ministerial N ° 4635: *La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con proyectos de integración en la Provincia de Buenos Aires.*

Argentina. Consejo Federal de Educación. Resolución 155 (2011). Modalidad Educación Especial.