Facultad de Trabajo Social
UNER

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS

FACULTAD DE TRABAJO SOCIAL

Carrera de Especialización en Políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia.
Resol. "C.S" 320/11, 342/12

Sede: Paraná, Entre Ríos.
Tutor/a: Lic. Leila Luna.

Trabajo de Integración Final:

"Dispositivos y prácticas de intervención de los agentes educativos en procesos de inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes con discapacidad visual, que concurren a la Escuela de Educación Integral Nº1 Helen Keller de la ciudad de Paraná".

Autora: Licenciada en Psicología, **María Silvina Popelka.**

Directora: Psicóloga, Profesora de Enseñanza Media y Superior en Psicología, Especialista en Ciencias Sociales, con mención en curriculum y prácticas escolares; **Mariana, SCRINZI.** Designada por Res. 001/2015 "CD" FTS UNER.

ÍNDICE

Resumen……..3

Introducción……4

Primera parte: Presentación y Marco Teórico Referencial……6

Capítulo I: Fundamentación y Presentación……7

Fundamentación……..……7

Tema……..…9

Objetivo principal y específicos……..…9

Metodología……10

Capítulo II: Marco teórico referencial……..12

Paradigma de protección integral de derechos de los niños, niñas y adolescentes ……12

Proceso histórico de constitución del Sistema Escolar……13

Breve reseña histórica sobre el surgimiento de la educación especial…….15

Situación actual y legislación de la educación……..…16

Discapacidad: su concepción desde un modelo social ……..…17

Discapacidad Visual……..18

Institución y agentes educativos……..19

Equipos de trabajo: hacia prácticas educativas interdisciplinarias……22

Dispositivos de Intervención: hacia procesos de inclusión educativa ……..23

¿Preocupación por las diferencias u obsesión por los diferentes?.....26

Modelo de inclusión educativa ……28

Segunda Parte: Contextualización y Análisis del Trabajo de Campo ……..32

Capítulo I: Contextualización de la Escuela de Educación Integral N°1 "Helen Keller"……..32

Un poco de historia ……...32

Hacia la época actual y la meta de la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad visual……...34

Capítulo II: Dispositivos institucionales: hacia procesos de inclusión educativa de niños/as y adolescentes con discapacidad visual……38

Encuentros habituales en el espacio de ETRE……38

Articulación entre instituciones y corresponsabilidad en los procesos de inclusión educativa……39

Reuniones y entrevistas de seguimiento: en búsqueda de procesos de inclusión educativa……41

Equipo Referente Institucional: dispositivo de acompañamiento en los procesos de inclusión educativa……45

Capítulo III: Prácticas de intervención de los agentes educativos……..47

Posibilitando espacios de inclusión educativa de niños/as y adolescentes con discapacidad visual……47

Cuando las prácticas de los agentes educativos obstaculizan los procesos de inclusión educativa……...49

¿Marco normativo para la inclusión y/o posicionamiento ético?.....51

Conclusiones……...….53

Bibliografía…….……...57

Anexos

I. Cuaderno de campo……...……...61

II. Entrevista a expertos …….……..69

RESUMEN

A partir de la sanción de la Ley Nacional Nº 26061, el Estado derivó desde un modelo interventor hacia un modelo garante de derechos, teniendo el deber de implementar y ejecutar políticas públicas con el objetivo de garantizar el acceso a los derechos de los niños/as y adolescentes.

Transcurriendo más de diez años de la Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños/as y Adolescentes, se comprende que una de las responsabilidades indelegables del Estado, es el brindar oportunidades de acceso a la educación para todos sus habitantes. Por ello, resulta de una política educativa necesaria, el ofrecer una educación integral a las personas con discapacidad; estableciéndose en la Ley Nacional de Discapacidad Nº 26.379 (2008), en el artículo 24º inciso b), que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás.

En dicho marco, el presente trabajo desemboca en un análisis de los dispositivos y prácticas de agentes educativos, que operan como posibilitadores/obstaculizadores de procesos de inclusión educativa de niños/as y adolescentes con discapacidad visual, que concurren a la escuela de Educación Integral N°1 “Helen Keller” de la ciudad de Paraná.

Palabras claves: inclusión educativa; dispositivos; prácticas de intervención; discapacidad; discapacidad visual; institución; agentes educativos.

INTRODUCCIÓN

El presente escrito concierne al trabajo final integrador correspondiente a la Carrera de Especialización en Políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia, de la Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos, cursada durante los años 2013 y 2014.

En el comienzo del trabajo, se realiza la presentación del Tema investigado, a partir de la Fundamentación respecto de la elección del mismo. Se procede luego a la enumeración de los Objetivos Generales y Específicos que guiarán el accionar, aspirando a llegar a la construcción de conocimiento respecto de los dispositivos y prácticas de los agentes intervinientes en procesos de inclusión educativa de niños/as y adolescentes con discapacidad visual, que concurren a la escuela de educación integral N°1 “Helen Keller” de Paraná.

A continuación, se realiza un desarrollo respecto de la Metodología que orientó el trabajo de investigación, así como las herramientas de recolección de datos, y el análisis de los mismos.

A los fines de dar sustento al trabajo de campo, se elabora el Marco Teórico partiendo desde el paradigma de protección integral de los derechos de los niños/as y adolescentes; se continúa con el proceso histórico de constitución del sistema escolar y dentro de este apartado una breve reseña histórica referida al surgimiento del sistema de educación especial, así como la situación actual de la legislación en el ámbito de la educación. Se desarrolla una concepción de la discapacidad desde un modelo social, y la conceptualización sobre la discapacidad visual. Posteriormente, se realiza una aproximación teórica respecto de la institución y los agentes educativos; penetrando luego específicamente en los equipos de trabajo orientados hacia prácticas educativas interdisciplinarias. Inmediatamente, se explicita la concepción de los dispositivos de intervención; continuando con una exposición y conceptualización de las nociones de “diferencia” y “diferentes”. Por último, se desarrolla el modelo de inclusión educativa a los fines del análisis de las prácticas y dispositivos en los procesos de inclusión de niños/as y adolescentes con discapacidad visual.

La segunda parte del trabajo de integración final, está constituida por la Contextualización y el Análisis del Trabajo de Campo. Particularmente en referencia al Análisis del Trabajo de Campo, se presenta una articulación a partir de los datos obtenidos por medio de las técnicas de recolección de información, realizándose un análisis e interpretación a la luz de los lineamientos teóricos, con la finalidad de la construcción del conocimiento.

De este modo, la segunda parte del trabajo, se inicia con un primer capítulo, en donde se realiza una descripción de la Escuela de Educación Integral N°1 “Helen Keller” de la ciudad de Paraná. Se narra la historia de la institución, sus objetivos, el equipo de profesional que la conforma, la población que recibe, áreas pedagógicas que brinda. Durante el Capítulo II, se desarrollan los Dispositivos Institucionales orientados hacia los procesos de inclusión educativa de los niños/as y adolescentes con discapacidad visual. Continuando, en el Capítulo III se procede al análisis de las prácticas de intervención de los agentes educativos.

Finalmente, se expresan las conclusiones a las cuales se arribó en relación al tema y los objetivos generales y específicos del trabajo de integración final. Se desarrollan los aprendizajes logrados a lo largo del proceso de investigación, y la apertura de nuevos interrogantes en referencia al tema en cuestión.

PRIMERA PARTE: PRESENTACIÓN Y MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

CAPÍTULO I: FUNDAMENTACIÓN Y PRESENTACIÓN

FUNDAMENTACIÓN

Los diversos discursos sociales, políticos, educativos, encontraron a lo largo de la historia diferentes modos de nombrar y significar la infancia, así como el estatus de niño acorde al modelo de sociedad al cual se aspiraba.

La forma de entender a la niñez, se encuentra atravesada por diversos saberes disciplinarios y poderes que han disputado acerca de lo que significa ser niño o niña en determinada cultura. La infancia, resulta así una construcción social, instituida por el aparato del Estado, posible de modelar hacia un determinado modo de organización al considerarse el futuro de la Nación.

En complemento a lo anterior, el Paradigma de Protección de Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, defendido a partir de la sanción de la Ley Nº 26061 en el año 2005, implicó un proceso de construcción que posibilitó la redefinición de las relaciones entre el estado, la familia y la sociedad a partir del respeto de sus derechos.

Cabe destacar que los niños/as y adolescentes son titulares de los derechos fundamentales reconocidos por: las constituciones, instrumentos internacionales y leyes nacionales para todas las personas; pero a su vez, se les reconoce la existencia de protecciones jurídicas y derechos específicos al considerarlos como grupo socialmente vulnerable. Al decir de Cillero Bruñol (1999): “se construye un sujeto de derecho especialísimo, dotado de una supraprotección, o protección complementaria, pues se agregan nuevas garantías a las que corresponden a todas las personas” (p. 5).

A partir de la adhesión a la Convención Internacional de los Derechos del Niño (en adelante CDN) y la sanción de la Ley Nacional Nº 26061, el Estado derivó desde un modelo interventor hacia un modelo garante de derechos, teniendo el deber de implementar y ejecutar políticas públicas con el objetivo de preservar, restituir o reparar las consecuencias de la violación de los derechos de niños, niñas y adolescentes. Cambio que consistió en generar acciones judiciales y administrativas de protección de la infancia, desjudicializando cuestiones relativas a la falta o carencia de recursos materiales, y recuperando la universalidad de la infancia al considerar como destinatarios de las políticas sociales a todos los niños, niñas y adolescentes, y no a una parte de ellos. Se redefinen las competencias de los organismos públicos dirigiendo la protección hacia los derechos de los niños, no hacia el “menor” como anteriormente ocurría.

La Ley 26.061 (2005) plantea una reestructuración y creación de nuevos órganos administrativos de protección de derechos. A la vez instituye el trabajo en redes interinstitucionales mediante la conformación del “Sistema de Protección Integral”, constituido por todos aquellos organismos, entidades y servicios que diseñen, planifiquen, coordinen, orienten, ejecuten y supervisen las políticas públicas, de gestión estatal o privadas, en el ámbito nacional, provincial y

municipal, destinados a la promoción, prevención, asistencia, protección, resguardo y restablecimiento de los derechos de la infancia.

En el marco del Paradigma de Protección de Derechos de la niñez, una de las responsabilidades indelegables del Estado, es el brindar oportunidades de acceso a la educación para todos sus habitantes, suponiendo a la misma un derecho fundamental de cada niño/a y adolescente. En añadidura a ello, resulta de una política educativa necesaria, el ofrecer una educación integral a las personas con discapacidad; se establece de éste modo en la Ley Nacional de Discapacidad Nº 26.379 (2008) en su artículo 24º inciso b), que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás, en la comunidad donde vivan.

Se tiene conocimiento de que la escuela fue creada como dispositivo de normalización, con regímenes de enseñanza, saberes y prácticas homogéneos, a los fines de dirigir a los sujetos hacia ciertos valores, formas y estructuras hegemónicas. A pesar de ello, la lucha por el reconocimiento de los derechos de los niños/as y adolescentes, así como de los derechos de las personas con discapacidad, generó durante los últimos años un impacto favorable en el ámbito educativo. El concepto de igualdad educativa, "enseñar todo a todos", fue desplazándose hacia el de inclusión, apelando al reconocimiento de la diferencia entre sujetos y grupos. ¿Qué lugar ocupan los niños/as y adolescentes con discapacidad en la cotidianeidad de la escuela común?

Se considera que actualmente existe una distancia marcada de los propósitos fundacionales de la escuela, en donde a partir de normativas nacionales e internacionales se brega por los derechos de todos los niños/as y adolescentes. A pesar de lo antes dicho, me pregunto: ¿en qué medida los discursos jurídicos resultan aplicados a los ámbitos cotidianos escolares posibilitando la inclusión de niños/as y adolescentes con discapacidad?

Dentro del trabajo que realizo como psicóloga del equipo técnico de la Escuela de Educación Integral Nº1 Helen Keller, resulta frecuente escuchar enunciados como: *"Tenemos treinta alumnos y dos integrados"*. Se trata de escuelas que se describen como "integradoras" al aludir a que entre todos sus alumnos, "además", se encuentran niños con discapacidad. Ante ello, parte del ejercicio de mi profesión dentro del equipo técnico implica trabajar con docentes, directivos, maestras orientadoras integradoras de las escuelas comunes, para habilitar espacios de inclusión educativa de niños/as y adolescentes con discapacidad visual, pero me pregunto: ¿cómo evitar toda tematización del otro, y garantizar un encuentro, una bienvenida, una práctica desde la ética de estar juntos?

Reflexionando sobre la práctica cotidiana en las instituciones educativas, resulta posible formular que la mera presencia de niños/as y adolescentes con discapacidad, no asegura una real inclusión. ¿Cuáles son las condiciones necesarias que habilitan que un niño con discapacidad visual sea incluido en la escuela común?

Se tiene conocimiento de que las personas con discapacidad junto a otros grupos sociales, constituyen grupos oprimidos en nuestras sociedades al observarse multiplicidad de barreras a la inclusión y participación en las

comunidades en calidad de sujeto pleno de derechos, en búsqueda de la construcción de una vida autónoma e independiente.

Siendo que, transcurrieron más de diez años de la sanción de la Ley Nº 26061, y apelando a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se propone indagar respecto de las situaciones de inclusión educativa con niños, niñas y adolescentes con discapacidad visual que concurren a la Escuela de Educación Integral Nº1 “Helen Keller” de la provincia de Entre Ríos.

A partir de interrogantes producto de la experiencia profesional en el ámbito de la Escuela de Educación Integral Nº1, es que formulo la siguiente pregunta problema del presente trabajo integrador: ¿Cuáles son los dispositivos y prácticas de los agentes intervinientes en procesos de inclusión educativa con niños/as y adolescentes con discapacidad visual, que operan como facilitadores/obstaculizadores de condiciones reales de inclusión?

Mediante el presente trabajo de integración final, me propongo indagar sobre los dispositivos y prácticas de los agentes intervinientes en procesos de inclusión educativa con niños/as y adolescentes con discapacidad visual, a partir de los cuales se brindan las condiciones para pensar en espacios y tiempos educativos no excluyentes.

Es posible acordar que inclusión es lo opuesto a exclusión, ¿pero hemos entendido que significa incluir? Se entiende el concepto de incluir como la posibilidad de darle un lugar a los que están afuera y desean integrarse, los que quieren participar, los que se quedaron sin voz (Terré Camacho, 2011).

Parafraseando a Skliar (2008), es preciso plantear la inclusión educativa como una práctica lejana a esa exigencia de actos heroicos y titánicos esfuerzos de formación, y volverla al terreno de los vínculos, de los afectos, de los pequeños gestos.

TEMA:

“Dispositivos y prácticas de intervención de los agentes educativos en procesos de inclusión educativa de niños, niñas y adolescentes con discapacidad visual, que concurren a la Escuela de Educación Integral Nº1 Helen Keller de la ciudad de Paraná”.

OBJETIVO PRINCIPAL

- ✓ Analizar los dispositivos y prácticas de intervención de los agentes educativos que posibilitan/obstaculizan la inclusión educativa de niño/as y adolescentes con discapacidad visual.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ✓ Indagar aspectos organizativos, dinámica institucional, fines y objetivos de la Escuela de Educación Integral Nº1 “Helen Keller”, de Paraná, Entre Ríos.

- ✓ Describir el aporte que desde cada dispositivo institucional se realiza a los fines de una educación inclusiva para los niños/as y adolescentes con discapacidad visual.
- ✓ Describir las prácticas de los diferentes agentes educativos intervinientes en procesos de inclusión educativa.

METODOLOGÍA

El siguiente trabajo de integración final, se enmarca en una metodología cualitativa. En la investigación cualitativa, se reconoce como principios básicos del diseño de la investigación: la flexibilidad, la circularidad del proceso, y la reflexividad permanente del investigador. De este modo, la investigación se encuentra orientada, pero permanece abierta a incorporar lo que emerge, lo inesperado, aspectos que pueden matizar y reorientar partes del diseño proyectado (Monistrol Ruano, 2007).

En dicho marco de investigación, se realizó un meticuloso trabajo de campo, a partir de la participación directa del investigador en el mismo campo de investigación, utilizándose técnicas para la recolección de datos necesarios para dar respuesta a los objetivos planteados.

Se trata de un trabajo de descripción empírica, tomando como población a alumnos/as con discapacidad visual que concurren a la escuela de Educación Integral N°1 “Helen Keller”, y se hallan enmarcados en procesos de inclusión educativa en escuelas comunes; así como también, a referentes familiares de los estudiantes, docentes, equipo técnico, y directivos de las instituciones educativas.

Las técnicas de recolección de datos, se eligieron y prepararon previamente, considerándose para ello diferentes aspectos: el método de investigación seleccionado, los intereses de la investigación, las características de la población, el terreno de trabajo. Atento a ello, se utilizaron las siguientes técnicas:

- Observación participante directa: consiste en la percepción y registro de los hechos, objetos y fenómenos de la realidad, tal como se presentan espontáneamente, con la finalidad de producción del conocimiento científico.
- Entrevista semi-estructurada a expertos: consiste en la realización de entrevistas a sujetos que, por su ubicación social, por la tarea que desempeñan, etc., tienen un profundo conocimiento del tema en estudio y pueden aportar datos valiosos.
- Cuaderno de campo: el mismo, es definido como el registro estructurado de todo lo observado a los fines de la obtención del conocimiento científico.
- Consulta de documentos institucionales: la revisión de documentación correspondiente a la institución como por ejemplo proyecto educativo institucional, legajos institucionales, a los fines de obtener información pertinente con la temática de investigación.

A partir de la información obtenida por medio de las técnicas de recolección de datos, se realizó un análisis cualitativo de la misma a los fines de arribar a los objetivos planteados.

Se concibe a la investigación cualitativa como una actividad que se localiza en un tiempo y lugar determinados, en donde el investigador mediante prácticas interpretativas y materiales, se acerca al mundo y lo hace visible (Denzin y Lincoln, 1994).

El investigador, es quien, mediante el despliegue de un amplio rango de prácticas interpretativas interconectadas, espera lograr un mayor entendimiento del tema en el mismo escenario en donde ocurre. Se destaca, que el proceso de investigación no está exento a la posición subjetiva del sujeto que investiga, quien, se encuentra atravesado por sus propias experiencias, opiniones, conocimientos previos, entre otros.

En el marco de la investigación cualitativa, los discursos de los sujetos que comprenden el universo de trabajo, se transforman en datos cualitativos, a los fines de su análisis e interpretación a la luz de la teoría. Se realizó de este modo, un análisis del discurso de los actores y las significaciones imaginarias que lo atraviesan, en el mismo contexto educativo en donde se desarrollan procesos de inclusión educativa.

Se utilizó para el análisis e interpretación de los datos recolectados, el método de frases significativas, se trata de un método que permite en la investigación encontrar las frases ligadas, y que salen de la singularidad de los participantes.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

Paradigma de protección integral de derechos de los niños, niñas y adolescentes

El movimiento de protección de derechos humanos durante el siglo XX, encontró como uno de sus mayores logros el reconocimiento de que todas las personas, incluidos los niños, gozan de los derechos consagrados para los seres humanos, y que resulta del deber de los Estados promover y garantizar su efectiva protección igualitaria (Cillero Bruñol, 1999).

Cabe destacar que los niños son titulares de los derechos fundamentales reconocidos por las constituciones, instrumentos internacionales y leyes nacionales para todas las personas; pero a su vez se les reconoce la existencia de protecciones jurídicas y derechos específicos al considerarlos como grupo socialmente vulnerable (Cillero Bruñol, 1999).

Al decir de Cillero Bruñol (1999): "se construye un sujeto de derecho especialísimo, dotado de una supraprotección, o protección complementaria, pues se agregan nuevas garantías a las que corresponden a todas las personas" (p. 5).

Con la sanción de la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de los Niños/as y adolescentes Nº 26.601 en el año 2005, la ejecución de políticas públicas comenzó a implementar acciones positivas y preventivas por parte del Estado para la efectiva satisfacción y/o restitución de los derechos vulnerados. Mediante un carácter descentralizado de las políticas sociales, considerándose que permiten una mejor adecuación a las diversas realidades de cada lugar, acercándose de manera más participativa a los usuarios (Fama y Herrera, 2005).

La ley Nacional Nº 26061 (2005), en su artículo 32º plantea la conformación de un Sistema de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes compuesto por todos los organismos, entidades y servicios que trabajen en políticas públicas, dentro de los niveles nacional, provincial y municipal, destinados a la promoción, prevención, asistencia, protección, resguardo y restablecimiento de los derechos de los niños/as. Se trata de una reestructuración de órganos administrativos en protección de derechos, mediante una política de descentralización que convoca a participar a distintos actores de la sociedad civil como del Estado Nacional, los Estados Provinciales, y los Municipios.

Si bien se reconoce al niño/a y adolescente, en tanto sujeto portador de derechos especialísimo, se presenta una paradoja, siendo que el propio ordenamiento jurídico no le adjudica una autonomía plena. Esta paradoja, se resuelve a partir del concepto de autonomía progresiva, planteado en el artículo 5º de la CDN, aludiendo al ejercicio progresivo de los derechos del niño en virtud de la evolución de sus facultades. Concepción que se desprende de la idea del desarrollo psicofísico del niño, entendiendo a las diversas etapas como una graduación en el nivel de decisión al que puede acceder en el ejercicio de sus derechos fundamentales; impartiendo por tanto a los padres o demás

responsables solamente la orientación y dirección apropiadas para que el niño ejerza sus derechos (Fama y Herrera, 2005).

La “autonomía progresiva” constituye un derecho en sí mismo, tratándose del derecho a la autodeterminación, es decir, el derecho del niño, niña y/o adolescente a decidir autónomamente respecto de cuestiones que lo afectan (Fama y Herrera, 2005).

Sumado al principio de autonomía progresiva, se encuentra el “interés superior del niño”, el cual se considera fundamental para la interpretación y aplicación racional de la CDN; quedando instaurado como un principio rector-guía, siendo que ante decisiones legales y/o administrativas que deban emplearse en relación a los niños/as debe tomarse este principio bajo consideración especial (Freedman, 2006).

A los fines de la implementación del Interés Superior, resulta fundamental aclarar que cumple dos funciones normativas. Por un lado, implica un principio jurídico garantista, es decir que se impone a las autoridades, resultando obligatorio y como deber del Estado efectivizar los derechos subjetivos de los niños. Por otro lado, actúa como una pauta interpretativa para solucionar conflictos entre derechos de los niños que puedan presentarse, siendo que la función será la de resolver privilegiando los derechos considerados como superiores o formadores del “núcleo duro” de la CDN. Se esclarece que con “núcleo duro” se hace referencia a la existencia de derechos que deben prevalecer siempre frente a los intereses colectivos y los derechos de terceros, comprendiendo: el derecho a la vida, a la nacionalidad y a la identidad, a la libertad de pensamiento y de conciencia, a la salud, a la educación, a un nivel de vida adecuado, a realizar las actividades propias de su edad y a las garantías propias de derecho penal y del procesal penal (Freedman, 2006).

Se considera que la Ley Nacional Nº 26061 (2005) ha logrado un avance significativo en tanto protección de derechos, teniendo como principio rector: la condición de sujeto de derecho; el derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su opinión sea tenida en cuenta; el respeto al pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural; su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales; el equilibrio entre los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes y las exigencias del bien común; su centro de vida.; así como situaciones ante las cuales el principio rige: patria potestad, pautas a las que se ajustarán el ejercicio de la misma, filiación, restitución del niño, la niña o el adolescente, adopción, emancipación y toda circunstancia vinculada a las anteriores cualquiera sea el ámbito donde deba desempeñarse.

El derecho a ser oído y a formar su propia opinión, deriva directamente de considerar a los niños como plenos sujetos de derechos, significando que el niño sea el protagonista en lo que le concierne.

Proceso histórico de constitución del Sistema Escolar

Durante la modernidad, las representaciones sociales respecto de la infancia, discurrían sobre el niño como un ser frágil, maleable, carente de razón e inclinado

al mal. Durante el proceso de constitución de los estados nacionales latinoamericanos, los saberes jurídicos, médicos, psiquiátricos y pedagógicas dominantes, por medio de dispositivos institucionales, desplegaron una serie de discursos normalizadores para producir sistemas fundados de clasificación como formas de control destinadas a los cuerpos de niños, niñas y adolescentes; para tipificarlos y evaluarlos (Martínez, 2015).

Hacia fines del siglo XIX, la creación del sistema educativo contribuyó a institucionalizar ese modelo particular de la infancia de la modernidad, en donde era necesario separar a los niños en edades; segregarlos de la vida colectiva, suministrarles aprendizajes, y disciplinarlos. Se trataba de una institución que, si bien lograba combatir el abandono, difundir pautas de crianza, mirar al niño como alguien que requería de cuidados especiales; por otro lado, también llevaba consigo una faceta de control a partir de la implementación de mecanismos que estén destinados a encauzar conductas, transformarlas y controlarlas (Foucault, 1975).

Visión del niño como objeto pasible de moldear, disciplinar y ordenar; coherente con un modelo de Estado, en donde el cuerpo resultaba un objeto indispensable en la sociedad. Se requería de un proceso de enseñanza, con un tiempo prudente, que permitiera en primer lugar examinar si el niño podía considerarse alguien “normal”, es decir útil y obediente; para luego mediante mecanismos de control y disciplinamiento, adiestrar al individuo para que pueda desarrollar las operaciones del cuerpo en el taller, la fábrica, entre otros.

De este modo, se comenzó a instituir un modo clasificación entre aquello considerado “normal”, diferenciado de lo “anormal”; a partir de describir y definir a las personas según acciones que se ajustaban o no a un modelo concebido como la norma. Se trata de una clasificación que tendía a diferenciar entre quienes resultaban capaces de amoldarse al modelo, y entre aquellos que quedaban apartados, aquellos “anormales” siendo que no encuadraban en el modelo instituido. A partir de saberes y técnicas determinadas, utilizados a la manera de un poder, se establecía de manera arbitraria un cierto orden entre los sujetos, imponiéndose formas de ver y tratar a los mismos según sus características.

La correspondencia entre saber y poder significó la posibilidad de justificar científicamente las desigualdades entre grupos sociales, en donde la noción de cuerpo normal gestó su contracara: todos aquellos cuerpos considerados no productivos, desviados, ingobernables o indóciles, que no se adaptan a las necesidades de la producción de la vida, dependientes o subalternos en relación de diferencia con aquellos “normalmente productivos”. De este modo se estable que aquellos sujetos que actúan diferente no son considerados autónomos, por lo cual dichos cuerpos son excluidos, oprimidos, separados y despojados de cualidades positivas y derechos sociales (Martínez, 2015).

Al decir de Vilas (como se citó en Martínez, 2015): “la diferencia deviene desigualdad en el momento en que la estructura de poder adjudica determinados efectos a esa diferencia: ejercicio de derechos, acceso a recursos, participación política o social, u otro” (p. 25).

La mirada respecto de un grupo de alumnos homogéneos como condición básica para una buena educación ha permanecido latente en los formatos escolares producidos a través de la historia de la escolarización. El ideal escolar que planteaba que todos los niños, niñas y jóvenes hicieran lo mismo al mismo tiempo y con iguales resultados, ocultaba todos sus efectos homogeneizantes, a la vez segregadores, al producir en el mismo acto otro grupo de estudiantes que serían direccionados hacia espacios específicos que pudieran entender su heterogeneidad, mediante la atención especializada al construirse nuevos grupos homogéneos en un formato escolar específico: la escuela especial.

- ***Breve reseña histórica sobre el surgimiento de la educación especial***

El nacimiento formal de la educación especial surgió al inicio del siglo XX, en toda Europa y América, cuando se estableció con obligatoriedad la enseñanza elemental para todos los niños. A partir de la identificación de alumnos que no eran capaces de seguir el ritmo del resto de sus compañeros, surgió la necesidad de adoptar procedimientos diferentes y de clasificar a los mismos según su nivel de inteligencia, de este modo se escolarizaban en centros específicos de educación especial. El fracaso que experimentó la educación general por atender las diferencias individuales fue la base de la educación especial.

La educación común supuso la extensión de un formato identificado y llamado como escolar con ciertas características fijadas en prácticas que en nombre de la unidad impidieron pensar otros modos posibles. Esta situación, constituyo relaciones de diferencia y desigualdad a través de la creación de la educación especial al interior del sistema escolar, pero al exterior de la educación común, como un lugar paralelo, separado a la dinámica del resto del sistema. Se trata de relaciones de poder que se producen y reproducen por medio de tecnologías y prácticas específicas, que generan la diferencia, desigualdad y fragmentación (Martínez, 2015).

Ubicados en la ciudad de Paraná, se inicia la institucionalización basada en una Educación Otra, en el año 1954 con la creación de la Escuela Nº1 de Readaptación de Menores “General San Martín”, actualmente escuela especial. La misma fue destinada a menores con problemas de conducta y compromiso intelectual.

Cuatro años después, un médico de la ciudad funda el Servicio Domiciliario Hospitalario, cuando el paso de la epidemia de poliomielitis había azotado en nuestro país. Dicho servicio comienza funcionando en sede de la Sociedad de Beneficencia, con el fin de la rehabilitación del niño lisiado y con parálisis cerebral. De este modo, la participación del médico en dicha época perseguía el objetivo de la fundación de instituciones de formación pedagógica especial y reinserción a la sociedad de los niños con secuelas de parálisis infantil y otras patologías, pensando en una rehabilitación integral que considera los aspectos físico, mental, vocacional, social y económico.

Las normativas de derechos humanos, y el aporte de las personas con discapacidad y sus familias, implicó que el país adoptara medidas, normativas y creara organismos con el propósito de garantizar los derechos y libertades

fundamentales de las personas con discapacidad. Recién en el año 1988 se aplica el Plan Nacional de Integración Escolar, donde se introduce la centralidad en los aspectos educativos en detrimento del modelo rehabilitador imperante hasta ese entonces (Padin, 2013).

En el año 1998, se firma en el Consejo Federal de Educación, el Acuerdo Marco para la Educación Especial y el Acuerdo Marco sobre la Evaluación, Acreditación y Promoción (1998) donde se establece:

> La educación especial es un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales (…) brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados. Las necesidades educativas especiales son las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular. (p. 1)

A partir del año 2003, la educación especial se replantea el lugar que le toca como parte de los Regímenes Especiales en la Ley Federal de Educación y la responsabilidad que le cabe en la construcción de políticas de inclusión educativa.

- ***Situación actual y legislación de la educación***

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 (en adelante LEN) en el año 2006, se define que la educación especial sólo se encargará de la atención educativa de los alumnos con discapacidad, pero se acentúa que la modalidad no resulta como única responsable de la inclusión educativa. Por el contrario, se plantea la corresponsabilidad de todo el Sistema Educativo en el cuidado de la trayectoria escolar de todos los estudiantes. Tal como allí se sanciona en el capítulo II, artículo 11:

> Fines y objetivos de la Política Educativa Nacional (…) 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. (p. 2)

A partir del año 2006 la función de la educación especial se basa en ser transversal a los niveles y otras modalidades del Sistema Educativo, teniendo a su vez como competencia la responsabilidad de la inclusión.

Específicamente, el Capítulo VIII “Educación Especial” de la LEN (2006) señala:

> 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. 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 temporales o permanentes en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona. (p. 9)

En el documento “Educación Especial. Una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1”, se acuerda que toda estrategia de integración, más allá de su forma y el contexto de política inclusiva, implica transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los alumnos. Se expresa que la integración, desde que comienza a ser planificada, debe tener un carácter flexible y plausible de ser sometida al análisis de sus efectos, proyectando la progresiva intervención integradora hacia prácticas inclusivas (Pablin, 2013).

La Resolución N° 174, del Consejo Federal de Educación, del 13 de junio del 2012, encuentra durante los últimos años un avance por concretar un marco donde las modalidades de enseñanza, coadyuven a garantizar la igualdad en el derecho a la educación, mediante procesos de articulación y responsabilizando a todos los actores involucrados. Se especifica que en el nivel primario el pasaje entre las escuelas pertenecientes a la modalidad de educación especial y del nivel, sean abiertas y flexibles, privilegiando la asistencia a la educación común y asumiendo la co-responsabilidad para asegurar las configuraciones y prácticas de apoyo necesarias en los casos que sean pertinentes.

Discapacidad: su concepción desde un modelo social

A partir del último cuarto de siglo pasado, un logro significativo en torno a la concepción de la discapacidad, ha sido el surgimiento de una orientación que destaca el abordaje de problemas claves de las personas impedidas en el marco de los derechos humanos. Situación que se dio acompañada, mediante la emergencia del modelo social de la discapacidad, el cual fue sustituyendo de manera paulatina al modelo médico hegemónico que por muchos años resultó ser el paradigma dominante en el área de la discapacidad (Terré Camacho, 2011).

El modelo médico hegemónico durante fines del siglo XVIII y principios del siglo XIX, se caracterizó por localizar el problema de la diversidad funcional en el individuo, como resultado de las limitaciones o pérdidas funcionales, orgánicas o psicológicas que se asume que manifiestan la incapacidad. En esta visión, el problema se afirma como la deficiencia individual, responsabilizando al sujeto, y se plantean soluciones en manos de las técnicas profesionales, centradas en corregir la deficiencia y mejorar las habilidades funcionales del individuo: intervenir para lograr "la cura" y "la integración" del paciente (Cannellotto y Luchtenber, 2008).

Durante la década de 1960, en el marco de luchas de los movimientos sociales a nivel mundial, se comenzó a cuestionar de manera significativa la visión hegemónica basada en el modelo médico rehabilitador autoritario, proponiéndose un modelo social donde la persona con discapacidad posee el control, y ejerce la responsabilidad sobre su vida, reconociendo los apoyos necesarios para alcanzarla (Martínez, 2015).

El discurso teórico de este movimiento superador al modelo médico, explica que lo que tiene que repararse no es a un individuo enfermo, sino una sociedad que no da lugar a todos los ciudadanos. El binomio dependencia/autonomía, resultó fuertemente cuestionado por los colectivos de personas con discapacidad, derivó en un periodo de crecimiento de múltiples expresiones de resistencia a las formas patologizantes de entender la diferencia que favorecían prácticas de opresión y estigmatización.

El modelo social de la discapacidad, establece el peso de la responsabilidad por la misma en la sociedad, y no únicamente en el individuo. De este modo, el sujeto con discapacidad no es responsable de tener que ajustarse y adaptarse a la sociedad, sino que corresponde a ésta última dar respuestas a los sujetos, eliminando cualquier barrera que imposibilite el ejercicio pleno del derecho, generando a su vez posibilidades de inclusión, y accesibilidad a la sociedad (Terré Camacho, 2015).

En complemento a esta concepción de la discapacidad, los estados son los garantes de procurar reducir al mínimo las condiciones discriminatorias, abusos, injusticia social y marginalización sufrida por individuos con y sin discapacidad. La Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), establece entre sus artículos, que los estados tienen el propósito de promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, promoviendo el respeto de su dignidad inherente como seres humanos.

Discapacidad Visual

Desde la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE, 2017), se define a la discapacidad visual como un término que engloba cualquier tipo de problema visual grave, ya sea ocasionado por patologías congénitas, accidentes de cualquier tipo o provocados por virus de diferentes orígenes.

Ante condiciones de ceguera total y deficiencia visual, en diversos grados de perdida de la visión, se utiliza el término de discapacidad visual de manera global.

La condición de ceguera, se caracteriza por una limitación total o muy seria de la función visual de ambos ojos. Se trata de aquellas personas que no ven nada en absoluto o solamente tienen una ligera percepción de luz, siendo que quizás pueden ser capaces de distinguir entre luz y oscuridad, pero no la forma de los objetos (ONCE, 2017).

Por otro lado, cuando se habla de personas que poseen disminución visual, se hace referencia a aquellos que aun contando con la mejor corrección óptica posible (anteojos), podrían ver o distinguir con gran dificultad, algunos objetos a una corta distancia. Se trata de personas que bajo buenas condiciones de luz, distancia, nitidez, entre otras, pueden leer la letra impresa, pero generalmente requieren realizarlo de manera lenta, con gran esfuerzo.

Se concibe a su vez dentro del término de disminución visual, cuando hay una pérdida de visión central, o pérdida de visión periférica. Es decir, que la persona

sólo puede ver el objeto situado en los laterales, encima o debajo de los ojos; o en el frente, respectivamente, y a una corta distancia.

Institución y Agentes Educativos

Ulloa (1969) denomina a las instituciones como un organismo social estructurado sobre la base de una distribución geográfica, una ordenación del tiempo y de las responsabilidades, regulado por códigos y normas de naturaleza explicita e implícita, con objetivos a alcanzar y medios racionales para tal fin.

Las instituciones son formaciones sociales y culturales complejas. Sus identidades son el resultado de procesos de interrelaciones, oposiciones y transformaciones de fuerzas sociales; resultado de demandas, luchas, esfuerzos y sacrificios. Desarrollan sus propias lógicas según la diversidad de funciones que adquieren: un juego de funciones principales y secundarias, explicitas y encubiertas (Garay, 2006).

La cultura institucional, es comprendida como un sistema de valores, ideales y normas legitimados por algo sagrado. Se trata de un orden simbólico que atribuye un sentido previo a las prácticas, una manera de pensar y sentir que orienta la conducta de los sujetos hacia fines y metas institucionales (Garay, 2006).

Al ser una producción humana, social y cultural, el conflicto constituye un trasfondo permanente. Emergen dificultades y sufrimiento, pero también cuestionamientos, la movilización de lo instituido por lo instituyente, el descubrimiento de nuevas formas y nuevas matrices de sentido (Garay, 2006).

De este modo, la institución se apuntala y encuentra sentido en el campo social, por un lado, en los intereses, las acciones y las luchas de grupos sociales; por otro, en los valores, ideales y normas legitimadoras que le sirven de fundamento. En concordancia a ello, si la sociedad se encuentra atravesada por valores contradictorios, y conflictos disruptivos, las instituciones no pueden menos que estar afectadas por ellos, cuestionadas o vaciadas de sus sentidos originarios (Garay, 2006).

Al decir de Loureau (1990) citado por Garay (2006, p. 153) “son entonces, fuerzas y luchas de fuerzas, dentro y fuera de la institución, las que tienden a transformarla, quebrarla o extinguirla”.

Bourdieu (1980) conceptualiza el termino instituir, como el asignar una competencia, imponer un derecho de ser que deriva en un deber ser. Implica significarle a alguien, en el escenario institucional, social, y en ocasiones personal, que debe conducirse consecuentemente a como se lo ha significado (Garay, 2006, p. 141).

La institución no sólo se trata de un edificio, sino de una red simbólica, por lo cual no resulta posible pensarla como objeto totalmente externo al sujeto. En tanto formación de la sociedad y de la cultura, resulta fuente de sufrimiento, pero condición de identidad. Se instala un contrato entre lo que el sujeto cede y lo que la institución le da, sujeto e institución en una relación paradojal planteada por una búsqueda de autonomía y una necesidad de independencia. Se plantea la existencia de un proyecto anticipatorio en relación al otro, en tanto violencia

necesaria y estructurante; pero también puede ocurrir una violencia en exceso, que niega a los sujetos, la del maltrato (Markwald, s/f).

Generalmente las instituciones intentan sostener la ilusión de la coincidencia hasta que una irrupción viene a desarmar ese supuesto consenso, poniendo al descubierto las lógicas diferentes que allí se juegan. Cuando la institución puede albergar las heterogeneidades, diversidades, se puede desplegar su función metafórica (Markwald, s/f)

Al decir de Ulloa (1969) los núcleos pre-institucionales unidos en un proyecto único, posteriormente originan la tendencia hacia la dispersión; hecho que por un lado favorece el crecimiento de la organización, pero a su vez puede provocar rupturas debido a las diferencias que se presentaban, inicialmente negadas o reprimidas. Desacuerdos que pasan a conformar puntos enquistados en la historia institucional que, aun estando reprimidos, resultan eficaces para configurar modalidades de pensamiento que aparecen en determinados momentos como antagónicos. Fragmentación y dispersión que cuando no se encuentran espacios de comunicación y participación para generar acuerdos, produce continuos enfrentamientos, y los resultados no son acompañados de un real alcance de los objetivos explícitos, ni de un crecimiento de sus miembros.

Individuo e institución están unidos por lazos de necesariedad mutua, las instituciones están presentes en el interior del sujeto, promoviendo su identificación. Sin embargo, ni la institución ni su cultura por medio del orden simbólico que promueven, pueden determinar por completo la conducta de los individuos, su posicionamiento dentro y respecto de ella. Se trata de una trama de relaciones y de vínculos, donde los sujetos toman parte interviniendo, constituyéndolas. Sujeto e institución, se trata de una relación que es fuente básica, y constante de tensión, de malestar, de disputa. La instancia social y la instancia individual, implica una doble condición constitutiva de todo escenario institucional (Garay, 2006).

Eugene Enríquez (1987) citado por Garay (2006, p. 134) concibe a las instituciones educativas, teniendo como finalidad primordial la existencia, se centran en las relaciones humanas, en la trama simbólica e imaginaria en donde estas se inscriben. Operan con seres humanos a los que les posibilitan, o no, vivir, trabajar, educarse, curarse, cambiar, y crear el mundo a su imagen. Tienen una ubicación primordial en la formación social global, desde la regulación, la transmisión y la reproducción, hasta el cambio y la transformación; a su vez, una función esencial para los seres humanos: posibilitan el advenimiento como sujetos y desarrollo de su identidad singular.

En las instituciones educativas aparece como proyecto institucional la búsqueda de autonomía, debiendo ser, necesariamente solidario con metas que apunten a hacer surgir individuos autónomos. Se presenta de manera antinómica una situación entre dos planos de la educación humana: la individuación y la socialización. La pedagogía debe ayudar al individuo a devenir autónomo, a pensar por sí mismo, a desarrollar al máximo su capacidad de reflexión y características diferenciadas; pero todo ello en un escenario institucional, marcado

por determinadas normas y leyes que reprimen la individuación como condición de su propia constitución (Garay, 2006).

Las sociedades por medio de las instituciones se encuentran movilizadas por una imaginación instituyente; los sujetos pueden abrirse a otros pensamientos, resignificar y crear nuevas simbolizaciones. Dependerá de las instituciones que faciliten u obstaculicen el acceso a la autonomía, a la participación en una sociedad abierta y democrática.

> Las instituciones educativas ocupan un lugar principalísimo, por su sentido de matriz y matrizante de los modelos de pensar, o no pensar; y por su capacidad de instaurar la cognición y la búsqueda de la verdad y, sobre todo, de abrir sus fronteras instalando un lugar para interrogarse, cuestionarse a sí misma. (Garay, 2006, p. 155)

Los escenarios educativos se inundan de subjetividad y personalismo, el maestro aparece con una doble posición como enseñante: enseñan tanto con lo que es y hace, como con lo que dice. Al decir de Garay (2006), “Su pasión por el saber y su deseo de que el otro aprenda incidirán tanto como sus aciertos de programación, de metodologías y de técnicas” (p. 145).

En este entramado de relaciones del sujeto escolar con las instituciones educativas, se trata de posiciones de sujeto que no son a priori ni tampoco como instancia única de constitución de subjetividades que se cristalizan; sino de procesos, de prácticas, de procedimientos de producción de subjetividades en territorios colectivos, inscriptas en tramas plurales de prácticas sujetas sí a formas de ejercicio del poder, pero también capaces de resistir a dichas formas (Skliar y Tellez, 2008).

Al decir de Skliar y Tellez (2008):

> Como confluencia de fuerzas, cada espacio posibilita la creación de líneas de fuga a los códigos instaurados, es decir, plurales, móviles y mutantes formas de resistencia y, con ellas, de alteridad: modos otros de pensar-decir-hacer-sentir; reglas otras de enunciación; nuevos otros agenciamientos colectivos de enunciación; nuevas-otras prácticas de producción de subjetividad emancipatoria. (p. 30)

Se trata de la constitución de los sujetos a partir de la compleja articulación de prácticas de saber, de poder y de subjetivación, en determinadas condiciones históricas que los hacen posible. Pero a su vez, discurre sobre la posibilidad de disolver las identidades que atan y someten para abrirse a lo inédito, para dar cabida a modos otros de pensar, decir, hacer y sentir. En síntesis, de desprenderse de las identidades que nos constituyen, de la subjetividad que nos fue impuesta, implica una ética de la libertad en tanto práctica, como ejercicio cotidiano y acto de resistencia.

Las instituciones inscriben a los sujetos en tramas de relaciones y vínculos, que los sostienen y estructuran en su identidad social, cultural, personal; pero a la vez los violenta, aliena o impulsan en su capacidad creadora. Brotan problemas de alteridad, de la aceptación del otro en tanto sujeto pensante y autónomo (Garay, 2006).

En las instituciones educativas, la alteridad es asimétrica. A veces asimetría total, cuando se trata de la relación adulto-niño, o en el eje del saber-no saber, o en el eje del poder-carencia de poder (evaluar, acreditar). A veces, es solo una asimetría parcial, cuando solo se da en el eje del saber y el poder (entre dos adultos). Pero las relaciones primordiales pedagógicas, son asimétricas, por lo cual resultan especialmente sensibles a los conflictos, al juego de la dominación, a la violencia y represión (Garay, 2006).

Para la resolución de los conflictos, se crean en las instituciones valores, normas, y reglas que sirven al modo de una ley organizadora del espacio, del tiempo, la tarea, la vida social y mental de los sujetos que la forman. Pero para que este orden simbólico opere en el sentido de garantizar el poder regulatorio, también deberá favorecer las manifestaciones de deseo (Garay, 2006).

A decir de Lucía Garay (2006), la normativa institucional prescribe y proscribe, regula; y allí en donde hay ausencia de ésta, vacío normativo, o pérdida del poder regulatorio de las reglas por perdida de legitimidad, se incrementan los conflictos.

Quizás, sería necesario reconstruir los colectivos favoreciendo la horizontalidad, no la verticalidad; mejor aún, una transversalidad que posibilite difundir la información como herramienta para lograr acuerdos entre los sujetos. Transformar así los conflictos disruptivos, en conflictos movilizadores del cambio.

Equipos de trabajo: hacia prácticas educativas interdisciplinarias

Fainstein (1997) enuncia respecto de los equipos de trabajo, que poseen el valor producto de la combinación de las capacidades individuales, hay una energía colectiva que produce un efecto distinto a la simple adición de tareas. Existen objetivos comunes que le confieren al equipo una existencia propia e impone a cada integrante un rol a desempeñar (Markwald, 2013, p. 2).

Cuando se habla de trabajo en equipo, se hace referencia a una capacidad táctica y colectiva, implicando una forma de coordinar habilidades y crear acuerdos para dar respuestas relativamente rápidas a problemas nuevos.

En complemento, Percia y Cirianni (1998) manifiestan que el trabajo en equipo, implica una renuncia necesaria a la creencia de que la propia especialidad con su cumulo de saber pueda contener todas las respuestas e interrogantes en relación a cada sujeto. Se trata de pensar en procesos de construcción, en la tarea de encontrar y apoyarse en puntos de acuerdo incorporando las diferencias (Markwald, 2013, p.2).

Por otra parte, la interdisciplina es posible definirla como la interacción de los conceptos de diversas disciplinas, hasta el punto de constituir una “nueva unidad” que subsume en un nivel superior los aportes de las disciplinas particulares. Implica la cooperación entre dos o más disciplinas, sus propios esquemas conceptuales, su forma de definir los problemas, y sus métodos de investigación. La característica principal de la interdisciplinariedad reside en que invita a puntos de vista diferentes, y a que especialistas den su opinión sobre un tema determinado (Mohamed, 1983).

Maciel (2001) considera a la interdisciplina como el resultado de un trabajo que requiere operar clínicamente desde una posición determinada, donde la pregunta por lo diferente, lo singular, es el eje central. El autor afirma que “sostener esta

pregunta implica una disposición a soportar la ausencia de respuestas absolutas. Determinar una posición en la cual se introduce cierta falta de saber irreductible y no suponerse un saber sobre la falta" (p. 7).

La interdisciplinariedad, tiene lugar cuando el sujeto desde una posición profesional, reconoce la imposibilidad de un saber absoluto, introduciendo la existencia de que algo excede a la disciplina.

Alicia Stolkiner (2012) plantea que la interdisciplina supone el reconocimiento de la incompletud de todo saber disciplinario. La fundación de un equipo interdisciplinario, versa sobre la posibilidad de establecer un marco referencial y ético común, así como coincidir en los objetivos de una tarea (Markwald, 2013, p. 3).

A su vez, Maciel (2001) señala que la interdisciplina se produce como efecto del trabajo clínico de un equipo, el cual se constituye en función del planteo de un problema, orientado en todo momento por lo que de un obstáculo clínico se torna pregunta. En este sentido, un grupo interdisciplinario, está compuesto por personas que han recibido información en distintos dominios de conocimiento disciplinar, que tienen distintos conceptos, métodos, datos y términos y que se organizan en un esfuerzo común a través de un problema común, y donde existe una comunicación continua entre distintas disciplinas.

La interdisciplina aparece, no sólo como una tecnología apropiada al tipo de problemas que se deben afrontar, sino fundamentalmente como una actitud de apertura mental, humildad y cooperación entre las disciplinas que comparten el campo de trabajo. Implica la construcción de puentes entre las disciplinas que posibilitan el acceso a niveles más profundos de comprensión, y favorecen una acción eficaz (Valgiusti, 2001).

Dispositivos de Intervención: hacia procesos de inclusión educativa

Al decir de Foucault (1977) citado por Agamben (2011) se comprende al dispositivo como todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos.

Los dispositivos son artificios creados para producir movimiento en los sujetos, disponer relaciones, espacios, tiempos, lugares, reglas y tareas. Se trata de una distribución de lugares relacionados, de maneras de hacer con otros en búsqueda de un propósito determinado, suponiendo acuerdos teóricos, técnicos y requisitos para que el cambio funcione. No pueden cristalizarse, requieren de revisión, reflexión, pueden armarse y desarmarse (Greco, 2012).

En la creación de un dispositivo y su funcionamiento hay un cierto ejercicio de la autoridad, y se juegan relaciones de poder al servicio de un cambio. Pero se trata de abrir a la reflexión sobre el juego de poderes y saberes para que algo ocurra, para que los sujetos se transformen en el sentido que la organización propone, y a la vez, de lugar a algo nuevo, a lo que aún no viene siendo pensado. La creación del dispositivo implica un trabajo conjunto en torno a la construcción de un problema, no como obstáculo a remover, sino como situación a comprender (Greco, 2012).

En este marco, la creación de un dispositivo implica que los problemas no son los sujetos en sí mismos, sino el modo en que estos se hallan implicados en la trama, por ello se hace necesaria la problematización de las situaciones, en tanto contextos de acción.

Al decir de Greco (2012):

> Intercambiando y debatiendo para remover significados, para volver a mirar los sentidos, los proyectos y las formas de hacer en las instituciones. Para construir un problema necesitamos multiplicar las voces, escuchar a diferentes sectores de las escuelas y las regiones: supervisores, directores, asesores pedagógicos, profesores, estudiantes, se trata de no permanecer en supuestos fijos, no cuestionados, autocentrados o históricamente definidos y que han quedado sin revisar. (p. 4)

El trabajo de los equipos en las instituciones educativas, supone concebir, delinear e implementar criterios para la elaboración de dispositivos que sostengan las intervenciones situadas; con la potencialidad de poner al análisis lo que a su interior se revela. Se trata de una forma compleja de acción, siempre a revisar, a reformular en función del propósito planteado, para provocar una ruptura de lo establecido, a los fines de generar otra mirada, otras relaciones, otros conocimientos, otros pensamientos (Greco, 2012).

Sandra Nicastro y María Beatriz Greco (2009) formulan para el acompañamiento de las trayectorias educativas, la configuración de un dispositivo para promover pensamiento en común que modifica a todos los allí implicados, dispuestos al trabajo en torno a una “cosa en común”. Se trata de un pensamiento de la alteración, que abre el espacio “entre” sujetos en posiciones diferenciadas, que desarticula un orden de partición dado (ellos, nosotros, los que saben y los que no) volviendo a articular temporariamente otro orden en el cual se haga lugar a lo que antes no tenía un lugar.

Las condiciones del pensamiento demandan construcción, encuentro, detenerse con otros para armar dispositivos, escenas provisorias que sostengan el trabajo y a cada uno en él, en medio de incertidumbres, y apoyados en puntos de certeza que autoricen la exploración de nuevas posibilidades y oficien de sostén. Se trata de encontrar uno en el otro, lo que no se había pensado solo, movilizar el placer de resolver con el otro los enigmas que nos hacen semejantes (Nicastro y Greco, 2009).

Se trata de un pensamiento que se construye entre los participantes del espacio, funcionando como un hilo conductor, en donde cada agente educativo irá apoyándose para desplegar sus acciones e intervenciones, y transformar las prácticas.

Espacio de acompañamiento como un punto de partida que se abre, que liga, de trabajo con otros; un espacio de producción de determinado saber en el cual quienes se encuentran allí: maestros, director, alumno, etc. pueden adentrarse a la reflexión respecto de lo que hacen. Aceptar que cada uno porta conocimientos respecto de su hacer, pudiendo ir más allá de la búsqueda de modelos a seguir, entendiendo que solo se trata de alcanzar bocetos, expresiones mínimas, como la

punta de un ovillo a seguir desarmando y armando, con todo el desconcierto y acierto que este recorrido implica (Nicastro y Greco, 2009).

Las trayectorias educativas, pensadas desde el acceso al derecho a la educación:

> Hablar de trayectorias implica referirnos a una cuestión institucional, más allá de la posición que se ocupe (…) en tanto cada uno desde su lugar colabora en la mediatización necesaria para que la educación y la formación como universales y en cualidad de derechos, se concreten en algún modo en los espacios organizativos. (Nicastro y Greco, 2009, p.43)

Al decir de Nicastro y Greco (2009), pensar con otros asume el lugar del acompañamiento, con aquellos con quienes se empujan los límites de lo ya dado y ya pensado, de las certezas concluidas. Los contenidos a menudo movilizadores de la experiencia sensible cotidiana que no logran hacerse comprensibles, encuentran continentes cuando pueden metaforizarse y transformarse, hallar un sentido.

A su vez pensar a otros, porque los reconocemos como diferentes e intentamos comprender sus motivos, necesidades. Se trata de pensar a otro como requisito para que el lugar subjetivo se haga, para hacerle un lugar, un sentido humano a su llegada. En la escuela, pensar a un alumno, implica ayudarlo a constituirlo como tal, a pensarse a sí mismo aprendiendo, comprendiendo sus propias estrategias, a ensayar y experimentar. No pensarlo, es suponer que no hay nadie allí a quien dirigirse, y que la tarea de educar puede desarrollarse de manera automática, más allá de sus destinatarios (Nicastro y Greco, 2009).

Por su parte, Cornu (1999) refiere a la posibilidad de construir una situación donde los aprendizajes resulten accesibles requiere de confianza. Es necesario creer que los aprendizajes son posibles para que lo sean, pero también constituirse en garante. Se trata de un desdoblamiento de la responsabilidad, hacia el otro y con uno mismo, como acto individual y a la vez colectivo, la confianza que habilita nuevas miradas y responsabilidades (Baquero, Pérez y Toscano, 2008, p. 113).

Frente al modo de hacerse las preguntas, se da apertura a la posibilidad; donde no se trata de restituir sentidos totalizadores, sino de socavar discursividades, de abandonar toda tentativa de mecanizar e instituir lo que otros deben hacer, liberándonos de las formas de la pedagogía que han buscado dominar mediante dispositivos de saber-poder, la construcción de cuerpos individuales y colectivos.

Sujetos que no se plantan en la queja, desarrollan prácticas a partir del reconocimiento de la misma realidad en la cual trabajan, aspirando a metas, requiriendo de la flexibilización y adecuación de ciertos componentes del formato escolar moderno (forma de organización de los tiempos, los espacios y contenidos), para habilitar la posibilidad, para reducir la discrepancia entre el ideal moderno de educar a todos, y la gran diversidad de situaciones sociales que acontecen (Baquero et al., 2008).

La probabilidad de desnaturalizar un orden social injusto, fragmentado; con autonomía, con creatividad, con compromiso, ampliando las posibilidades de

pensar y transformar la realidad de los sujetos por otras que abran puertas, que habiliten, desplieguen otras realidades. Teniendo las políticas educativas el deber de articular y generar condiciones adecuadas para lograr los acuerdos necesarios que garanticen las trayectorias escolares de los alumnos en las mejores condiciones (Baquero et al., 2008).

Se trata de acompañar las trayectorias de los estudiantes, poniendo en suspenso las certezas, y abriéndose al dialogo, al cuestionamiento, a los interrogantes. Se abren nuevas prácticas, movimientos inanticipables que sabemos dejan huellas, marcas en la estructuración psíquica de los sujetos.

Acompañamiento como acto de intervención que posibilita abrir un espacio de tercieridad, en donde se apela a otro y a otros, a textos, a la propia letra, a la letra escrita por otros; para poner en cuestión, reflexionar, pensar y co-pensar. Un espacio de intercambio, no necesariamente ligado a la demanda, al pedido de auxilio, sino el ir al encuentro de las preguntas que posibilitan seguir pensando (Nicastro y Greco, 2009).

Por su parte Skliar (2007) propone una pedagogía de la perplejidad, del acontecimiento, que provoque pensamiento, obligue a recomenzar de cero, y haga de la mismidad un pensamiento insuficiente para decir, comprender aquello acontecido; que sea un asombro permanente y cuyos resplandores nos impidan capturar la comprensión ordenada de todo lo que ocurre alrededor.

Nancy (2003) expresa que la educación no se cumple plenamente en su mera realización técnica, dada la ausencia de orientaciones formales para dar respuesta; surge una permanente disposición de búsqueda de respuestas, en tanto aparece más la invención que la acción predecible y esperada, una cierta pasividad de carácter activo, abriéndose al sentido, a recibir lo que llega en una circunstancia dada, en tanto disposición al acontecimiento (Baquero et al., 2008, pp.94-95).

¿Preocupación por las diferencias u obsesión por los diferentes?

En las últimas décadas, documentos oficiales, discursos especializados han anunciado un viraje en educación desde la aparente hegemonía hacia la menos aparente diversidad. Cambio en el cual hay una profunda renovación de las practicas escolares, siendo que el enfoque no se centra en el aprendizaje, la lengua, el cuerpo, y el comportamiento único, sino la multiplicidad de formas de estar y de ser en el mundo escolar. A pesar de dicho viraje, según Skliar y Tellez (2008) cabe la duda de pensar si lo que está en juego no es más bien una nueva retórica, cuyas raíces y sentidos todavía debemos poner bajo sospecha.

Lo que en la actualidad se nombra como educación resulta una construcción histórico-cultural cuya emergencia es inseparable del diagrama moderno del poder-saber. Se recurre a la norma como regla de conducta y como regularidad funcional para actuar e imponerse, invención de la modernidad conforme a la cual se establecieron particiones entre lo normal y anormal, lo sano y lo enfermo, entre otras; e hizo posible de este modo individualizar y comparar a partir del establecimiento de diferenciaciones, ordenamientos y exclusiones.

Disciplinar, normalizar saberes y fabricar maneras normalizadas de ser sujeto: ésta ha sido la lógica de los aparatos educativos modernos que, por ello, no solo transmiten y construyen una determinada manera de relacionarnos con el llamado mundo exterior, sino también de relacionarse con los otros y consigo mismo. Para ello, interviene una serie de prácticas y mecanismos de poder-saber que ordena, clasifica y jerarquiza, no solo determinados saberes sino también diferentes posiciones de sujeto: sujetos que construyen los conocimientos, sujetos que llevan a cabo la acción de enseñar, sujetos sobre los cuales recae la acción (Skliar y Tellez, 2008).

Según postulados de Skliar y Tellez (2008), la educación en general no se demuestra preocupada con las diferencias sino con los “diferentes”, o “extraños”, “anormales”. Se viene confundiendo trágicamente “las diferencias” con los sujetos pensados como “diferentes”, construcción reflejo de un largo proceso, actitud de separación, disminución, o empequeñecimiento de algunos trazos, de algunas marcas, de identidades en relación a la vasta generalidad de diferencias.

La preocupación por las diferencias pareciera haberse transformado hacia una obsesión por los diferentes, de manera negativa, peyorativa, al modo de marcas que segregan; cuando debieran ser simplemente diferencias. El problema no está en que son o como son las diferencias, sino en cómo se inventa y reinventa, cotidianamente a los “diferentes” (Skliar y Tellez, 2008).

De este modo, pareciera que la construcción del otro funciona como depositario de todos los males, y portador de las fallas sociales. Los problemas sociales, lingüísticos, económicos, educativos, culturales se desplazan a un conflicto del cual algún otro resulta ser el portador; se construye un sujeto maléfico, temible y depositario de todos los conflictos.

La construcción de ese otro, resulta ser el mismo argumento de la mismidad, su utilización re-hace la mismidad. No solo necesitamos del loco, o el deficiente; sino, además, de la locura, de la infancia, de la deficiencia, como aquello que opera en términos de completitud de lo mismo y también como aquello que genera y determina el propio contenido de la mismidad. El deficiente restituye al yo-mismo su no ser-deficiente y también lo constituye en cuanto a sus amplios márgenes de normalidad. El otro de la oposición binaria, no existe por fuera del primer término, sino dentro de él, como su imagen velada como su expresión negativa (Skliar y Tellez, 2008).

Ocurre, al de decir de Skliar y Tellez (2008), que los otros ya no parecen estar sólo en un afuera permanente, o ávidos de la integración a un “nosotros”; su irrupción produce confusiones, movimientos en el mapa de la mismidad, corriendo sus fronteras cada vez más hacia fuera y concentrándolo solo en las periferias, en los bordes, en lo marginal. Esta pérdida pareciera en cierto modo, dejar entrever la existencia de unos entre-lugares que no se presentan con tanta claridad en el centro ni en la supuesta periferia. No significa que los mecanismos de poder no continúen operando sobre el espacio del otro, sino que quizás el poder ha tomado otros rumbos.

No se trata de la relación entre nosotros y ellos, entre la mismidad y la alteridad que define la existencia del otro, sino la presencia de diferentes espacialidades; de

ese otro que no es pura identidad ni mera diferencia, sino que simplemente es la experiencia de la irrupción, que no busca ser bienvenido o denostado, sino que hace posible otras formas de alteridad (Skliar y Tellez, 2008).

Hay una distinción significativa entre los términos “diversidad” y “diferencia”. La diversidad está aún centrada en los otros, se trata de una noción utilizada generalmente dentro de un discurso liberal en donde desde una supuesta sociedad democrática, surge siempre una norma transparente que hospeda, que crea un falso consenso, una falsa convivencia, deteniendo y conteniendo la diferencia cultural. Pero la diversidad es pura exterioridad, no hay implicación del yo mismo, está aún centrada en los otros: ellos son los diversos, nosotros no somos diversos.

La diferencia, no se constituye a partir de la relación entre nosotros y ellos, entre la mismidad y la alteridad, aquello que define la existencia del otro; sino la presencia de diferentes espacialidades y temporalidades.

Al decir de Skliar (2003):

> Ya no se trata de identificar una relación del otro como siendo dependiente o como estando en relación empática o de poder con la mismidad (…) no se trata de una equivalencia culturalmente natural; no es una ausencia que retorna malherida; se trata, por así decirlo, de la irrupción (inesperada) del otro, del ser-otro-que-es-irreductible-en-su-alteridad. (p. 113)

Según plantea Gabilondo (2001), ese otro de la diferencia, no es ni pura identidad ni mera diferencia, no es un otro reductible que lo hace transformar de algo indesignable a algo designable, no se reduce a la diferencia con uno mismo ni de uno con otro; se trata de la experiencia viva de una irrupción, de la palabra y de la mirada, que hace posible esas otras formas de la alteridad (Skliar, 2007, p. 114).

El otro de la diferencia, ya no es un dato, sino una perturbación de la mismidad, un rostro que sacude éticamente. Su irrupción posibilita su vuelta, pero no ya para ser honrado o denostado, no para ser incluido o excluido, sino que irrumpe y en esa misma acción simplemente sucede lo plural, lo múltiple, la perdida de fronteras (Skliar, 2007).

Modelo de Inclusión Educativa

A partir de las constantes luchas sociales a nivel mundial en defensa de los derechos humanos de las personas con discapacidad, y en particular de la protección integral de los derechos de los niños/as y adolescentes, asistimos sin lugar a dudas a la reversión de una política de invisibilidad por siglos dominante en el ámbito de la educación, que intenta ser sustituida por una educación equitativa, de igualdad, de acceso, sustentada en la idea de una educación para todos.

En el año 2000 se celebró el Foro Mundial sobre Educación, en donde una de las exigencias acordadas refiere que, en lugar de centrarse en preparar a los niños a adecuarse a las escuelas existentes, el enfoque integrador apunta a preparar las escuelas para que puedan deliberadamente llegar a todos los niños. La necesidad

de una escuela que favorezca el desarrollo de todos los alumnos y alumnos de acuerdo con sus características particulares (Terré Camacho, 2011).

Lejos de convertir a las escuelas especiales en un espacio destinado específicamente a alumnos/as con discapacidad, el derecho a la educación inclusiva reconocido en el art. 24 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), obliga a las autoridades educativas a impulsar una transformación del sistema educativo a fin de lograr que todas las escuelas estén en condiciones de recibir a todos los niños/as y adolescentes en sus aulas, y brindarles una educación que logre considerar sus necesidades, intereses y características.

Vernor Muñoz (2006) citado en Skliar (2008, p. 2) en el año 2006 realiza un informe referido al derecho a la educación de personas con discapacidad, en el cual plantea la problemática de no poder determinar la verdadera magnitud del problema:

> Como si hubiera una población, en este caso la población con discapacidad, que preocupa poco y nada, que preocupa poco inclusive hasta el punto de no saber quiénes son, no saber dónde están, no saber qué les pasa, que necesitan, que quieren, como sería posible garantizar sus derechos más básicos. (p. 2)

La inclusión es un movimiento establecido mundialmente a favor de políticas sociales en contra de la exclusión. No se trata sólo de proclamar políticas de acceso universal a las instituciones, si no, de crear un pensamiento y una sensibilidad ligados a lo que significa estar juntos.

En su contracara, Skliar (2003) define a la exclusión como:

> El aniquilamiento del otro; la negación de ejercer el derecho a vivir en la propia cultura, en la propia lengua, en el propio cuerpo, en la propia edad, en la propia sexualidad (…) una norma -muchas veces explícitamente legal- que impide la pertenencia de un sujeto o de un grupo de sujetos a una comunidad de derechos. (p. 72)

La exclusión, ha sido un término localizado naturalmente en el espacio individual del otro, cuando se trata en el fondo de una dinámica de relaciones sociales, culturales, políticas, lingüísticas, que enfatizan la acción hacia el sujeto. Se trata de discursos de verdad, un proceso cultural, un rechazo; que legitima, le dan cuerpo, valor y validez a la exclusión en un momento determinado de la historia. La exclusión no es del sujeto, no está en el sujeto, circula en la cultura o bien en un fragmento puntual de ella como un significado que no es natural y que se ha naturalizado. Es un mecanismo de poder centralizador que consiste en prohibir pertenencias y atributos a los otros (Skliar, 2003).

Ante todo, se trata de una cuestión de derechos humanos, por el mismo hecho de ser persona, no se puede segregar a ningún sujeto como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o pertenencia a una minoría étnica. Es un sistema de valores y creencias que una vez adoptada por la escuela debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que lo han adoptado, siendo que incluir significa ser parte de algo.

La inclusión educativa no implica algo ajeno a la enseñanza general, sino una manera diferente de considerar la educación, y hacer frente a la diversidad de necesidades de los alumnos. Es algo más que referirnos a un mero alumno con discapacidad aceptado e integrado en la escuela común, se trata de algo más que una simple adaptación del currículo; es una forma de mejorar la calidad de vida ofreciendo las mismas oportunidades e idéntica calidad desde un modelo de aceptación de la diferencia (Terré Camacho, 2011).

Se corre el riesgo de caer en lo llamado por Skliar (2003) una "pedagogía del otro". En donde el huésped es recibido, pero con la ambición de domesticarlo, de capturar al otro, alcanzarlo, darle un curriculum "colorido", nombrarlo, escolarizarlo cada vez más, pero para que pueda parecerse a lo mismo. Una pedagogía a la cual no le importa quién es el huésped, que anuncia por un lado su generosidad y al mismo tiempo su violencia.

> Es una pedagogía que se obsesiona, de un lado, con la entrada y la permanencia (…) a la escuela regular de aquellos sujetos comúnmente denominados como deficientes. Y que hoy, por otro lado, estiliza su mismidad atribuyéndole a los otros el carácter de diversidad, de diversos (…) en una relación cultural, política, lingüística y comunitaria por lo menos confusa, caótica, discriminatoria, excluyente, autoritaria, muchas veces violenta. (Skliar, 2003, p. 151)

Implica un movimiento para generar espacios, de establecer un modo de conversación peculiar entre la comunidad educativa, la familia y los niños, sobre qué hacemos con la escuela, con el proyecto escolar, con eso que llamamos inclusión. Se trata de un problema que depende del sistema educativo general de educación, aunque tienda a identificarse de manera directa a la inclusión como un movimiento dependiente del sistema de educación especial, sus profesionales, las familias y de sus saberes (Skliar, 2008).

En referencia a la escuela común Skliar (2008) plantea,

> Hay que enfatizar la idea de que más que estar preparados, anticipados a lo que vendrá (…) de lo que se trata es de estar disponibles y de ser responsables. La idea de disponibilidad y responsabilidad sin duda es una idea claramente ética. Estoy disponible para recibir a quien sea, a cualquiera, a todos, a cada uno. (p.10)

Ocurre que el pensar en estar o no preparado, conduce a un objeto de discrepancia permanente, en donde no se alcanza a precisar el significado de estar anticipado a alguna situación educativa particular. ¿Significa anticipar lo que vendrá y trabajar de ante mano en lo que se hará pedagógicamente? Habría que hablar de estar predispuesto, estar disponible, estar abierto a la existencia de los demás, funcionando ello como posicionamiento ético en relación con otros (Skliar, 2008).

Asistimos a una época en donde la inclusión es asumida, la mayoría de las veces, desde un conjunto de derechos inobjetables; normativas legales que en ocasiones resulta como única razón, en exceso, o precedente, a la razón ética. Al

decir de Skliar (2008), la razón ética debería ser anterior a la razón jurídica, darle un fundamento, vitalidad y sustento. La inclusión pareciera tener que ver con una bienvenida, una acogida, un modo de hospitalidad, más que de una instancia legal.

¿Cómo habitar el encuentro con el otro, impidiendo caer en la estigmatización del otro? No hay hecho pedagógico si no colocamos primero en la escena la cuestión acerca de qué pasa entre nosotros, que es anterior al saber disciplinar, renunciando a la idea de qué pasa con el otro.

Citando a Skliar (2008):

> Lo que pasa entre nosotros en la inclusión no pude ser sencillamente analizado en términos de una calma ficticia, de una armonía sin embates, de una empatía inmediata y de la solución de todos los conflictos habidos y por haber. Bien alejado de ello, la idea de estar juntos que entraña la inclusión siempre debería presuponer afección (…) afectar al otro, y dejarse afectar por el otro (…) No se puede estar juntos sin ser afectados y afectar. (p.15)

Quizás la inclusión discurra sobre la posibilidad de una “gestualidad mínima”; se trata de mirar sin juzgamiento, ni condena previa, a mirar para posibilitar otras existencias diferentes de la nuestra, a dar la bienvenida, a permitir, a posibilitar (Skliar, 2008).

Sandra Nicastro y Beatriz Greco (2009), expresan el sentido de educar, como la posibilidad de estar ahí en un mundo común, de estar con otros, estar juntos, en un encuentro a construir. El estar junto al alumno, enseñándole, implica inscribirlo en una historia común con otros niños, siendo garante de un espacio y tiempo acotados, pero con efectos de subjetivación, en donde el maestro toma a su cargo un cuidado, un acompañamiento, un reconocimiento.

Un doble anclaje de la trayectoria educativa, en donde la institución se supone debe sostener al alumno para darle condiciones habilitantes que garanticen el despliegue de su trayectoria. Se trata de armar un lazo que reúne subjetividad e institución-organización. La trayectoria se crea y recorre con otros sujetos, a partir de la apertura o no de esos otros sujetos, gracias a esos otros y a veces a pesar de esos otros (Nicastro y Greco, 2009).

Segunda Parte: Contextualización y Análisis del Trabajo de Campo

Capítulo I: Contextualización de la Escuela de Educación Integral N°1 "Helen Keller"

Un poco de historia

La escuela de educación integral N°1 "Helen Keller" nace en la ciudad de Paraná, en el año 1962, según resolución Nº 580 del Consejo General de Educación, inicialmente como Escuela de No Videntes y Ambliopes de grado avanzado, como parte del instituto Tiflológico de Entre Ríos y teniendo como finalidad la capacitación del no vidente y ambliope de grado avanzado, mediante aplicación de programas educativos adecuados y la readaptación y reintegración integral al medio social.

Desde el momento de su creación, la Escuela de Educación Integral N°1 "Helen Keller", es una institución de gestión pública, dependiente del Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos. Se trata de la única escuela para ciegos y disminuidos visuales de la provincia. A su vez, existen nueve servicios de atención a personas ciegas o con baja visión en otros departamentos de la provincia, que funcionan dentro de escuelas comunes o especiales. Estos servicios persiguen el objetivo de abordar, acompañar los procesos educativos de las personas con discapacidad visual que no logran acceder por cuestiones de distancia geográfica a la escuela "Helen Keller". Los mismos cuentan únicamente con un docente profesor/a para ciegos.

El nombre de la institución, refiere a una estadounidense, Helen Adams Keller, quien nació en el año 1880, y a la edad de 19 años debido a una grave enfermedad sufre la pérdida total de la audición y la visión. A pesar de la dificultad para comunicarse, la joven recibió ayuda y formación por parte de una instructora para ciegos, y se convirtió en la primera persona sordociega en obtener un título universitario. Helen Keller se convirtió en una activista, defensora de los derechos de las personas con discapacidad, escribió libros, artículos y brindó numerosas conferencias sobre su experiencia de vida.

Considerando los aportes de Foucault (1975), el sistema educativo surge hacia fines del siglo XIX, en el marco de un contexto social, cultural y político que buscaba, combatir el abandono y difundir pautas de crianza, a la vez que se plantea como herramienta de control a partir de mecanismos tendientes a transformar y controlar conductas. Se requería de un sujeto que resultara operativo para el modelo social imperante, para lo cual resultaba necesario examinar si el niño/a era considerado "normal", útil para esa sociedad.

La escuela "Helen Keller", surge en el marco de un sistema de clasificación y segregación, en donde aquellos sujetos, en este caso ciegos o ambliopes de grado avanzado, no resultaban capaces de amoldarse al modelo de homogeneización, al ser considerados como "desviados", "anormales", o "no

productivos"; quedando por ello separados en una institución con atención especializada, en un formato escolar específico con base en la enfermedad.

La correspondencia entre saber y poder significó la posibilidad de justificar científicamente las desigualdades entre grupos sociales. A partir de un modelo médico hegemónico, aquellos sujetos que actuaban diferentes, no eran considerados como sujetos autónomos y capaces, resultaban cuerpo excluidos, oprimidos, separados y despojados de cualidades positivas y derechos sociales.

Es así como la Escuela de Educación Integral N°1 "Helen Keller" nace, basada en una "educación otra", al interior del sistema escolar, pero exterior, paralela, al sistema de educación común; como institución que perseguía fines de formación pedagógica especial y reinserción a la sociedad de las personas con discapacidad visual, pensado desde un modelo médico de rehabilitación. A decir de la Terapista Ocupacional de la escuela: *"en los primeros años de la escuela los ciegos recibían una educación en la escuela, pero inmediatamente era básica en lo pedagógico, entendida desde la matemática o lengua, y después apuntados a una capacitación laboral aquellos que podían y lograban una cierta independencia o desarrollo de capacidades, no se pensaba en un secundario o en la universidad quizás" .*

La escuela se crea en una época, caracterizada por la hegemonía del modelo médico, la cual localizaba el problema de la discapacidad en el individuo como resultado de las limitaciones o pérdidas funcionales, orgánicas o psicológicas. De este modo, el problema se afirma como la deficiencia individual, responsabilizando al sujeto, y se plantean soluciones mediante técnicas profesionales, centradas en corregir la deficiencia y mejorar las habilidades funcionales del individuo. En complemento a ello, expresa la Terapista Ocupacional: *"…el discapacitado debía ir a una capacitación más tradicional, que era el desarrollo manual, creo que tendría que ver con cómo surge la historia argentina, con el tema de la rehabilitación, debe tener que ver también con cómo surge la terapia ocupacional, el desarrollo industrial, en donde la única posibilidad era (…) solo unos pocos podían ir a la universidad, eran los privilegiados, bueno en discapacidad ¡peor todavía!, demasiado con que aprendiera una habilidad manual, y que pudiera ser ayudante de ayudante, poder desarrollar en un tallercito, o en un taller protegido. Por ejemplo, en el caso de los ciegos que pudieran desarrolla los cepillos, algo de cestería, había algunas capacitaciones tradicionales, no se aspiraba a mucho más que eso".*

En el inicio la institución recibió a trece personas adultas, siendo el principal objetivo el dar una respuesta educativa y de atención solamente a dicha franja etaria.

En el año 1977, se recibe por primera vez a una niña de 1 año, y se conforma el servicio que se llamó "Orientación sobre educación del niño ciego". Al decir de Garay (2006), las instituciones son formaciones sociales y culturales, resultando de procesos de interrelaciones, oposiciones, demandas, luchas, esfuerzos y sacrificios sociales. De este modo, fue a partir de la misma demanda de la población, por la presencia de padres que se acercaban con sus hijos ciegos de pocos meses de edad, que se planteó la problemática de educación y el futuro de

dichos niños. Ello hizo necesario brindar asistencia a estos padres y niños, dándose origen al nivel pre-escolar dentro del establecimiento.

Se infiere que la institución fue generando la propia lógica en base a la demanda de la población, según la diversidad de funciones que fue adquiriendo, apuntalándose y encontrando sentido en el campo social: en los intereses, las acciones y las luchas de grupos sociales; en los valores, ideales y normas legitimadoras que le sirvieron de fundamento.

Gradualmente se hizo necesaria la incorporación de otras áreas de trabajo a los fines de dar una respuesta pedagógica adecuada a la demanda de la población, y a las características de la misma. Según el momento histórico, político y social, así como el recorrido de diversos modelos tradicionales, médicos, clínicos o pedagógicos respecto de la discapacidad, fue cambiando el modo de abordaje institucional.

En palabras de la Terapista Ocupacional de la escuela: *"Es una escuela que ha ido cambiando, tiene varios años, ha ido cambiando sobre todo en función de las políticas educativas, tiene una dependencia del consejo de educación de la provincia y en función de eso se va trabajando, (…)hay dos cosas, también necesidades de adultos, una impronta que fue bastante fuerte en los comienzos con el tema de la capacitación con el grupo de adultos, pero también había una necesidad de niños chiquitos, y de padres movilizándose por niños chiquitos, para que reciban atención específica en situaciones de problemática visual, que creo que eso también era orientado por oftalmólogos que veían que pasaba en otros lados y que era posible una atención específica a ciegos (…) Entonces fue surgiendo en relación a esos dos ejes principalmente, y después esos niños que iban creciendo, y la necesidad de atender a los niños que crecían y estaban en edad escolar cada vez más grande".*

Hacia la época actual y la meta de la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad visual

En el año 2011, a partir de la resolución N° 303 del Consejo General de Educación, se cambia la denominación de Escuela Especial, por el de Escuela de Educación Integral. Cambio de denominación, que procuró alejarse de las clásicas aproximaciones sectoriales, excluyentes y estigmatizantes, para promover acciones transversales e intersectoriales con fuerte sentido integral en la concepción del desarrollo humano; priorizando la integración de la persona con discapacidad en el ámbito común siempre que resulte posible, proponiendo para ello una forma organizativa y pedagógica de la institución con tiempos y espacios flexibles que contemplen las posibilidades y potencialidades de las personas, y no su déficit.

Este cambio de nominación y abordaje en torno a la educación en discapacidad, se correspondió con lo establecido en el año 2005, en la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes. Viraje que posibilitó la concepción de los niños/as y adolescentes en tanto titulares de los derechos fundamentales, y a la vez el reconocimiento de protecciones

jurídicas y derechos específicos al considerarlos como grupo socialmente vulnerable.

Cambio de paradigma en derechos de niños/as y adolescentes, a partir del cual el Estado derivó desde un modelo interventor, hacia un modelo garante de derechos, teniendo el deber de implementar y ejecutar políticas públicas con el objetivo de preservar, restituir o reparar las consecuencias de la violación de los derechos de niños, niñas y adolescentes.

Sin dudas, dicho cambio de paradigma hacia la concepción del niño en tanto sujeto de derechos, implicó una ruptura con el modelo médico hegemónico de la discapacidad, discurso de saber-poder desde la concepción de la persona con discapacidad como sujeto "anormal", "desviado", y en tanto excluido, segregado y despojado de derechos. Al decir de Cillero Bruñol (1999): "se construye un sujeto de derecho especialísimo, dotado de una supraprotección, o protección complementaria, pues se agregan nuevas garantías a las que corresponden a todas las personas" (p. 5).

De este modo, la construcción del paradigma de Protección Integral de los Derechos de los niños/as y adolescentes, tuvo su marca en las instituciones del Estado, encargadas de promoverlos, prevenir y reparar su vulneración. En complemento a ello, dentro del ámbito educativo se sancionó en el año 2006 la Ley de Educación Nacional N° 26.206 que provocó un fuerte impacto en lo atinente a las políticas de inclusión y atención educativa de los alumnos con discapacidad. Se postula la necesidad de "asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo" (Ley N° 26.206, 2006, art. f).

En dicho contexto, desde la Escuela de Educación Integral N°1 "Helen Keller", se persigue como objetivo principal la atención integral de las personas con discapacidad visual, desde el momento en que se detecta la dificultad y se realiza la demanda en la institución, acompañando el proceso pedagógico durante el transcurso de su vida. Se trata al decir de Enriquez (1987), de una finalidad primordial de la institución educativa, al operar con seres humanos a los que les posibilitan, o no, vivir, trabajar, educarse, curarse, cambiar, y crear el mundo a su imagen. En tanto institución educativa, se considera que tienen una ubicación primordial en la formación social global, desde la regulación, la transmisión y la reproducción, hasta el cambio y la transformación; a su vez, una función esencial para los seres humanos: posibilitan el advenimiento como sujetos y desarrollo de su identidad singular (Garay, 2006, p. 134).

Al momento actual, concurren a la institución educativa niños/as desde los 3 años hasta personas adultas, que poseen una disminución visual o ceguera; en algunos casos a su vez poseen otro tipo de discapacidad asociada ya sea motriz o neurológica. Generalmente las personas que solicitan admisión a la institución, son derivados por médicos oftalmólogos, profesionales particulares, instituciones de salud pública o desde otras escuelas.

Como se mencionó anteriormente, la escuela "Helen Keller" es la única escuela a nivel provincial específica para personas con discapacidad visual, motivo por el cual concurren a la misma, estudiantes tanto desde la ciudad de Paraná, como de

otras localidades cercanas, e incluso de otros departamentos de la provincia en los que existe el servicio educativo. Al momento actual concurren estudiantes desde: Feliciano, Hasenkamp, Viale, Seguí, Diamante, Victoria, Nogoyá, Cerrito, Colonia Avellaneda, La Paz, Federal, San Jaime de la Frontera y Crespo.

La institución funciona en dos turnos, por la mañana de 8 a 12 horas y por la tarde de 13 a 17 horas. Cuenta con un plantel de 15 docentes que poseen la formación de Profesorado de Educación Especial con Orientación en Ciegos y Disminuidos Visuales, Terapista Ocupacional, Profesor de Educación Física, Profesor de Música, Profesores de Informática. El equipo técnico está conformado por Psicólogo, Terapista Ocupacional y Psicopedagogo. A su vez se cuenta con un equipo directivo conformado por Directora y Vicedirectora con formación en educación especial; personal administrativo; cocinera; y personal de mantenimiento. Además, existe una planta transitoria de Referente Técnico para el área de Informática, y dos capacitadores para el área de talleres para adultos.

A partir de una propuesta para la educación de niños, jóvenes y adultos con discapacidad visual, la institución parte de la premisa de que la función central de la escuela es enseñar saberes que les permitan el ejercicio de una ciudadanía responsable y una inserción en el mundo. De este modo, según el Proyecto Educativo Institucional, las áreas educativas se organizan en: Educación inicial, Alfabetización en clave de múltiples lenguajes; Estimulación visual; Orientación y Movilidad; Orientación Vocacional Ocupacional; Música; Educación Física; Informática; Integración escolar; Espacios de trabajo en los dispositivos específicos: Alfabetización en Sistema Braille; Capacitación laboral; Pasantías laborales.

Uno de los principios buscados por la institución educativa, es el brindar instancias que posibiliten el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Durante la entrevista, expresaba la Terapista Ocupacional: *“bueno el concepto de autonomía que siempre lo vemos como clave, que a partir de que las familias y las escuelas permiten que ese chico crezca, se conozca, se manifieste, es donde el chico crece y es la primera estrategia”.*

De este modo, se considera que la educación persigue como fin el ayudar al individuo a devenir autónomo, a pensar por sí mismo, a desarrollar al máximo su capacidad de reflexión y características diferenciadas; pero todo ello en un escenario institucional, marcado por determinadas normas y leyes que reprimen la individuación como condición de su propia constitución (Garay, 2006).

Continuando con respecto a los objetivos de la institución educativa, la Vicedirectora de la institución recuerda*: “La escuela de ciegos se inicia con algunos talleres, hacían cepillos, entre otras cosas, y después con el tiempo una de las docentes se va a capacitar, para incorporar más la parte que tiene que ver lo pedagógico, lo curricular, la alfabetización”.* Es así como persiguiendo lo estipulado en la Ley N° 26.206, respecto de la inclusión educativa de personas con discapacidad al sistema escolar común, desde la institución “Helen Keller”, paulatinamente fue incorporándose la normativa al interior de las practicas docentes. *“La integración empezó como una bajada de línea de la dirección de*

educación especial, se empezaban a dar capacitaciones sobre que era la integración escolar, sobre la adaptación curricular" (Vice-Directora).

Cabe destacar que la situación de cambio de paradigma, en búsqueda del reconocimiento de los derechos de todos los niños/as, a partir del derecho a la educación en igualdad de condiciones para todos los sujetos, no ocurrió al interior de la institución educativa sin luchas, contradicciones, dudas, incertidumbres: *"se empezaban a hacer las primeras integraciones, que había resistencias dentro de la misma institución, de personas, docentes que consideraban que los chicos no se tenían que integrar, que tenían que seguir solamente en la escuela de ciegos, incluso nosotros dábamos el certificado de primaria"* (Vice-Directora).

Ocurre, al decir de Garay (2006), que la institución es una producción humana, social y cultural, motivo por el cual el conflicto constituye un trasfondo permanente. Es así como surgieron en la escuela dificultades, cuestionamientos, la movilización de lo instituido por lo instituyente, pero que posibilitó el descubrimiento de nuevas formas y matices de sentido: *"había una discusión interna entre integrar a los alumnos, o no integrarlos, después bueno no duró mucho esa resistencia porque se optó por los procesos de integración"* (Vice-Directora).

Se enfatiza que las nuevas normativas en torno a la Protección de Derechos y a la Educación específicamente, plantean entre sus principios el de la corresponsabilidad entre los diferentes Ministerios e instituciones, para garantizar el acceso a los derechos de los niños/as y adolescentes. De este modo, la Ley de Educación N° 26.206, plantea la corresponsabilidad de todo el Sistema Educativo en el cuidado de la trayectoria escolar de todos los estudiantes, acentuando que la modalidad de Educación Especial no resulta como única responsable de la inclusión educativa de las personas con discapacidad (Ley N° 26.206, 2006). Esta situación, tuvo su huella, generando desencuentros, dificultades, conflictos entre la Escuela "Helen Keller" y las escuelas comunes con las cuales se planteaban los procesos de inclusión educativa, en palabras de la Vicedirectora de la institución: *"Y después se empezó a trabajar esto de la integración (...) En ese momento era toda una lucha de que las escuelas aceptaran los chicos, había mucha resistencia, cada vez que queríamos incorporar a un chico en la escuela común, era como que teníamos que ir a convencerlos (…) En el afuera empezamos por la resistencia por parte de las escuelas que no los querían anotar, escuelas que directamente nos decían que no, después pasaba que las docentes los tomaban, pero era ver quien hacía el sacrificio en la escuela".*

Al decir de Ulloa (1969) los núcleos pre-institucionales unidos en un proyecto único, posteriormente originan la tendencia hacia la dispersión; hecho que puede provocar rupturas debido a las diferencias, desacuerdos que pasan a conformar puntos enquistados en la historia institucional que, resultan eficaces para configurar modalidades de pensamiento que aparecen en determinados momentos como antagónicos. Se trata de fragmentación y dispersión pero que cuando se encuentran espacios de comunicación y participación posibilita el crecimiento de la organización.

Sin dudas, cuando la institución puede albergar las heterogeneidades, diversidades, se puede desplegar su función metafórica; al respecto expresa la

Vicedirectora de la escuela: "c*uando se crea la escuela se pensaba solo en talleres, después no sé en qué momento se piensa como enseñanza primaria. Y después se empezó a trabajar esto de la integración. Yo lo que veo como evolución de la escuela, es como se ha avanzado en el tema de la inclusión".*

En síntesis, durante los últimos años el avance en la perspectiva de derechos abrió hacia la búsqueda por concretar un marco donde las modalidades de enseñanza, coadyuven a garantizar la igualdad en el derecho a la educación por medio de procesos de articulación, y responsabilizando a todos los actores involucrados. Desde la Escuela de Educación Integral N°1 "Helen Keller", mediante el trabajo de articulación con escuelas comunes se procura que las mismas resulten abiertas y flexibles, privilegiando la asistencia a la educación común para niños/as y adolescentes con discapacidad visual, y asumiendo la co-responsabilidad para asegurar las configuraciones y prácticas de apoyo necesarias en los casos que sean pertinentes.

Capítulo II: Dispositivos institucionales: hacia procesos de inclusión educativa de niños/as y adolescentes con discapacidad visual

Al hablar de dispositivos, se hace referencia a una creación artificial con el objetivo de orientar, modelar, interceptar, controlar, las conductas y discursos de las personas. Se trata de una manera de hacer con otros, en búsqueda de un propósito determinado, que supone la distribución de lugares, tiempos, reglas, tareas, a la vez que acuerdos teóricos y técnicos para que el cambio funcione (Greco, 2012).

Encuentros habituales en el espacio de ETRE

Dentro de la institución educativa "Helen Keller", uno de los dispositivos creados a los fines del acompañamiento de los procesos de inclusión educativa, es el área llamada "Estrategias, Técnicas y Recursos Específicos", la cual comúnmente se la denomina por los actores escolares (docentes, alumnos, referentes familiares) como ETRE.

Se trata de un área que brinda la institución a aquellos estudiantes que realizan su escolaridad en la escuela común; pero que debido a la problemática visual requieren del apoyo de estrategias y recursos específicos a los fines del aprendizaje.

Durante la entrevista con la Terapista Ocupacional, expresaba: *"La discapacidad en todo caso, es la que va a venir a poner las estrategias específicas, porque como siempre desde la escuela tratamos de convencer a las escuelas comunes, que las estrategias pedagógicas están todavía en primacía el uso de las visuales, y si siguen parados desde ahí, los chicos no van a poder hacer nada. Entonces las estrategias primero van a ser estrategias universales y corridas desde la hegemonía de lo visual".*

A partir de la construcción de un problema, la lectura de una situación que emergió con el inicio de las prácticas de inclusión educativa por parte de la escuela "Helen Keller", se crea el dispositivo ETRE, como artificio que,

estableciendo cierto orden de tiempo, lugar, reglas y tareas, pueda producir un movimiento en los sujetos.

Los estudiantes concurren al espacio ETRE, en un horario a contra turno de su escolaridad, una o dos veces por semana, dependiendo la necesidad de cada uno. Allí las Profesoras de ciegos trabajan los procesos de enseñanza, mediante procedimientos didácticos, técnicas y formas, adaptando y adecuando los contenidos, a partir de una flexibilidad metodológica con la finalidad de facilitar la comprensión y el aprendizaje de los mismos. Al decir de Greco (2012), se juegan relaciones de poder en el mismo funcionamiento del dispositivo, hay un ejercicio de la autoridad en donde se abre a la reflexión sobre el juego de poderes y saberes para que algo ocurra, para que los sujetos se transformen, y se dé lugar a algo nuevo, a algo que hasta el momento no había sido pensado.

"Vos tenés que estar ahí tratando de coordinar, el chico aprende pero hay cuestiones que surgen del sistema braille o computadora, que si no está el profesor de ciegos los docentes no pueden resolver, no porque no quieren, por ahí no saben, necesitan el nexo con las estrategias." (Profesora de Ciegos). Se trata de un espacio en donde se procura mediante el dispositivo ETRE, acompañar las trayectorias educativas de los alumnos, a partir del encuentro, el trabajar con otro, abrir un pensamiento en común en búsqueda de estrategias y aprendizajes, para como plantean Nicastro y Greco (2009) encontrar uno en el otro, lo que no se había pensado sólo, movilizar el placer de resolver con el otro los enigmas que nos hacen semejantes.

Articulación entre instituciones y corresponsabilidad en los procesos de inclusión educativa

Con la sanción de la Ley N° 26.061 en el año 2005, la ejecución de políticas públicas comenzó a implementar acciones positivas y preventivas por parte del Estado para la efectiva satisfacción y/o restitución de los derechos vulnerados. Entre sus artículos, plantea la conformación de un Sistema de Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes compuesto por todos los organismos, entidades y servicios que trabajen en políticas públicas. Se trata de una reestructuración de órganos administrativos en protección de derechos, mediante una política de descentralización, que convoca a participar a distintos actores de la sociedad civil, del Estado Nacional, los Estados Provinciales, y los Municipios para trabajar de manera articulada y en co-responsabilidad (Ley N° 26061, 2005, art. 32).

En dialogo con la Terapista Ocupacional, considera que resulta fundamental la articulación entre los diferentes sectores e instituciones a los fines de garantizar por parte de la institución educativa, el derecho al acceso a la educación: *"Además de pensar la educación de cada uno, producto de relaciones que hacen al sistema educativo: escuela común, especial, ministerio, consejo de educación, padres, alumnos; tiene que ver seguro y va a ser producto de una relación multisectorial, que eso muy pocas veces se ha dado desde que yo trabajo, que nos juntemos salud, educación, justicia, consejo provincial de niñez, si no están dadas todas las condiciones para que la niña o el niño pueda estudiar (…) no se puede dar el*

proceso educativo. Entonces tiene que haber un acompañamiento, todos hablar el mismo discurso"

Continuando, se destaca que a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 en el año 2006, queda instituida la co-responsabilidad de todo el sistema educativo en el cuidado de la trayectoria escolar de todos los estudiantes, señalándose que la modalidad de educación especial no resulta ser la única responsable de las prácticas de inclusión educativa. Al respecto, manifiesta la Terapista Ocupacional: *"El chico, la niña, el joven, pertenecen a un sistema educativo, completo y complejo, que tiene que ver con el Consejo de Educación, con el Ministerio, con una escuela, con los padres (…) que todos tenemos algo que decir y hacer, y acompañarnos, que no es de una escuela, ni de la otra, que es de todos".* Es así como se comprende, en acuerdo con Garay (2006), que los individuos e instituciones operan mediante articulaciones y uniones, por lazos de necesariedad mutua, a partir de un proyecto en común. A pesar de ello, al tratarse de una trama de relaciones y vínculos sociales no resultan exentos de tensiones, de malestar, de disputa, de conflictos.

Ante la irrupción de conflictos, las instituciones crean valores, normas, reglas, que sirven al modo de una ley organizadora del espacio, del tiempo, la tarea, la vida social y mental de los sujetos que la forman. Es así como los agentes educativos auxiliados de leyes jurídicas buscan establecer un orden en el trabajo de corresponsabilidad entre las instituciones; respecto de ello expresaba la terapista ocupacional: *"Las escuelas comunes más paradas en el deber y la obligación que se les viene encima, que como están las leyes las obligan a que acepten, ellas creo que lo ven más desde ahí, que como tienen el deber y la obligación, los aceptan. Y siempre lamentablemente, todavía sigue dependiendo de buenas voluntades, que los docentes los reciban, en donde se dan buenos procesos de integraciones porque los docentes ponen buena voluntad para que eso ocurra". S*in embargo, como conceptualiza Garay (2006) a pesar de la existencia del orden simbólico, se observa que las normativas no pueden determinar por completo la conducta de los individuos, su posicionamiento dentro y respecto de ella.

Continuando, en dialogo con la licenciada en psicopedagogía, miembro del equipo técnico de la institución educativa, expresaba con cierto tono de preocupación: *''hay personas que están trabajando en el sistema educativo, desconocen los lineamientos que la regulan, insisten con una práctica de enseñanza desactualizada. Eso perjudica a la situación particular de cada alumno, como que se quedaron en el tiempo (…) También, te encontrás con profesionales particulares que desconocen la política educativa, y con sus apreciaciones que en algún momento se convierten en obstáculos, impidiendo que este proceso se lleve a cabo. Es el desconocimiento, de las políticas educativas que rigen al sistema actual. Si vos no sabes con qué recursos contás para poder abordar las problemáticas, es un gran obstáculo. Hoy en día es algo que cuesta mucho más allá de lo que la política educativa ofrece con sus recursos, es como que los docentes presentan mucha resistencia a este cambio, a tal punto que ya se está transformando en una utopía".* Tomando aportes de Ulloa (1969), se considera

que se presentan desacuerdos que pasan a conformar puntos enquistados en la historia institucional que, aun estando reprimidos, resultan eficaces para configurar modalidades de pensamiento que aparecen en determinados momentos como antagónicos.

Se observan prácticas fragmentadas que, al no encontrar espacios de comunicación para generar acuerdos, surgen los enfrentamientos, y los resultados no son acompañados de un real alcance de los objetivos explícitos, resultando los niños/as y adolescentes que desean acceder a la educación en la escuela común, los perjudicados y vulnerados en su derecho.

Reuniones y entrevistas de seguimiento: en búsqueda de procesos de inclusión educativa

Otra de las practicas instituidas en los procesos de inclusión educativa, en tanto dispositivo creado a los fines de establecer una distribución de tiempos, lugares, reglas, tareas, a la vez que llegar a acuerdos teóricos y técnicos para dar lugar a procesos de inclusión; son las reuniones que se realizan a los fines del inicio, seguimiento y cierre de los procesos de inclusión. En las mismas participan representantes de la escuela común a la cual concurre el estudiante, representantes de la escuela "Helen Keller", en ocasiones referentes familiares del alumno, supervisores, y en menor medida el mismo alumno implicado en el proceso.

A su vez, a los fines de un seguimiento de los procesos de inclusión educativa, el Equipo Técnico de la escuela "Helen Keller", realiza reuniones habituales con las profesoras de ciegos, referentes familiares de los niños/as con discapacidad visual, y en ocasiones con los niños/as y adolescentes implicados.

Se trata de dispositivos creados e instituidos, para producir encuentros en torno a una situación a comprender, que como concibe Greco (2012), se tiene como objetivo entre los diferentes actores participantes, multiplicar las voces para intercambiar, debatir, para remover significados, volver a mirar los sentidos, proyectos, formas de hacer en los procesos de inclusión educativa.

"Entonces acompañar a las docentes para que podamos entre todos darnos cuenta de cuáles son las acciones necesarias para que ese chico se desarrolle, y tenga herramientas para el proceso pedagógico, y después acompañando a las familias y sobre todo a las escuelas comunes, en los encuentros con ellos, ir cambiando las estrategias (…) distintas acciones que vamos haciendo con las escuelas comunes para ayudarlos a darse cuenta de que esos procesos pedagógicos sean posibles realmente para todos, en tiempos, en acciones, en espacio, en complejidad" (Terapista Ocupacional).

Se trata de producir espacios para el encuentro, para el dialogo, para pensar juntos; pero ocurre que en numerosas oportunidades se dan obstáculos, resistencias, desconocimientos. En palabras de una profesora de ciegos: *"Para mí el mayor obstáculo en integración, es que las escuelas comunes no ven que las políticas educativas nos avalan a nosotros, que el chico tiene que estar en una escuela común, que es un derecho, que es un derecho a la educación, y obstaculiza esto de yo no estoy capacitado".* Capacitado, anticipado, preparado,

¿para qué? En reverso a ello, Skliar (2007), nos propone pensar en una pedagogía de la perplejidad, del acontecimiento, que sea un asombro permanente el encuentro con el otro, que provoque pensamiento y obligue siempre a comenzar de cero, impidiendo capturar una comprensión ordenada de todo lo que ocurre.

Sin dudas, subyacen aún bajo estos discursos, restos de un modelo medico hegemónico de la discapacidad, que tiende a responsabilizar al sujeto y a mirar la discapacidad como una deficiencia individual, requiriendo del saber médico especializado a los fines de su rehabilitación. Discursos y representaciones sociales respecto de la discapacidad que se escuchan en las reuniones interinstitucionales y operan a modo de obstáculos de prácticas inclusivas.

Cabe destacarse que, durante la década de 1960, en el marco de luchas de los movimientos sociales a nivel mundial, se cuestionó de manera significativa la visión hegemónica basada en el modelo médico rehabilitador autoritario, proponiéndose un modelo social donde la persona con discapacidad posee el control, y ejerce la responsabilidad sobre su vida, reconociendo los apoyos necesarios para alcanzarla. Modelo social de la discapacidad que explica, que lo que tiene que repararse no es a un individuo enfermo, sino una sociedad que no da lugar a todos los ciudadanos (Martínez, 2015). Situación de lucha social a nivel mundial, que, sumado a las normativas en perspectiva de derechos a nivel local, posibilitó un cambio en favor del reconocimiento del derecho a la educación en la escuela común de niños/as y adolescentes con discapacidad. Al respecto, expresa la Vice-Directora de la institución: *“Yo lo que veo como evolución de la escuela, es como se ha avanzado en el tema de la inclusión. En ese momento era toda una lucha de que las escuelas aceptaran los chicos, había mucha resistencia, cada vez que queríamos incorporar a un chico en la escuela común, era como que teníamos que ir a convencerlos, yo ahora veo que los padres van, piden inscripción, y lo que les preocupa a las escuelas, es “bueno ahora que hacemos con este alumno”, es otra la postura”.*

Durante una entrevista entre el Equipo Técnico de la escuela y la mamá de un niño de 4 años con discapacidad visual, la Sra. manifestaba: *“cuando supieron que tenía discapacidad, me preguntaron, ¿Cómo lo vas a traer, en silla de ruedas, con muletas? Después me dijeron que tenían muchos alumnos, que el grupo era muy numeroso para mi hijo. Llamé al Consejo de Educación y a la semana siguiente tenía banco, maestra domiciliaria, todo lo que necesitara, me dijeron es que vos llamaste al Consejo mamá”.* Se infiere por parte de la mamá del niño, en primer lugar, el reconocimiento de su hijo en tanto sujeto de derecho, emprendiendo las acciones necesarias a los fines de que el Estado resulte garante del acceso al derecho a la educación para su hijo; a la vez, aparece una mirada de la discapacidad desde un modelo social, estableciéndose el peso de la responsabilidad en la misma sociedad, procurando que sea ésta quien dé respuestas a su hijo, eliminando cualquier barrera que imposibilite el ejercicio del derecho, generando posibilidades, para que no sea el niño quien deba ajustarse y adaptarse a la institución educativa.

Se instituye el reconocimiento de los niños/as y adolescentes, en tanto sujetos titulares de derechos por parte de los referentes familiares, lo cual se piensa actúa

como práctica posibilitadora para procesos de inclusión educativa. *“Que entienden que sus hijos tienen derechos, que deben ser llevados a cabo, y cumplidos por los otros. Porque los padres primero ven el derecho que tienen los chicos y la obligación de los otros, porque el otro está obligado a aceptarlo, está obligada a darle un lugar, está obligado a adaptarle (…) primero es eso que es exigir un derecho” (Terapista Ocupacional).*

Las reuniones y encuentros entre los actores intervinientes en los procesos de inclusión educativa, pueden analizarse como la configuración de un dispositivo para acompañar las trayectorias educativas de los alumnos con discapacidad visual, para promover pensamiento en común respecto de un acontecimiento que modifica a todos los allí implicados. En diálogo con una profesional del equipo técnico: *“todos tenemos algo que decir y hacer, y acompañarnos, que no es de una escuela, ni de la otra, que es de todos, y por eso lo más rico es encontrarnos y acompañarnos todos, cada uno desde su especificidad, pero que la especificidad al ser trabajada por uno solo, sin compañía de otro, no sirve para nada, ahí es donde juega en contra la especificidad. La especificidad esta buena cuando se pone en juego en equipo, en dialogo, para después trabajar con la persona, la especificidad sobre el niño, directamente sobre el niño, no es buena; si es buena cuando participan en equipo, antes de que llegue a la práctica esa estrategia”.*

Continuando el análisis de los dispositivos institucionales, cabe destacar que se tiene conocimiento de los documentos legales que establecen el derecho a la educación en la escuela común de personas con discapacidad, pero aún hoy, se presentan prácticas por parte de actores educativos que denotan restos de un paradigma tutelar y una mirada de la persona con discapacidad como sujeto “desviado” necesario de segregar; *“lo que pasa es que los discursos son distintos, lo que es la escuela común, lo que dice la escuela especial, lo que dice la familia, son variados discursos, de ideas, de expectativas, de esperanzas, muy distinto” (Terapista Ocupacional)* ¿Cómo habilitar condiciones para que los procesos de inclusión educativa de los niños/as y adolescentes con discapacidad visual puedan desplegarse? Como manifiestan Nicastro y Greco (2009), quizás resulte posible encontrar en las reuniones habituales entre agentes educativos y referentes familiares, condiciones del pensamiento para la construcción, el encuentro, el detenerse con otros para armar escenas provisorias que sostengan el trabajo, en medio de incertidumbres, y apoyados en puntos de certeza que autoricen la exploración de nuevas posibilidades y oficien de sostén.

“La integración e inclusión son conceptos que van cambiando en base a las políticas educativas, gente que se sienta a pensar, a analizar porque los términos que se usan, que entienden que bajo los términos subyacen practicas muchas veces iatrogénicas, entonces buscan cambiarlas, porque buscan provocar cambios, creo que siempre está bueno, esto de que, si hay un cambio conceptual porque, saber hacia dónde se apunta, y eso implica sentarse a dialogar sobre esas prácticas. Mientras nos pongamos todos de acuerdo, entendamos que queremos, y si estamos todos de acuerdo” (Terapista Ocupacional). Pareciera, que se trata de poder reflexionar en el encuentro junto a otros, y movilizar el placer de resolver en equipo de trabajo las situaciones, en principio complejas, de

inclusión educativa. En donde a partir del aporte de cada disciplina, docente de grado, profesor de ciegos, profesionales del equipo técnico, entre otros, pueda construirse una propuesta educativa que habilite a procesos de inclusión para niños/as y adolescentes con discapacidad visual, dando lugar a aquello que antes no tenía lugar, o no se había pensado.

A partir del trabajo conjunto entre los equipos de los niveles y de las diferentes modalidades, quizás resulta posible reflexionar los modos adecuados y los instrumentos apropiados para atender a todos los estudiantes en función de sus posibilidades. En consecuencia, que podamos decir que resulten verdaderos procesos de aprendizajes respetando la singularidad de cada alumno/alumna en particular. "*Todas las integraciones son diferentes, primero porque a veces tenés un estudiante donde tenés mucho acompañamiento familiar, en otro poco, y en otro nada. Ahí ya tenés tres integraciones donde tenés que tener una mirada diferente, actuar en diferentes cuestiones y de diferente manera. Por eso no es un librito que vos podés seguir, es la necesidad de cada estudiante y de las escuelas" (Profesora de ciegos).*

A partir del análisis de los documentos institucionales de la escuela "Helen Keller", se toma conocimiento de modificaciones institucionales acordes a las leyes y documentos oficiales actuales, anunciando un viraje en educación en búsqueda del reconocimiento de los derechos de los niños/as y adolescentes con discapacidad. Se trata de un cambio a partir del cual se orienta hacia una profunda renovación de las practicas escolares, siendo que el enfoque no se centra en el aprendizaje, la lengua, el cuerpo, y el comportamiento único, sino la multiplicidad de formas de estar y de ser en el mundo escolar. A pesar de dicho viraje, según Skliar y Tellez (2008) cabe la duda de pensar si lo que está en juego no es más bien una nueva retórica, cuyas raíces y sentidos todavía debemos poner bajo sospecha.

La Terapista Ocupacional expresaba a lo largo de la entrevista el trabajo que realiza mediante reuniones, talleres, encuentros grupales e individuales, con las escuelas comunes y referentes familiares: *''estrategias que permiten que aparezca el chico con sus necesidades y su deseo, bueno el concepto de autonomía que siempre lo vemos como clave, que a partir de que las familias y las escuelas permiten que ese chico crezca, se conozca, se manifieste, es donde el chico crece y es la primera estrategia. De que el chico se autoconozca, se autodetermine, y después el apoyo, el acompañamiento, y entenderlo como un chico primero que todo, antes que la discapacidad (…) Practicas en las estrategias pedagógicas, y prácticas en las posibilidades de que aparezca el chico"*. En concordancia a ello, el cambio del paradigma tutelar en derechos de niñez, hacia el paradigma de protección de derechos, estableció la "autonomía progresiva" como derecho en sí mismo, tratándose específicamente del derecho a la autodeterminación, es decir, el derecho del niño, niña y/o adolescente a decidir autónomamente respecto de cuestiones que lo afectan.

En complemento a lo anterior, se considera que implicará por parte de los agentes educativos propiciar, brindar, ofrecer oportunidades para la participación y

el desarrollo de la autonomía. Cabe interrogarse, ¿concuerdan las prácticas de los agentes educativos con el discurso desde un enfoque de protección derechos?

Se trabaja en procesos de inclusión educativa, se realizan reuniones y encuentros habituales entre docentes, directivos, supervisores, referentes familiares, se firman acuerdos de trabajo conjunto; se habla del alumno con discapacidad visual, sobre su proceso educativo, su relación con los pares, el acercamiento a los profesores, el proceso de aprendizaje, las estrategias metodológicas, entre otros; pero sin embargo, resultan escasas las situaciones en las cuales se da apertura a la participación de los niños/as o adolescentes en dicho encuentros. ¿Se trata de restos de una práctica tutelar, no dando lugar al derecho a la participación en lo que a los niños/as y adolescentes les incumbe?

Durante una reunión de cierre del año en una escuela común, Belén, quien se encuentra terminando el 3° grado, participa de la misma. Durante la misma se dialoga sobre los talleres en horario extra-escolar, docentes y directivo consideraron a lo largo del año que realizara sólo algunos siendo que podía resultar cansador para la niña; contrario a ello la niña expresa: *"realizo los talleres de artes visuales, danza folklórica y lecto-escritura, y el próximo año quiero poder participar de más talleres".* Sin dudas, se trata del ejercicio de un derecho, el derecho a ser oído y a formar su propia opinión, deriva directamente de considerar a los niños como plenos sujetos de derechos, significando que el niño sea el protagonista en lo que le concierne.

Equipo Referente Institucional: dispositivo de acompañamiento en los procesos de inclusión educativa

Como se mencionó anteriormente, a partir de la construcción de un problema, en tanto situación a comprender y a abordar, se crean en la institución educativa dispositivos que sostengan intervenciones situadas, para provocar una ruptura de lo establecido, generar otra mirada, otros conocimientos. De este modo, las reiteradas situaciones a las cuales se fueron enfrentando las profesoras de ciegos en los procesos de inclusión educativa, llevaron a la necesidad de crear un Equipo Referente Institucional encargado de realizar el acompañamiento a las trayectorias educativas de niños/as y adolescentes con discapacidad visual.

A pesar de los cambios acaecidos a nivel legislativo en favor del reconocimiento de los derechos de los niños/as y adolescentes, y particularmente lo establecido en el artículo 24º inciso b) de Ley Nacional de Discapacidad Nº 26.379 (2008) respecto de que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás, en la comunidad donde vivan; penosamente aún continúan prácticas de exclusión que se justifican en limitaciones del desarrollo biopsicológico o social, evadiendo las probables insuficiencias del servicio prestacional de las instituciones educativas y la consecuente vulneración del derecho a la educación inclusiva.

Durante una entrevista realizada entre equipo técnico y la Directora Radial de un jardín de infantes, se dialoga sobre el proceso de integración de Virginia, niña de 5 años: *"los chicos bailaron un Pericón en el acto, me sorprendió que Virginia*

estaba con la sala de 4 años. La mamá se molestó porque Virginia no bailó con su grupo, y tiene razón, la docente ni siquiera preguntó cómo podía bailar. Encima yo creo que cuando su docente del año pasado se dio cuenta de que Virginia no actuaba, la hizo participar como vendedora de abanicos con el hermano (…) los compañeros la han integrado, la docente de este año no trabaja mucho para incluirla, yo cuando voy le hago sugerencias de trabajo, tendría que ver que docente le toca el próximo año, la de primero pidió cambio a segundo porque ya se lo espera".

La mamá de Mariela, alumna de 15 años con diagnóstico visual de ceguera, solicita reunión con el equipo técnico demostrando preocupación respecto del proceso de inclusión de su hija en la escuela común; durante la entrevista enuncia: *"la profesora de educación física la deja sentada. Me enteré que les da trabajos escritos a los compañeros y a ella no (…) Se le ofreció a la docente que hable con los demás profesores, incluso con el de educación física de "Helen Keller", pero no quiere, tiene una auxiliar por Mariela"* Continúa*: "Mi hija me dice que la profesora quiere que ella aprenda a jugar al hockey".*

Estos son solo algunos ejemplos de las situaciones que requieren de abordaje a los fines de habilitar verdaderos procesos de inclusión educativa, y no la mera integración de un sujeto en la escuela común. Situaciones que, leídas al modo de construcción de un problema que requiere de comprensión, se configuró el Equipo Referente Institucional como dispositivo de intervención. Una profesora de ciegos, expresaba: *"De las integraciones, a mi particularmente cuando entré me toco integrar en el interior (…) integre sola, a mí nadie me hizo un seguimiento, no tuve una reunión con equipo, a mí nadie me asesoro (…) estaba muy presente la escuela allá y yo no veía que estuviera presente la escuela acá (…) y no obviamente el trabajo de integración que hacemos hoy nosotras, de reunirnos en equipo, estar más presentes los directivos, yo veo que hoy la integración se trabaja de otra forma, no es de la forma que trabajamos antes. Hoy sí, creo que tenemos muchas ventajas en integración"*.

Fueron las mismas dificultades que generaron la necesidad de implementar un dispositivo que sostenga las intervenciones, para poner en análisis, y provocar una ruptura con lo naturalizado, generando otra mirada y otras prácticas posibles de intervención que viabilicen procesos de inclusión. Se constituye así el Equipo Referente Institucional, como un modo de coordinar habilidades, conocimientos, crear acuerdos para dar respuesta a las dificultades. Se trata de un dispositivo que multiplica las voces de los diferentes actores de la institución educativa: Equipo Directivo, Profesoras de Ciegos encargadas de los procesos de inclusión educativa; Profesoras de Ciegos del área de ETRE; Psicóloga; Psicopedagoga; y Terapista Ocupacional.

"Hoy siento que se está tratando de trabajar más en equipo, y que somos una escuela con lo bueno y con lo malo, que vamos a trabajar con otras escuelas. Antes íbamos solas, las integradoras estábamos solas (Profesora de Ciegos)". Se piensa al Equipo Referente Institucional, como un equipo de trabajo con objetivos comunes, en donde cada integrante posee un rol determinado a desempeñar y

que, al combinar las capacidades individuales de cada uno de ellos, se produce efecto distinto a la simple adición de tareas (Faistein, en Markwald 2013).

Ahora bien, el trabajo en equipo, conlleva la renuncia a la creencia de que la propia especialidad con su cumulo de saber pueda contener todas las respuestas e interrogantes en relación a cada sujeto. Se trata de pensar en procesos de construcción, en la tarea de encontrar y apoyarse en puntos de acuerdo incorporando las diferencias (Percia y Cirianni, en Markwald 2013).

A partir de la construcción de un problema, desde una lectura situacional, apareció una complejidad de factores necesarios de abordar para posibilitar la inclusión educativa. Se trata por lo tanto, por un lado de aspectos necesarios de flexibilización metodológica a los fines del acceso al aprendizaje, específicos del Profesor de Ciegos; pero también la necesidad de trabajar con docentes de escuelas comunes a los fines de informar sobre normativas atinentes al derecho a la educación inclusiva; por otro lado, el acompañamiento a los mismos estudiantes y referentes familiares en los procesos de inclusión a los fines del desarrollo de la autonomía en el desempeño escolar. Se hace indudable la imposibilidad de que un solo saber disciplinario pueda con el abordaje, requiriéndose para ello del trabajo interdisciplinario.

De este modo, se sostiene que el trabajo del Equipo Referente Institucional, apunta a una práctica interdisciplinaria, al hacerse visible que las intervenciones en los procesos de inclusión educativa exceden al desempeño de una única disciplina.

“Cada uno desde su especificidad, pero que la especificidad al ser trabajada por uno solo, sin compañía de otro, no sirve para nada, ahí es donde juega en contra la especificidad. La especificidad esta buena cuando se pone en juego en equipo, en dialogo, para después trabajar con la persona, la especificidad sobre el niño, directamente sobre el niño, no es buena; si es buena cuando participan en equipo, antes de que llegue a la práctica esa estrategia” (Terapista Ocupacional). Como plantea Stolkiner (2012), se piensa a la interdisciplina a partir del reconocimiento de la incompletud de todo saber disciplinario, fundando el equipo sobre la posibilidad de establecer un marco referencial y ético común para la tarea (Markwald, 2013, p. 3).

Capítulo III: Prácticas de intervención de los agentes educativos

Posibilitando espacios de inclusión educativa de niños/as y adolescentes con discapacidad visual

Tomando los aportes de Nicastro y Greco (2009), se piensan las prácticas de intervención por parte de los agentes educativos de la escuela “Helen Keller”, al modo de un acompañamiento de las trayectorias educativa de los estudiantes. La psicopedagoga expresa al respecto*: “formas parte de la configuración de apoyo que acompaña a los procesos de integración, haciendo hincapié en todo lo que favorezca el proceso de aprendizaje, considerando siempre el estilo singular de aprender que tiene cada alumno, y de ahí hacer aportes que lo beneficien”.*

Se concibe el acompañamiento de las trayectorias individuales de los estudiantes, como la posibilidad de un trabajo con otros, aportando cada integrando los conocimientos propios, para que cada uno desde su lugar colabore a los fines del acceso a la educación. En complemento a ello, una de las profesoras de ciegos, manifestaba respecto de su función*: "El rol del integrador es el nexo, el que habilita la comunicación, poder coordinar y escuchar al docente también de la escuela común. Ellos tienen un montón de cosas para decirnos, nosotros también tenemos un montón de cosas para decirles, y de ahí puede salir un solo trabajo, siempre en beneficio del chico. Yo como integradora siempre busque los docentes se sientan cómodos del trabajo conmigo, que me puedan preguntar, y yo poder aprender de ellos, yo siempre estoy aprendiendo de la integración (…) Surgen muchos saberes específicos que los tienen que coordinar el integrador".*

Se trata de pensar en el encuentro entre los diferentes agentes educativos, considerando lo que cada uno tiene para aportar, desde el diálogo, la reflexión, la comunicación, a los fines de encontrar modos posibles para que los niños/as y adolescentes con discapacidad visual puedan recibir los contenidos pedagógicos de manera accesible.

A su vez, como plantean Nicastro y Greco (2009) las prácticas en búsqueda de procesos de inclusión, sin dudas también requiere de pensar a otros, porque los reconocemos como diferentes, con necesidades específicas. Durante una reunión para iniciar un proceso de inclusión de un niño de 4 años, con disminución visual, se dialoga sobre las necesidades del niño; la Maestra Orientadora Integradora del jardín expresa*: "podemos pensar en una propuesta que ahora resulte abierta y flexible, así a partir de allí vamos conocimiento a Bruno y viendo las particularidades";* continuando con la reunión la Directora Radial manifestaba respecto de las adecuaciones*: "hay adecuaciones que pueden realizarse en la sala que pueden servir a todos los alumnos, además de Bruno. Si es importante agregar un mantel de color, sería interesante que todas las mesas tengan el mismo mantel entones, no solamente la mesa en la cual trabajará Bruno"*. De este modo, los agentes educativos desarrollan prácticas, para que, pensando en las necesidades de Bruno, se habiliten condiciones para el acceso al aprendizaje desde el respeto de su singularidad, se flexibilice y adecúe, para habilitar la posibilidad de un proceso de inclusión a partir del reconocimiento de la diversidad de situaciones que pueden acontecer, abandonando el ideal educativo moderno de educar a todos por igual. Implica hacerle un lugar a Bruno, darle un sentido humano a su llegada, posibilitar que el lugar subjetivo se haga.

Las políticas educativas tienen el deber de articular y generar condiciones adecuadas para lograr los acuerdos necesarios que garanticen las trayectorias escolares de los alumnos en las mejores condiciones. Se reflexiona a las prácticas de los agentes educativos, a partir de la creatividad, el compromiso, para que puedan ampliarse las posibilidades de pensar y transformar la realidad de los sujetos por otras que abran puertas, que habiliten, que alojen (Baquero et. al., 2008).

El no pensar al estudiante, implica que allí no hay nadie, no hay sujeto, por lo cual, la tarea educativa, puede emprenderse más allá de quien sea el destinatario. Durante una reunión, sobre el proceso de inclusión de Augusto (adolescente con diagnostico visual de ceguera), se dialoga sobre dificultades ocurridas con la materia "Artes Visuales", la mamá del alumno solicita la posibilidad de suprimir la materia y que su hijo no la realice; la Asesora Pedagógica manifiesta al respecto: "*es una docente joven, la profesora no se hace a la idea de cómo puede enseñar a Augusto los contenidos de modo accesible. Lo vamos a continuar trabajando con ella". Mamá: ¿No puede suprimirse esa materia? ¿Para qué le sirve a Augusto? Asesora Pedagógica: "No. Augusto puede aprender la materia. La docente tiene que adaptar el material, no se trata de trabajar todo en el plano, puede realizar esculturas también. Debe modificarse el nombre, "Artes Visuales", en realidad no es todo visual, puede trabajarse con texturas, esculturas".*

Se trata de prácticas por parte de los agentes educativos, que puedan abrir a la reflexión, habilitar un espacio de intercambio, que abra al entendimiento. En el caso de Augusto, el suprimir el área de "Artes Visuales", implicaría una nueva exclusión, una nueva segregación; contrario a ello, se propone pensar en construir desde la creatividad otros modos posibles de acceso al conocimiento. La Asesora Pedagógica repasa y reflexiona sobre el trabajo a realizar a los fines de una inclusión del alumno en la escuela, como plantea Terre Camacho (2011), la posibilidad de hacer frente a la diversidad de necesidades de los alumnos, ofreciendo las mismas oportunidades y calidad educativa, a partir de la aceptación de la diferencia.

Una de las profesoras de ciegos comenta durante la entrevista: *"Una buena práctica docente es poder abrir la docente, una buena práctica educativa es ser flexible. Yo me he encontrado con muchos docentes que les cuesta romper la estructura que tenían. A mí me parece que la persona con discapacidad visual lo bueno que tiene en las escuelas comunes es que te viene a romper las estructuras, te viene a mostrar realmente si sos un buen docente o no, si vos podes correrte de ese lugar que estudiaste, que aprendiste, que creías que ibas a estar en el pizarrón enseñando de la forma más homogeneizada posible, y la persona con discapacidad visual te viene a mostrar que vos tenés que buscar otra forma de enseñar".* Como plantea Nancy (2003), dada la ausencia de orientaciones formales, pre-establecidas para dar respuesta a las numerosas y particulares necesidades de los niños/as y adolescentes para acceder al conocimiento, aparece la invención, resultando necesario despojarse de toda acción predecible y esperada; desde una cierta pasividad de carácter activo, abriéndose al sentido, a recibir lo que llega en una circunstancia dada, en tanto disposición al acontecimiento (Baquero et al., 2008, pp.94-95).

Cuando las prácticas de los agentes educativos obstaculizan los procesos de inclusión educativa

Skliar (2003) define a la exclusión como "el aniquilamiento del otro; la negación de ejercer el derecho a vivir en la propia cultura, en la propia lengua, en el propio cuerpo, en la propia edad, en la propia sexualidad (…) una norma -muchas veces

explícitamente legal- que impide la pertenencia de un sujeto o de un grupo de sujetos a una comunidad de derechos" (p. 72).

Durante una reunión para dialogar sobre el proceso de inclusión educativa de Melisa, adolescente que se encuentra en 5to. año del secundario, el padre manifiesta: *"en la hora de gimnasia, Melisa está sentada al lado del profesor, ella se iba a llevar los patines para hacer algo, pero le quedan chicos ya. Venimos desde lejos a la siesta, en contra turno, para que Melisa permanezca sentada"*. Continuando agrega durante la reunión: *"La de matemática me dijo, tu hija es una carga para mí, pero esto es culpa del Consejo General de Educación porque no da una currícula adaptada para alumnos ciegos".* Como plantean Skliar y Tellez (2008), ocurre que durante largos años, la lógica de los aparatos educativos modernos ha tendido a disciplinar y normalizar saberes, construyendo a partir de una lógica de prácticas de saber-poder diferentes posiciones esperadas del sujeto que enseña, así como de los sujetos que aprenden. Ámbito educativo, en donde aquel sujeto que no se adaptaba a dicha estructura, quedaba excluido del sistema.

Se interpreta respecto de la situación de Melisa, una práctica de los docentes, como tendiente a depositar en la alumna con discapacidad visual la falla, el otro resulta necesario a los fines de establecer una diferencia radical con la mismidad, pero funcionando como depositario y portador de las fallas sociales. En la situación planteada, los problemas educativos de docentes que no logran encontrar una metodología accesible para la alumna, se desplazan a un conflicto del cual la misma adolescente con discapacidad resulta ser la portadora.

A lo largo de una reunión en la escuela secundaria a la cual concurre Ana, se dialoga sobre el área de Lengua, la Vice-Rectora comenta: *"La profesora de lengua necesita que esté la Maestra Integradora en el aula. Ella escribe en el pizarrón, y no dicta, además le entrega fotocopias para leer"*. Como conceptualiza Skliar (2003), la exclusión ha sido un término localizado naturalmente en el espacio individual del otro, cuando se trata en el fondo de una dinámica de relaciones sociales, culturales, políticas, lingüísticas, que enfatizan la acción hacia el sujeto. Aparece aquí un discurso de la institución educativa, que legitima la práctica de la docente, de escribir en el pizarrón y no dictar, cuando en el grupo de estudiantes hay una alumna ciega. Se presenta una práctica pedagógica que segrega a la estudiante, y un discurso institucional que le da validez.

La inclusión educativa, como plantea Terre Camacho (2011) es algo más que referirse a un alumno con discapacidad aceptado e integrado en la escuela común, algo más que una simple adaptación del currículo. Durante una reunión, se dialoga sobre las inasistencias de Gonzalo a la clase de educación física. Gonzalo manifestó que las inasistencias se debían a que el docente no le daba actividades para realizar, permaneciendo sentado toda la clase. Luego de un período de tiempo, la Vice-Rectora comenta que ahora Gonzalo está trabajando en educación física; que hablaron con el profesor y suele darle algunos ejercicios específicos para él, mientras los compañeros realizan un deporte grupal. ¿Se trata de una práctica pedagógica que incluye y respeta las diferencias? Pareciera en realidad, como plantean Skliar y Tellez (2008), de una obsesión por los diferentes, en donde la ceguera del alumno, aparece de manera negativa al modo de una

marca que segrega, cuando en realidad debiera simplemente tratarse de diferencias y pensar en estrategias pedagógicas que incluyan al alumno en un deporte grupal.

Pareciera que nuevamente, aparece la aceptación del huésped, la entrada y permanencia del "diferente", la irrupción del "otro" se hace presente, produce movimientos institucionales, corriendo las fronteras, pero aun permaneciendo en cierta periferia, en un borde marginal. Al decir de Skliar (2003) una "pedagogía del otro", en donde no importa quién es, con la ambición de escolarizarlo y que pueda parecerse a lo mismo; de un lado la generosidad y del otro la violencia. Ahora Gonzalo recibe educación en el área de educación física, realizando ejercicios individuales, separado, segregado, mientras sus compañeros practican un deporte grupal. Por lo tanto, pareciera que, los mecanismos de poder continúan operando sobre el espacio del otro, aunque ahora desde otros rumbos, una integración que excluye.

La inclusión educativa no implica algo ajeno a la enseñanza general, sino una manera diferente de considerar la educación, y hacer frente a la diversidad de necesidades de los alumnos. Es una forma de mejorar la calidad de vida ofreciendo las mismas oportunidades e idéntica calidad desde un modelo de aceptación de la diferencia (Terré Camacho, 2011). En diálogo con una de las profesoras de ciegos: *"el acercamiento, el vínculo, me parece que son re buenas prácticas educativas para la escuela común, si ellos hicieran lo mismo que con la persona con discapacidad visual los chicos aprenderían diferente (…) el vínculo que se entabla, el poder pensar, míralo y pensá, decime como lo resolviste, como que ellos mismos van aprendiendo y se corre el docente integrador, ellos mismos pueden preguntarle al chico que es lo que resolvió, como lo está haciendo*".

¿Marco normativo para la inclusión y/o posicionamiento ético?

Quizás la inclusión educativa, se trate de un posicionamiento ético. Como plantea Skliar (2008), implica la idea de estar disponibles y de ser responsables, más que el estar preparados para lo que vendrá, es estar abierto a la existencia de los demás. Durante la entrevista, una profesora integradora comentaba respecto del proceso de inclusión de Diego: *"La seño del año pasado no lo quería, hasta a mí no me podía ni ver. La seño de este año me pregunta cómo le prepara ella el material. Resuelve la seño como prepararle los contenidos".* ¿Cómo estar preparados? ¿Cómo anticiparse a alguna situación educativa particular? Quizás la inclusión discurra sobre la posibilidad de un gesto; se trata de mirar sin juzgamiento, ni condena previa, a mirar para posibilitar otras existencias diferentes de la nuestra, a dar la bienvenida, a permitir, a posibilitar.

Asistimos a una época en donde las normativas resultan en derechos inobjetables para los niños/as y adolescentes, pareciera que las instituciones educativas responden a un deber legal, en tanto única razón para la aceptación del alumno con discapacidad. Pero cuando hablamos de prácticas de inclusión, cuando pensamos en la necesidad de normativas que planteen el derecho al acceso a la educación de manera inclusiva, sin dudas quiere decir que previamente hubo una exclusión. Entonces en diálogo con la terapista ocupacional de la escuela: "*Ya cuando hay una inclusión, es porque antes hubo una exclusión,*

ya la inclusión no es como debiera haber sido antes de que fuera el proceso de exclusión, ya es por canales distintos, a partir de una política específica. Entonces niño, discapacitado, entra en una escuela especial, entra a equinoterapia especial, entra a natación especial, entra a catequesis especial, entra al equipo de rehabilitación, no entra al kinesiólogo común, no va a natación, no va a catequesis, va por otras vías, entonces lo que hay que evitar es que se dé la exclusión primero, las políticas debieran apuntar a eso, no a reparar, sino que no se dé la necesidad de la reparación".

Durante una reunión con el equipo de la escuela secundaria a la cual concurre Lucas, adolescente de 18 años que posee disminución visual, y se encuentra cursando el último año, el alumno expresó a la Vice-Directora de la escuela "Helen Keller" que no quiere concurrir más a esta institución, solamente quiere ir a la escuela común. Durante una reunión posterior, la Asesora Pedagógica de la escuela secundaria manifiesta: *"los profesores resuelven con el uso de la netbook (…) Por su parte, el profesor de TICs siempre le arregla la computadora si se le rompe, o cuando Lucas necesita ayuda".* La Vice- Directora de "Helen Keller", expresa: *"la maestra integradora se acercó a esta escuela, y habló con los profesores de Lucas. La docente nos expresó que los profesores no manifiestan ninguna dificultad. Además, aclaró, que solamente la profesora de inglés le da un cuadernillo fotocopiado, pero se lo presenta en letra ampliada para que el alumno acceda".* Tanto el Rector de la institución secundaria como la Asesora Pedagógica, expresan que no requieren de la presencia de una Profesora de Ciegos, han observado que el alumno logra resolver de manera autónoma, así como los profesores preparan las clases de manera accesible.

Por lo tanto, para finalizar pareciera que educar implica la posibilidad de estar juntos, en un encuentro a construir. Se infiere que los profesores de Lucas, lograron tomar al mismo como estudiante, garantizando ellos mediante metodologías pedagógicas accesibles el derecho a la educación, la posibilidad de que el alumno despliegue su trayectoria educativa, sin necesidad de contar con una docente integradora. Quizás de eso se trate la inclusión, más allá de que la institución educativa asuma los derechos inobjetables de los niños/as y adolescentes, sin dudas, se trata de un modo de hospitalidad, de una razón ética, de una bienvenida que le otorga reconocimiento e inscribe al sujeto en una historia.

Tercera Parte: Conclusiones

Cumplimentado el desarrollo de los objetivos propuestos para el presente trabajo de integración final, en el marco de la carrera de Especialización en Políticas Públicas de Niñez, Adolescencia y Familia, se despliegan a continuación las conclusiones finales a las cuales se ha arribado y nuevos interrogantes.

Durante el siglo XX, el fracaso de la educación común para atender a las diferencias individuales/singulares fue la base para el surgimiento de la educación especial, para recibir a todos aquellos alumnos que no eran capaces de seguir el ritmo de los compañeros, es decir del grupo y la mirada del educador. La Escuela de Educación Integral N°1 “Helen Keller”, nace en la ciudad de Paraná en el año 1962, a partir de la demanda de personas con discapacidad visual y referentes familiares de los mismos, con el objetivo de recibir atención específica. Sin dudas, significó la creación de una institución que respondía a las políticas de la edad moderna, tendientes a separar a los niños, clasificarlos, escolarizarlos en centros específicos de educación especial.

Se trató, a fin de cuentas, de la creación de la institución educativa “Helen Keller” en el marco de la constitución del sistema escolar como construcción histórico-cultural, a partir de prácticas y mecanismos de poder-saber que buscaron ordenar, clasificar, segregar a aquellos sujetos que por su discapacidad no se adecuaban a la norma, a la regularidad funcional esperable para la edad.

El ideal escolar que planteaba que todos los niños, niñas y jóvenes hicieran lo mismo al mismo tiempo y con iguales resultados, ocultaba todos sus efectos de homogenización, a la vez de segregación, al producir en el mismo acto otro grupo de estudiantes que serían direccionados hacia espacios específicos que pudieran entender su heterogeneidad, mediante la atención especializada. Así, se instituyen nuevos grupos homogéneos en un formato escolar específico: la escuela especial.

El cambio normativo en el año 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 tuvo como objetivos, entre otras cosas, el abandono de las prácticas segregativas y estigmatizantes, en búsqueda de la defensa del derecho a la educación inclusiva. De este modo, la educación especial quedó destinada a la atención educativa de los alumnos con discapacidad, pero se planteó como uno de los fines principales el garantizar la inclusión educativa en búsqueda de igualdad de condiciones para todas las personas. Marco regulatorio que tuvo su mayor impacto en la provincia de Entre Ríos en el año 2011, cuando a partir de la resolución del Ministerio de Educación de la provincia, N° 303, se cambia la nominación de las escuelas especiales, por escuelas de educación integral. Ocasión para preguntarse si dicho cambio de nombre implicó un real cambio en las prácticas de los agentes educativos.

Dentro de la escuela “Helen Keller”, el cambio de nominación hacia institución de educación integral, implicó un cambio de propuesta pedagógica, procurando alejarse de las clásicas aproximaciones excluyentes y estigmatizantes, para promover acciones transversales e intersectoriales con fuerte sentido integral en la concepción del desarrollo humano; priorizando la integración de los estudiantes con discapacidad visual en la escuela común, proponiendo para ello una forma

organizativa y pedagógica de la institución con tiempos y espacios flexibles que contemplen las posibilidades y potencialidades.

Desde la institución educativa se comenzó a trabajar en propuestas de inclusión educativa de niños/as y adolescentes con discapacidad visual. Se trató de una apuesta para iniciar un cambio de prácticas institucionales, a partir de abandonar una postura de segregación de aquellos sujetos que llegaban a la institución debido a la problemática visual, hacia la consideración del mismo en igualdad de condiciones que todas las personas, es decir, como portadores del derecho a acceder a la educación en la escuela común de su ciudad, de su barrio.

Es así como se crearon a nivel institucional dispositivos de trabajo, en tanto artificios para producir movimiento en los sujetos, disponer relaciones, espacios, tiempos, lugares, reglas y tareas. Se distribuyeron los roles y funciones entre los agentes educativos, en búsqueda del propósito de la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad visual, requiriéndose de una constante revisión, reflexión, conforme a las situaciones particulares.

Sin dudas, a pesar de los conflictos, diferencias, y desencuentros, en los comienzos del cambio de la legislación; se desprende un posicionamiento por parte de los agentes educativos de la escuela “Helen Keller” que procura habilitar mediante la construcción de los dispositivos de intervención, condiciones para la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad visual.

Ahora bien, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Ley Nacional de Educación N° 26.206, resultan claras al establecer el derecho de las personas con discapacidad a la inclusión educativa, para lo cual plantea la necesaria corresponsabilidad en la propuesta pedagógica. Situación que generó por un lado la apertura de la escuela “Helen Keller”, hacia el exterior, hacia la sociedad, hacia las escuelas comunes; pero en su contracara requirió la disponibilidad y responsabilidad de los agentes educativos de las escuelas comunes para alojar, dar la bienvenida, crear un lazo para estar juntos en una historia común.

Apertura por parte de la escuela “Helen Keller” en búsqueda de procesos de inclusión educativa que generó al interior de las escuelas comunes una irrupción, una perturbación de la mismidad, una conmoción ética.

Según plantea Gabilondo (2001), ese otro de la diferencia, no es ni pura identidad ni mera diferencia, no es un otro reductible que lo hace transformar de algo indesignable a algo designable, no se reduce a la diferencia con uno mismo ni de uno con otro; se trata de la experiencia viva de una irrupción, de la palabra y de la mirada, que hace posible esas otras formas de la alteridad (Skliar, 2007, p. 114).

¿Qué generó la irrupción de los niños/as y adolescentes con discapacidad visual al interior de las escuelas comunes? ¿Resulta posible hablar de diferencias, o estamos ante la insistente diversidad que deviene en nuevas exclusiones?

El trabajo interinstitucional y desde la corresponsabilidad no ocurrió sin dificultades, sin barreras y obstáculos. Se concluye que se trata de un trabajo que requiere del acompañamiento de las trayectorias como un punto de partida que se abre, que liga, de trabajo en equipo; un espacio de producción de determinado

saber en el cual quienes se encuentran allí pueden implicarse en la reflexión respecto de lo que hacen. Se trata de reconocer que cada agente educativo posee conocimientos respecto de su hacer, pudiendo ir más allá de la búsqueda de modelos a seguir, entendiendo que solo se trata de alcanzar bocetos, de construir junto a otros, practicas e intervenciones posibles de modificar y repensar, con todo el acierto y desacierto posible, pero con el objetivo de habilitar espacios para la inclusión.

A su vez, se considera fundamental la necesidad de un trabajo desde la interdisciplinariedad, al reconocer la existencia de que algo excede a una disciplina, de que todo saber disciplinario resulta incompleto. Se trata de una práctica para establecer entre los agentes educativos intervinientes, un marco referencial y ético común, así como coincidir en los objetivos de una tarea.

Finalmente, cabe destacarse q a partir del trabajo de campo realizado, se observó en particular que la legislación internacional, nacional y provincial resultan claras en torno a la inclusión educativa de los niños/as y adolescentes con discapacidad al interior del sistema escolar común. A pesar de lo cual, en algunas situaciones, aún luego de once años de la sanción de la Ley N° 26.061 y la Ley N° 26.206, las prácticas de agentes educativos denotan rastros de un modelo tutelar y excluyente.

Quizás a pesar del cambio de denominaciones, así como de la existencia de leyes que resguardan los derechos de los niños/as y adolescentes, los vestigios del paradigma tutelar continúan presentes de manera habitual y cotidiana. Cabe mencionar como ejemplo de ello, la reciente propuesta por parte del gobierno de la reforma del Derecho Penal Juvenil, detrás del cual pueden leerse nuevamente avance de prácticas judiciales que vulneran los derechos de los adolescentes. Resulta de conocimiento compartido por instituciones y organismos nacionales e internacionales, que el asunto de la baja de la edad de imputabilidad no soluciona el problema de la inseguridad ciudadana; debido a que en realidad se trata de una compleja trama social, política, económica, educativa, familiar, y subjetiva. Sin dudas, los adultos no debiéramos quedarnos en silencio, ni mucho menos, desentendernos de aquellos sujetos más vulnerables.

Retomando, en la situación de la escuela de Educación Integral N°1 “Helen Keller”, pareciera que se abrieron las puertas de la institución, en búsqueda del reconocimiento del derecho a una educación inclusiva y en igualdad de condiciones para los estudiantes con discapacidad visual; pero la búsqueda de este reconocimiento por parte de las escuelas comunes, continúa basándose en la homogeneidad, en la necesidad del establecimiento de una mismidad y no en el respeto de las diferencias.

Por lo tanto, se reconoce la conquista en torno a los derechos de los niños/as y adolescentes, y específicamente a derechos de los sujetos con discapacidad. Pero me pregunto, ¿basta con la existencia de las normativas legales para que las prácticas de los agentes educativos resulten posibilitadoras de instancias de inclusión?

Pareciera que al final de cuentas, termina dependiendo casi exclusivamente de las “buenas voluntades” de los docentes la posibilidad de que un niño/a o

adolescentes con discapacidad acceda a una educación en igualdad de condiciones. Como si en realidad la inclusión educativa se tratara de eso, de anécdotas personales, de actitudes de misericordia y compasión, de aflicción y de pena. Cuando en realidad, de lo que se trata es del deseo de educar, independientemente de las características personales de ese niño; una apuesta del agente educativo para hacerle un lugar subjetivo a la llegada del estudiante, dándole un sentido a su presencia.

¿Cuándo dejaremos de hablar de inclusión, y podremos simplemente hablar de niños/as y adolescentes educados?

Habiendo transcurrido más de diez años de la existencia de legislación en resguardo de los derechos de los niños/as y adolescentes; la existencia de la ley nacional N° 26.378; y una ley de educación clara en su posicionamiento respecto de la inclusión de personas con discapacidad, ¿Qué ocurre que los agentes educativos continúan desarrollando prácticas de tutelaje a pesar de ello?

Bibliografía

Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo?. *Revista Sociológica*, *26* (73), 249-264.

Baquero, R., Pérez, A. & Toscano, A. (Comp.). (2008). Construyendo posibilidad: apropiación y sentido de la experiencia escolar. Argentina, Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Beloff, M. (2004). Un modelo para armar y otro para desarmar: protección integral de derechos del niño vs. Derechos en situación irregular. *Los derechos del niño en el sistema interamericano.* Argentina, Buenos Aires: Editores del Puerto.

Burgués, M. y Lerner G. (20 de septiembre de 2006). Alcances, límites y delimitaciones de la reglamentación de la ley 26.061. Desafíos pendientes. *Doctrina*, pp. 3-33.

Cannellotto, A. y Luchtenberg, E. (2008). Medicalización y sociedad. Lecturas críticas sobre un fenómeno en expansión. En Observatorio Argentino de Drogas, Sedronar. Recuperado de: http://www.observatorio.gov.ar/media/k2/attachments/MedicalizacinZyZSociedad.ZLecturasZCrticasZsobreZunZFenmenoZenZExpansin.ZAoZ2008.-.pdf

Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Argentina, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cillero Bruñol, M. (1999). Infancia, Autonomía y Derechos: una cuestión de principios: Minoridad y Familia. *Revista Interdisciplinaria sobre la Problemática de la Niñez-Adolescencia y el grupo familiar,* 10, p. 24.

Consejo Federal de Educación. (13 de junio de 2012). 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. [Resolución 174].

Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (2005). Introducción: La disciplina y la Práctica de la Investigación Cualitativa. *The Sage Handbook of Qualitative Research.* Tercera edición. pp. 1-13.

Famá, M. V. y Herrera, M. (2005). Crónica de una ley anunciada y ansiada. En ADLA 2005-E, 5809.

Freedman, D. (2006). Funciones normativas del interés superior del niño. En Jura Gentium. Recuperado de: http://www.juragentium.org/topics/latina/es/freedman.htm

Garay, L. (2006). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En Butelman, I. (Coord.). *Pensando las instituciones.* (pp. 127-157), 3era. ed. Buenos Aires: Paidós.

Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. España, Madrid: Siglo XXI.

Greco, M. B. (2012). Sobre los dispositivos y la intervención institucional. Sugerencias para pensar la construcción de dispositivos. Recuperado de: http://ciequilmes.com.ar/wpcontent/uploads/2013/03/Apuntes_sobre_intervenciones_y_dispositivos-GRECO.pdf.

Lerner, G. (2006). La redefinición de las funciones de los órganos administrativos y judiciales en la protección de los derechos de los niños en la ley 26.061. *Derecho de Familia Revista Iraterdisciplinaria,* 35, pp. 29-45.

Maciel, F. (2001). Lo posible y lo imposible en la interdisciplina. *Revista Catalana de Atención Precoz,* 17-18, pp. 1- 8. Recuperado de: http://latin.sysprop.net/latintraining/fepi/biblio/INTE/MacielLoposibleeimposibleeninterdisciplina.pdf

Markwald, D. (Agosto, 2013). *Equipos de trabajo interdisciplinarios*. Trabajo presentado en el curso de formación para el trabajo en equipos interdisiciplarios en salud, de la Maestría en Salud Mental, Facultad de Trabajo Social, UNER. Entre Ríos, Argentina.

Markwald, D. (s.f.). Sujeto-Grupo-Institución ¿Una relación Posible?. Recuperado de: www.ingrupos.com.ar/SujetoInstitucion.doc

Martínez, M. (2015). Derecho a la educación en América Latina: el desafío de la inclusión en el reconocimiento de las diferencias. En Palacios, A. (comp.) *Claves para incluir. Aprender, enseñar y comprender* (pp. 23-44). Buenos Aires: Noveduc.

Minyersky, K. y Herrera, M. (2006). Autonomía, capacidad y participación a la luz de la ley 26.061 en García Mendez, E. (comp.), *Protección integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Análisis de la ley 26.061* (pp.43 y ss.) Argentina, Buenos Aires: Editores del Puerto.

Ministerio de Cultura y Educación Consejo Federal de Cultura y Educación (1998). ACUERDO MARCO PARA LA EDUCACION ESPECIAL. Disponible en: http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/a-19.pdf

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Presidencia de la Nación Argentina. (28 de septiembre de 2005). Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. [Ley 26061]. DO: Información Legislativa.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Presidencia de la Nación Argentina. (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. [Ley 26206]. DO: Información Legislativa.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Presidencia de la Nación Argentina. (21 de mayo de 2008). Artículo 24 [inciso b]. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006. [Ley Nº 26.379]. DO: Información Legislativa.

Mohamed, A. (1983). *Interdisciplinariedad. Ciencias Humanas.* España: Editorial Tecnos-UNESCO.

Monistrol Ruano, O. (2007). El trabajo de campo en la investigación cualitativa. *Nure Investigacón,* 28. Recuperado de: http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/339/329

Nicastro, S. y Greco, M.B (2009). *Entre Trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación.* Argentina, Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Organización Mundial de Ciegos Españoles. (2017). ONCE. Recuperado de: http://www.once.es/new

Organización de Naciones Unidas, (13 de diciembre de 2006). Artículo 24. Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. DO: Naciones Unidas.

Padin, G. (2013). La Educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva,* 7 (2), pp. 47-61.

PICHON RIVIÈRE, E. (1999). *El proceso grupal*. Argentina, Buenos Aires: Nueva Visión.

Skliar, C. (2003). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. 2da ed. Argentina, Buenos Aires: Miño y Davila Srl.

Skliar, C. y Tellez, M. (2008). *Conmover la educación.* Argentina, Buenos Aires: Noveduc.

Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y sociedad*. 8, pp. 1-17. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v8/v8a02.pdf

Terré Camacho, O. (2011). La Educación Necesaria. La inclusión educativa y la atención a la diversidad para una sociedad en valores. En Calaméo. Recuperado de: http://es.calameo.com/read/00432722865efa959ae4e

ULLOA, F. (1969). Psicología de las instituciones. Una aproximación psicoanalítica. *Revista de Psicoanálisis*, XXVI, 33-65.

Valgiusti, F. (2001). La interdisciplina en la defensa de derechos del niño*. Revista Actualidad Psicológica*. 289, pp. 32-41.

ANEXO I

Cuaderno de campo

Marzo 2016

Reunión con escuela común a la cual concurre Ana, se encuentra en 4to año de la secundaria. Concurre a dicha institución desde el 1° año de la secundaria. Ana es una adolescente de 16 años, con diagnóstico de ceguera por retinopatía del prematuro.

Durante la reunión, el tema principal que surge resulta sobre la clase de Lengua:

La Vice-Rectora de la institución expresa: "la profesora de lengua necesita que esté la Maestra Integradora en el aula". "Ella escribe en el pizarrón, y no dicta, además le entrega fotocopias para leer".

Equipo técnico y Maestra Integradora de Escuela Especial: "la alumna tiene un diagnóstico de ceguera, es necesario que al momento que la docente escribe en el pizarrón vaya dictando lo que escribe, para que Ana pueda escribirlo en su netbook o máquina de braille".

Maestra Integradora: "las fotocopias se entregan con anticipación a la alumna, para que ella pueda llevarlas a la escuela Helen Keller y transcribirlas por medio del escáner, o que la mamá se lo dicte para pasarlo en la computadora".

La Asesora Pedagógica comenta: "necesitamos que vos, la maestra integradora seas la mediadora con Ana, los profesores necesitan hablar con vos".

Vice-Rectora, expresa: "vamos a acercarnos al aula para ver la clase de lengua".

Maestra integradora agrega: "hay que preguntarle también a la alumna que necesita, porque a veces los profesores se olvidan de hablar con el alumno, y el alumno mismo es quien te enseña".

Abril 2016

Reunión con escuela primaria común, por el alumno Jorge, Los padres son citados pero no se hacen presentes en la reunión.

Desde la escuela común la Maestra Integradora manifiesta: "al alumno tiene poca autonomía para resolver, los trabajos para realizar en la casa vuelven incompletos, no hay mucho acompañamiento familiar. Si tiene acompañamiento de parte de sus compañeros".

Docente de grado expresa: "él se sienta adelante, utiliza el atril para escribir, solo lo busca y se ubica".

Desde Helen Keller, el equipo técnico manifiesta que: "Jorge concurre al área de estimulación visual, es un niño que tiene compensado su diagnóstico visual, está estable, tiene baja visión por lo cual requiere de adecuaciones de acceso como ampliación del material, uso de atril"

Desde la escuela común la Maestra Orientadora Integradora manifiesta: "Jorge omite palabras al copiar, pero observamos que en el dictado no comete errores. Por ello, se sugiere a las docentes que copien y lean al mismo tiempo, dictando a su vez".

La Maestra Orientadora Integradora continúa, "no tiene muchas inasistencias, es un niño que se observa que aprende, pero que requiere de acompañamiento, se ha sugerido a la familia que concurra a una maestra particular para reforzar los aprendizajes y hacer las tareas, pero no lo han hecho. La mamá lo tira para abajo, dice que no va a ir a la escuela secundaria porque no le da, que averiguará para mandarlo a talleres de oficios". "Jorge escribió durante una actividad que él es un niño diferente".

Abril 2016
Firma de Acta por alumno Bruno., sala de 4 años en escuela común.
Se realiza la primera reunión con la escuela común, a los fines de dialogar sobre el proceso de inclusión educativa a llevarse a cabo en el presente ciclo lectivo. Bruno es un niño de 4 años, que desde los 3 años concurre a la escuela Helen Keller.
En principio se propone y acuerda una integración parcial, concurriendo el niño tres veces en la semana a la escuela Helen Keller, y dos días al jardín de la escuela común.
La MOI expresa: "podemos pensar en una propuesta que ahora resulte abierta y flexible, así a partir de allí vamos conocimiento a Bruno y viendo las particularidades".
La Docente Profesora Integradora de la escuela Helen Keller, manifiesta: "Bruno es un niño con disminución visual, no es ciego, por lo tanto requiere de contrastes de colores, o ampliaciones en imágenes, para que el vea y estimule su resto visual. Si la mesa es blanca, sería importante poner un mantel, o una cartulina de color, por debajo de la hoja blanca que el utilizará para trabajar"
La Directora Radial de los Jardines de Infantes: "hay adecuaciones que pueden realizarse en la sala que pueden servir a todos los alumnos, además de Bruno. Si es importante agregar un mantel de color, sería interesante que todas las mesas tengan el mismo mantel entones, no solamente la mesa en la cual trabajará Bruno"
La Vice-Directora de la escuela común, expresa: "La concurrencia a este jardín puede realizarse de una hora durante la jornada, mi preocupación es los días jueves que no viene la Maestra Orientadora Integradora en el turno mañana, y la docente de sala se encuentra sola. Yo digo que el horario tiene que ser flexible, dos horas es mucho para él. El primer día que concurrió, le dijimos a la mamá que lo busque en una hora".
Durante la reunión de cierre realizada durante el mes de noviembre la docente de la sala del jardín de la escuela común manifiesta:
"Él se adaptó, a veces llora al ingresar, pero los otros días cantó una canción, y dijo los nombres de todos los compañeros. Es un niño que ahora permanece sentado en su lugar, conoce donde están los juegos que le gustan, y cada lugar del jardín".

Mayo 2016
Se realiza reunión con el equipo de la escuela secundaria a la cual concurre Lucas, está en el último año de la secundaria, tiene 18 años. Es un alumno que posee baja visión. El alumno expresó a la Vice-Directora de Helen Keller que no quiere concurrir más a esta institución, y que como tiene 18 años, él ya decide.
Durante la reunión, la Asesora Pedagógica de la escuela secundaria manifiesta: "los profesores resuelven con el uso de la netbook. Lucas es un alumno que no tiene dificultades cognitivas, aprende". "Por su parte, el profesor de TICs siempre le arregla la computadora si se le rompe, o cuando Lucas necesita ayuda".
Vice- Directora de Helen Keller, expresa: "la maestra integradora se acercó a esta escuela, y habló con los profesores de Lucas. La docente nos expresó que los profesores no manifiestan ninguna dificultad. Además aclaró, que solamente la profesora de inglés le da un cuadernillo fotocopiado, pero se lo presenta en letra ampliada para que el alumno acceda".
Continúa: "Lucas es un alumno que se maneja con la netbook, utilizando los programas específicos como el NVDA, además del pen drive"

Tanto el Rector de la institución como la Asesora Pedagógica, expresan que no requieren de la presencia de una Profesora de Ciegos para ayudar a Lucas y/o profesores en la escuela secundaria. Han observado que el alumno logra resolver de manera autónoma, así como los profesores ya saben cómo adaptar el material.
Se acuerda que, ante alguna dificultad de adaptación del material, se comuniquen de la escuela común con la escuela Helen Keller. Se da por cerrado el acompañamiento desde Helen Keller.

Julio 2016
Se realiza una reunión con miembros de la escuela secundaria, a la cual concurre Melisa, se encuentra en 5to año de la secundaria, posee un diagnóstico de ceguera por retinopatía del prematuro.
La asesora pedagógica expresa durante la reunión: "es importante que la Docente Integradora se encuentre con los profesores, la docente de matemática la considera como una carga, ella manifiesta no estar preparada para esto, quiere realizar un recorte de algunos contenidos porque considera que por la situación visual de la alumna no se los puede enseñar".
Asesora pedagógica comenta sobre una situación en donde Melisa le dijo al profesor que no había podido estudiar, entonces le cambió de fecha un examen. A partir de esto, los compañeros se ofendieron "los compañeros manifiestan que no dejaron de ayudarla, pero que ella no ve, no es que sea tonta. Yo veo que quieren favorecer la autonomía, pero no permiten que se victimice por su condición visual".

Agosto 2016
Reunión con Docente Integradora de una alumna que concurre a secundario de escuela común, la alumna posee baja visión.
La docente integradora expresa: "los profesores en la escuela están diciendo que Micaela vé, cuestionan los diagnósticos, y no se preocupan por el material. La mamá ha llevado los certificados médicos, pero no resultó suficiente. Yo le aclaré a la asesora pedagógica que ellos deben trabajar institucionalmente con los profesores sobre cuestiones internas de la escuela, lo importante es que se cumpla con el material que Micaela necesita, adecuado en base a lo que hemos presentado como sugerencias específicas para la alumna, que el material esté accesible para Micaela".
A su vez continúa, "Micaela es una alumna excelente, fuimos con el profesor de informática y se realizó un asesoramiento específico sobre el uso de las TICs con la alumna con baja visión, además se preparó una computadora en la escuela con los programas por si falla la de la alumna".

Septiembre de 2016
Reunión con la Directora Radial de un jardín al cual concurre Virginia, niña de 5 años con diagnóstico de Parálisis Cerebral. Se realiza un proceso de integración parcial, concurriendo tres días al jardín de la escuela común y dos días a la escuela Helen Keller. La niña concurre con una acompañante al jardín de infantes de la escuela común.
La Directora Radial comenta: "los chicos bailaron un Pericón en el acto, me sorprendió que Virginia estaba con la sala de 4 años… la mamá se molestó porque Virginia no bailó con su

grupo, y tiene razón, la docente ni siquiera preguntó cómo podía bailar… encima yo creo que cuando su docente del año pasado se dio cuenta de que Virginia no actuaba, la hizo participar como vendedora de abanicos con el hermano".
La Directora Radial, continúa: "los compañeros la han integrado, la docente de este año no trabaja mucho para incluirla, yo cuando voy le hago sugerencias de trabajo… tendría que ver que docente le toca el próximo año, la de 1° pidió cambio a 2° porque ya se lo espera".
En el mes de octubre se realiza una reunión con la mamá de la niña y el equipo técnico de la escuela Helen Keller:
La mamá expresa: "ya tomamos la decisión desde mitad de año. Creo que faltan años luz para que la escuela atienda la diversidad. Para mí, que Virginia en la escuela Helen Keller ingrese sola al aula, ¡hizo un cambio muy importante! Fue más la socialización que hizo por fuera de la escuela, ella va a los cumpleaños, reconoce a sus amigos por la voz". Continúa: "la seño del jardín de este año, recién hace una semana está trabajando con Virginia, creo que ahora entendió. Virginia se duerme en la escuela común, yo creo que ella lo está demostrando. La escuela sigue con la cuestión normalista, y no están los docentes preparados para la diversidad. Esto no debiera quedar a voluntad del maestro, la experiencia durante este año no fue buena".

Septiembre 2016
Entrevista entre el Equipo Técnico y la mamá de Rodrigo, niño de 4 años que concurre a un jardín de escuela común de su barrio. La escuela solicita que intervenga Helen Keller, debido a que posee baja visión.
La mamá expresa durante la entrevista: "la maestra lloraba y me decía como va a hacer el conteo… yo le decía con que tenga un guardapolvo y haga una raya, ya estoy felíz". "cuando supieron que tenía discapacidad, me preguntaron, ¿Cómo lo vas a traer, en silla de ruedas, con muletas?... después me dijeron que tenían muchos alumnos, que el grupo era muy numeroso para mi hijo. Llamé al Consejo de Educación y a la semana siguiente tenía banco, maestra domiciliaria, todo lo que necesitara, me dijeron es que vos llamaste al Consejo mamá".

Noviembre 2016
Se realiza una reunión con Docente Integradora de Diego para dialogar sobre el proceso de integración del niño en la escuela común.
Docente Integradora expresa: "La seño del año pasado no lo quería, hasta a mí no me podía ni ver. La seño de este año me pregunta cómo le prepara ella el material. Resuelve la seño como prepararle los contenidos". Continúa: "se lleva muy bien con los compañeros, las mujeres del grado lo buscan y lo llevan al patio para jugar con él. Antes se quedaba pegado a la acompañante terapéutica".

Noviembre 2016
Cierre de Acta, reunión con la escuela común, mamá del alumno Augusto:
Se habla sobre la dificultad con la materia "Artes Visuales".
Asesora Pedagógica: es una docente joven, la profesora no se hace a la idea de cómo puede enseñar a Augusto los contenidos de modo accesible. Lo vamos a continuar trabajando con ella.

Mamá: ¿No puede suprimirse esa materia? ¿Para qué le sirve a Augusto?
Asesora: No. Augusto puede aprender la materia. La docente tiene que adaptar el material, no se trata de trabajar todo en el plano, puede realizar esculturas también. Debe modificarse el nombre, "Artes Visuales", en realidad no es todo visual, puede trabajarse con texturas, esculturas. Se continuará trabajando con la docente pero que prepare a Augusto un material específico para él.
Continúa la dificultad para cruzar la calle. La escuela se encuentra ubicada en una calle muy transitada, saliendo de la ciudad de Paraná, avenida que conecta con una ruta. Pasan camiones, autos, colectivos inter-urbanos a gran velocidad. La avenida tiene reductores de velocidad, y en ocasiones hay un inspector del tránsito a una hora determinada. El horario de salida del curso de Augusto, no siempre coincide con el horario del inspector. La avenida, no tiene cordón cuneta, ni espacio determinado físicamente para que el colectivo se detenga.
La mamá solicita que si salen antes, la llamen por teléfono y ella lo busca.
Se dialogó a principio de año, para que sea el preceptor o el ultimo docente de la jornada quien acompañe y cruce a Augusto, y espere hasta que tome el colectivo. A veces no hay nadie que acompañe a Augusto.

Noviembre 2016
Cierre de Acta, Alumno Gonzalo:
Se cita a la familia, al alumno, a representantes de la escuela común, y especial. Se hace en la escuela especial.
El alumno expresa que en ese horario él está en clases, por lo cual no puede concurrir. La mamá es notificada, a pesar de lo cual no concurre a la reunión.
La Vice-Directora de la institución, comenta que ahora está trabajando en educación física. Que hablaron con el profesor y suele darle algunos ejercicios específicos para él, mientras los compañeros realizan un deporte grupal.
La Vice-Directora comenta: "Cerrando el primer trimestre, Gonzalo desaprobó una sola materia: Educación Física. El profesor lo desaprobó porque tenía muchas inasistencias". La Vice-Directora luego de preguntarle esto al profesor, se reúne con Gonzalo y le pregunta porque faltó tanto a Educación Física, Gonzalo le responde que porque no hace nada y permanece sentado toda la clase.
Se le ofrece al profesor dialogar con el profesor de la escuela especial, a los fines de solicitar asesoramiento sobre el trabajo con adolescentes ciegos en Educación Física. El profesor nunca habló.
La Vice- Directora comenta que el profesor alude a que debe enseñar Handball, siendo que hay encuentros competitivos entre las escuelas y sus alumnos no están preparados. Gonzalo mientras realiza otra actividad que ahora el profesor le da, mientras su curso aprende Handball.

Noviembre 2016
Cierre de Acta, de Diego:
(Diego es un niño de 7 años, que concurre tres días en la semana a la Escuela Helen Keller, y dos días en horario reducido, jornadas de dos horas, a la escuela común de su ciudad, Hernandarias, a la cual también concurre su hermano mellizo)

Vice Directora de la escuela especial: “para saber si Diego se va integrando, y para que tenga un proceso de aprendizaje se hace necesario aumentar la carga horaria los dos días que concurre. A los fines de que no solo participe de las áreas estético expresivas sino también con la docente de grado”.
La docente de Diego de la escuela común, manifiesta: “el niño aprendió a respetar los tiempos, suelen trabajar cuentos, canciones, el escucha y responde a las consignas en forma oral. Cuando doy una actividad escrita, Diego espera para recibir el material a trabajar. En los recreos juega con sus compañeros, está integrado al grupo”. Continúa la docente: “preparo la actividad para todos los alumnos, y le adapto el material a Diego, trabajamos mucho con cuentos, canciones. El resto de los niños trabaja con imágenes, Diego trabaja con audios y letras en Braille”.
La Profesora de ciegos manifiesta: “en las áreas estético expresivas, música, educación física, y tecnología, Darío no requiere de adecuaciones de contenido, él trabaja a la par de todos sus compañeros”.
La Vice- Directora de la escuela común opina: “quizás Diego se cansa si se le incorpora mayor carga horaria, debido a que tiene tratamientos particulares también los días que va a la escuela común, y debe viajar a la ciudad de Paraná. Puede evaluarse el próximo año si se amplia. También hay que ver que docente le va a tocar porque vienen los concursos docentes”.
La mamá manifiesta “Diego está acostumbrado al ritmo actual, ha hecho un hábito, él sabe qué escuela le toca, y no duerme siesta. Yo no observo que esté cansado”
La vice- directora de la escuela común, expresa: “puede volver a dialogarse el próximo año al inicio del ciclo lectivo, total Diego suele empezar más tarde, en abril, una vez que ya dispusieron los días y horarios de las materias estético expresivas. No comienza con el resto de sus compañeros”.

Noviembre 2016
Cierre de Acta de Belén (la niña participa de la reunión)
Belén es una niña que concurre a la escuela primaria de una pequeña localidad del interior en la cual vive junto a su familia. La niña posee baja visión, concurre a su vez un día en la semana a la escuela Helen Keller, y se encuentra en el 3er grado de la escuela común. El municipio de la localidad ha dispuesto una docente auxiliar para la niña durante su escolaridad.
Señorita: “a mí me sorprendió como maneja la computadora, con el programa que va leyendo lo que ella escribe”.
Acá en la escuela tenemos un pen drive con el que yo le cargo las actividades y la tarea. La Profesora cuando comenzó me dijo, No ella no va a usar cuaderno, ella va a usar la netbook.
Señorita: “la profesora de música me decía, ¿cómo hago?, ¿cómo trabajo con ella? Yo le explique que por ejemplo si ella les daba una fotocopia con la letra de una canción a los chicos, a Belén se lo traiga en un pen drive y se lo ponga en la computadora”.
Equipo Técnico: “también pueden pensarse estrategias de trabajo en donde todo el curso trabaje del mismo modo, en una forma en que Belén pueda acceder, al igual que todos los compañeros. Por ejemplo, haciendo todos una actividad con la netbook”.

Aclara la Vice Directora de la escuela: “Vino el profesor de informática, y cargo el programa en una computadora de sala de computación y en una netbook de la escuela, por las dudas la de Belén falle”.
Belén expresa “realizo los talleres de artes visuales, danza folklórica y lecto-escritura y el próximo año quiero poder participar de más talleres”.
Señorita dice que puede hacer el de huerta y jardinería… equipo técnico, expresa también puede hacer el taller de idioma.
Señorita expresa “no tiene dificultades de aprendizaje, le fue muy bien en los contenidos trabajados para el cuarto grado. Fue importante la presencia de la profesora integradora, quien orientó a los docentes sobre el trabajo”.
En una reunión posterior a la realizada, la Maestra Integradora comenta al equipo técnico de la escuela Helen Keller, que sería conveniente evaluar el trabajo a realizarse con la auxiliar docente que el municipio ha dispuesto.
En palabras de la Maestra integradora: “La auxiliar debería cambiarse el próximo año, desautoriza a la maestra, la alumna le pide a la auxiliar permiso para poder ir al baño. Durante los recreos se queda al lado de la alumna, en algunas ocasiones incluso la he visto que la tiene de la mano. Le da ejercicios de modo diferente a como la docente le indica a todos los alumnos. En el momento en que toca el timbre, la agarra de la mano a Belén y van juntas a recreo”.

Noviembre 2016
Reunión con los padres de la alumna Mariela., adolescente que concurre a 2do año del secundario de una escuela común. Tiene diagnóstico de ceguera por retinopatía del prematuro.
La mamá expresa: “la profesora de educación física la deja sentada. Me enteré que les da trabajos escritos a los compañeros y a ella no, porque fui a buscar unas fotocopias. Se le ofreció a la docente que hable con los demás profesores, incluso con el de educación física de Helen Keller, pero no quiere, tiene una auxiliar por Mariela.” Continúa: “Mi hija me dice que la profesora quiere que ella aprenda a jugar al hockey”.

Noviembre 2016
Se realiza una reunión para dialogar sobre proceso de inclusión del alumno Joaquín, quien se encuentra en el 1er año del secundario, concurriendo a una escuela de la pequeña localidad en la que vive.
Docente Integradora: “Se debería ir hablando con los profesores del próximo año, para que puedan ir organizando el material en cuadernillos con tiempo, para que Joaquín cuente con el material anticipado. Joaquín podría ir digitalizando el material en su casa, o también puede realizar las impresiones en braille en la Helen Keller”.
Asesora de la escuela secundaria: “Se trabajó muy bien, le ha tocado un grupo muy bueno, con acompañamiento de los profesores, éstos se han manejado muy bien”
Rectora de la escuela secundaria: “Los profesores decían ¡ojalá tendríamos diez Joaquín más en el aula!”. “Está naturalizado Joaquín en la escuela”
La Docente Integradora: “También se puede organizar una caja en la cual los profesores dejen el material, organizando con anticipación el que necesitan que transcriba para trabajar. Es importante que la profesora de matemática se acerque a la integradora porque

por ahí trabaja mucho desde la oralidad, y se puede trabajar escrito en sistema braille. La coordinación es necesaria porque hay fórmulas que en braille no pueden escribirse del mismo modo que visualmente, y la integradora no sabe matemática, pero por eso es necesaria la comunicación para ver si tiene el mismo sentido lo escrito (…) que los profesores hablen y le pregunten a Joaquín porque así muchas veces lo resuelven en el momento".
La asesora pedagógica expresa: "La integración se dio sola, los compañeros incluso lo buscan en la casa. Ayer los veo en la calle, iban Maylén y Joaquín, Joaquín con el bastón y Maylén le iba cerrando la computadora. Maylén, si no estudia profesorado de ciegos pasa raspando!"

Diciembre de 2016
Se realiza una reunión entre el equipo técnico y directivo de Helen Keller, Vice-Rectora y docente de la alumna en escuela común, con el papá y la mamá de la alumna Melisa. La alumna concurre a 5to año de una secundaria, tiene diagnóstico de ceguera.
El papá comenta: "en la hora de gimnasia, Melisa está sentada al lado del profesor, ella se iba a llevar los patines para hacer algo, pero le quedan chicos ya. Venimos desde lejos a la siesta en contra turno para que Melisa permanezca sentada". "La de matemática me dijo, tu hija es una carga para mí, pero esto es culpa del Consejo General de Educación porque no da una currícula adaptada para alumnos ciegos".
A su vez, la Vice-Rectora y docente de Literatura manifiesta: "a mi Melisa me enseñó a utilizar la tecnología con la computadora y el celular, yo aprendí de Melisa, le traigo el material, se lo pongo en la computadora y le explico como a todos los compañeros".

ANEXO II

Entrevista a Expertos

Entrevista 1. Psicopedagoga Equipo Técnico

Entrevistadora: "¿Podrá relatar que conoce respecto de la historia de la escuela de educación integral Nº1 Helen Keller de la ciudad de Paraná?"

Entrevistada: "La historia de la Escuela "Helen Keller", es una institución que tiene 50 años ya de trayectoria, ha ido rotando en cuanto a su sede, edificio, hasta lograr hace pocos años tener un edificio definitivo. Es una escuela que se ocupa de las personas con disminución o personas ciegas, discapacidad visual. En lo últimos años, haciéndose eco de las políticas educativas, es una escuela que, de ser específicamente para ciegos, pasó a ser una escuela de educación integral en donde quedaría abierta a distintas problemáticas, por eso hoy también más allá de la ceguera se aborda la multidiscapacidad. Viene la ceguera acompañada de otras problemáticas, no únicamente la visual".

Entrevistadora: "¿específicamente que conoce respecto de las prácticas de integración educativa a lo largo de la historia de la institución?"

Entrevistada: "Esta escuela ha sido una de las pioneras en cuando a los procesos de integración, después las otras instituciones se fueron sumando, y haciéndose eco de esta posibilidad. Es una de las primeras escuelas que empezó a integrar a sus alumnos".

Entrevistadora: "¿Cuáles son las intervenciones y estrategias que realiza desde su función en los procesos de inclusión educativa?"

Entrevistada: "La función como psicopedagoga, es la que establece la resolución, formas parte de la configuración de apoyo que acompaña a los procesos de integración, haciendo hincapié en todo lo que favorezca el proceso de aprendizaje, considerando siempre el estilo singular de aprender que tiene cada alumno, y de ahí hacer aportes que lo beneficien".

"La configuración de apoyo, es el grupo que acompaña al alumno integrado, estaría formado por el equipo técnico de la escuela: psicólogo, psicopedagogo, en nuestro caso también terapista ocupacional; también estaría el docente de la escuela común que recibe al alumno, representantes del equipo de conducción, maestro orientador integrador de escuela común, padres, y profesionales particulares si los hubiere".

Entrevistadora: "¿identificas prácticas, estrategias, que favorezcan los procesos de inclusión educativa?"

Entrevistada: "Primero y principal el conocimiento de la temática, poder desprenderse de la vieja estructura, estar abierto a los cambios que se están atravesando hoy en día, y sobre todo considerar siempre el estilo singular de aprender de cada alumno, como para poder ofrecerle lo que realmente requiere y necesita, desprendiéndose de la presión que por ahí le pude generar tener que responder al currículo. Ver al currículo como algo que te guie y oriente, pero no como que te limite como para cerrarle a las personas que quieren estar integradas. La misma política educativa te ofrece estrategias para abordar esos espacios singulares, pensando contenidos que los favorezca y darle una continuidad a lo largo de su trayectoria escolar".

Entrevistadora: "¿identificas prácticas que puedan obstaculizar los procesos de inclusión?"

Entrevistada: “Sí, hay personas que están trabajando en el sistema educativo, desconocen los lineamientos que la regulan, insisten con una práctica de enseñanza desactualizada. Eso perjudica a la situación particular de cada alumno, como que se quedaron en el tiempo y no consideran estas nuevas formas de aprender. También, te encontrás con profesionales particulares que desconocen la política educativa, y con sus apreciaciones que en algún momento se convierten en obstáculos, impidiendo que este proceso de lleve a cabo”.
“Es el desconocimiento, de las políticas educativas que rigen al sistema actual. Si vos no sabes con qué recursos contás para poder abordar las problemáticas, es un gran obstáculo”.
“Hoy en día es algo que cuesta mucho más allá de lo que la política educativa ofrece con sus recursos, es como que los docentes presentan mucha resistencia a este cambio, a tal punto que ya se está transformando en una utopía, eso es lo que yo veo desde mi experiencia, sin dejar de destacar que hay casos en donde realmente las integraciones han sido muy exitosas, tanto para el alumno integrado como para los pares que lo acompañan, las instituciones que lo reciben”.
“Son amplios los beneficios que se obtienen de hacer una buena integración. Pero si tengo que poner en una balanza son más los casos en que el sistema educativo se resiste, de lo que realmente los llevan adelante como debería ser”.
“La buena disposición de la institución educativa, sus docentes, sus directivos, el acompañamiento de la familia, el seguimiento de los profesionales particulares, la apertura a conocer cosas que por ahí se desconocidas, y esa apertura y buena disposición también ha colaborado, y la disposición del alumno”.

Entrevista 2: Profesora de Ciegos, cargo de Docente Integradora

Entrevistadora: “¿Podrá relatar que conoce respecto de la historia de la escuela de educación integral Nº1 Helen Keller de la ciudad de Paraná?”

Entrevistada: “Sé que es una institución que tiene más de 50 años, es la única en la provincia para ciegos y disminuidos visuales. En los otros departamentos hay servicios, pero no hay escuela, por eso a nivel provincial es muy importante. También sé que en su trayectoria ha sufrido muchas modificaciones y también ha sufrido bastante el poder adquirir esta importancia que consideramos, al ser la única escuela de la provincia”.
“El servicio es una docente que atiende a todos los que tengan discapacidad visual de la zona, de ese departamento y alrededores, los que no pueden viajar a Paraná”.

Entrevistadora: “¿Cuál es la población que reciben en la institución educativa?”

Entrevistada: “En la escuela se recibe población principalmente de la ciudad, y alrededores, algunos lugares un poco más lejos que otros, pero contamos a 30 km. Con otra escuela que es la de Santa Fé por lo cual hay un alcance. La mayoría de la población es de Paraná”.

Entrevistadora: “¿específicamente que conoce respecto de las prácticas de integración educativa a lo largo de la historia de la institución?”

Entrevistada: “Sé que siempre, la mayoría o un número grande de alumnos eran alumnos integrados. Sé que siempre la escuela a apostado a que haya integración, siempre se ha trabajado en esa modalidad. La gran parte de alumnos actual son alumnos integrados, o hay alumnos que asisten a esta escuela a algunas áreas, pero también hacen matricula compartida, con otras escuelas comunes o centros educativos”.

Entrevistadora: “¿Cuáles pensás que son intervenciones y/o estrategias que desde tu función favorecen los procesos de inclusión educativa?”

Entrevistada: "Sobre todo, en lo que es particular a la discapacidad, todo lo que es sugerencias de cómo puede el docente abordar un tema, de qué manera hacérselo más accesible, con el lenguaje o con materiales, que, en el momento de hacer material específico, escrito en braille, en maquetas, en láminas, o transcripción de libros, o audios, en ese caso intervenimos nosotras como docentes integradoras".
Entrevistada: "Muchas veces las docentes al no haber tenido nunca un alumno ciego, a veces hasta la duda es como le hablo, o como explicarle en la manera en que se lo figure, entonces ahí no hay mucho más que la experiencia que se les puede brindar y les transmitimos a las maestras. Después todo lo especifico de la transcripción del braille a tinta, para que puedan cada docente leer lo que hacen sus propios alumnos. Participar en firmas de acta, y con el equipo ir tomando determinaciones y/o modificando en base a lo que necesitan los alumnos".

Entrevistadora: "¿Cómo estaría conformado el equipo de integraciones?"

"El alumno, la escuela que recibe, la escuela especial, todo el equipo de ambas escuelas, y el docente integrador como mediador.
Siempre como factor fundamental, es un docente que sea abierto, que sea flexible, sobre todo. La mirada del docente que integra y del equipo que acompaña a ese docente es lo más importante.

Entrevistadora: "¿Identificas prácticas de parte de agentes educativos que consideras obstaculizan los procesos de inclusión educativa? ¿y de parte de otros actores implicados en el proceso?"

Entrevistada: "La familia es el que habilita o imposibilita los procesos de integración. Pocas veces es el alumno, puede ocurrir que no se sienta cómodo con lo que se le plantea, pero yo creo que un factor principal es la familia y la escuela que recibe. Por eso hay que elegir bien cuál es la escuela, cuando elige bien la institución que va a integrar, en si la mayoría está abierta hoy en día a la integración, pero bueno no es solo decir está abierta y abro las puertas, es toda una preparación, una disposición, un tiempo diferente que se tiene que disponer para poder llevar bien el proceso, acorde a las necesidades del chico y no de la institución".
"Muchas veces la mirada se va para otro lado, los tiempos institucionales, las cuestiones protocolares, las exigencias mal impuestas en el alumno hacen que fracasen los procesos de integración". "Las normativas no son siempre abarcativas, siempre son planteadas muy en general y hay casos que realmente merecen una mirada por el costado de lo que es una resolución, e implica pensar en la conveniencia del alumno, por ahí cuando estamos hablando de una sobre edad, que su discapacidad no le impide compartir con otros chicos. En algunos casos cuesta salirse de lo que ya está reglamentado y pensar en el bien del chico".

<u>Entrevista 3: Terapista Ocupacional del equipo técnico</u>

Entrevistadora: "¿Podrá relatar que conoce respecto de la historia de la escuela de educación integral Nº1 Helen Keller de la ciudad de Paraná?"

Entrevistada: "Es una escuela que ha ido cambiando, tiene varios años, ha ido cambiando sobre todo en función de las políticas educativas, tiene una dependencia del consejo de educación de la provincia y en función de eso se va trabajando, pareciera que antes que las

necesidades que tienen los chicos, porque hacen creer como que esas son las necesidades que tienen y entonces cuando se iban atendiendo a las necesidades de la población que iba llegando, que eran distintas a esas políticas, quedaba como que lo hacíamos informalmente".

"Se crea, hay dos cosas, también necesidades de adultos, una impronta que fue bastante fuerte en los comienzos con el tema de la capacitación con el grupo de adultos, pero también había una necesidad de niños chiquitos, y de padres movilizándose por niños chiquitos, para que reciban atención específica en situaciones de problemática visual, que creo que eso también era orientado por oftalmólogos que veían que pasaba en otros lados y que era posible una atención específica a ciegos, y siempre hubo una separación bastante importante entre lo que eran las necesidades de los discapacitados sensoriales, de lo que eran los discapacitados intelectuales o físicos, a nivel país, en donde era posible, en las provincias, porque sabemos que en el interior es la misma institución que atiende a todos los tipos de discapacidad. Entonces fue surgiendo en relación a esos dos ejes principalmente, y después esos niños que iban creciendo, y la necesidad de atender a los niños que crecían y estaban en edad escolar cada vez más grande".

"Ha tenido procesos escolares de certificación la escuela, se han recibido chicos haciendo primaria en la escuela, hasta séptimo grado, después con cambios de las políticas justamente educativas, nos dijeron que no podíamos entregar más la certificación, que si eran capaces de tener esas aprobaciones las tenían que hacer en la escuela común. Me parece que se mezcla todo con el derecho a la educación, y la interpretación que se hace de las leyes de educación, de la convención internacional de los derechos de las personas con discapacidad, siempre habla de los derechos de las personas a la educación, como si fuera la educación común, pero me parece que hay que hacer otras lecturas también, de la educación común o la educación especial, desde donde sea, si se atiende a las necesidades y se va respondiendo a los lineamientos, yo creo que la certificación podría venir de cualquier lado, supuestamente somos todos personal del consejo y acreditados. Pero bueno, entonces perdimos la posibilidad de certificación de primaria, y fue un cambio importante, implico salir a las escuelas comunes, con más relación a las escuelas comunes".

Entrevistadora: "¿específicamente que conoce respecto de las prácticas de integración educativa a lo largo de la historia de la institución?"

Entrevistada: "Las integraciones surgen de ese cambio, y también hubo una época en que había muchos docentes que no eran profesoras de ciegos, eran casi todas psicopedagogas, que tenían un título que las habilitaba de maestras especiales, las psicopedagogas tenían un título intermedio tenían antes que ahora ya no lo tienen, entonces ellas estaban a cargo de grupo y habilitaba a tener una visión más amplia y poder pensarlo cuando surge la necesidad de poder trabajar con las escuelas comunes. Dependía mucho de las buenas voluntades de escuelas que aceptaran, y fueron situaciones particulares de gürises que tenían muchas posibilidades, ahí iban solamente los chicos que realmente se destacaban en sus posibilidades y les iba bien en la escuela común. De ese tipo de chicos tenemos varios en la escuela ahora, pero también están apareciendo muchas otras integraciones, en donde los padres entienden que el derecho a la educación es en la escuela común y debe ser en la escuela común. Así es interpretada la legislación. Entonces ahora se dan otros procesos particulares de inclusión. La integración e inclusión son conceptos que van cambiando en base a las políticas educativas, gente que se sienta a pensar, a analizar porque los términos

que se usan, que entienden que bajo los términos subyacen practicas muchas veces iatrogénicas, entonces buscan cambiarlas, porque buscan provocar cambios, creo que siempre está bueno, esto de que, si hay un cambio conceptual porque, saber hacia dónde se apunta, y eso implica sentarse a dialogar sobre esas prácticas. Mientras nos pongamos todos de acuerdo, entendamos que queremos, y si estamos todos de acuerdo".

"La escuela empieza a recibir una población de gürises con discapacidad visual, con problemas neurológicos, o sea, acompañada de otras situaciones entendidas también como discapacitadas en base a los nomencladores rotulantes, de características de las personas. Por ejemplo, en los primeros años de la escuela los ciegos recibían una educación en la escuela pero inmediatamente era básica en lo pedagógico entendida desde la matemática o lengua, y después apuntados a una capacitación laboral aquellos que podían y lograban una cierta independencia o desarrollo de capacidades, no se pensaba en un secundario o en la universidad quizás; después fueron apareciendo otros gürises que iban pensándose que era posible la primaria, la secundaria, la universidad; y ahora también aparecen otros chicos con problemas neurológicos, que bueno van recibiendo atención en escuela común y en escuela especial, y estamos en la etapa esta de crisis de qué pasa con el niño de 6 o 7 años, cuando las escuelas comunes entienden que ya no tienen nada más para brindarles, que ya se escapa demasiado de los contenidos curriculares, y entonces ya sería una falacia, aparentemente no tiene sentido, y entonces bueno se busca que vaya a una escuela especial".

"Lo que pasa es que los discursos son distintos, lo que es la escuela común, lo que dice la escuela especial, lo que dice la familia, son variados discursos, de ideas, de expectativas, de esperanzas, muy distinto".

Entrevistador: ¿Por qué decís que antes el alumno ciego no se pensaba que podía ir a una escuela secundaria?

Entrevistada: "Porque sí, es que el discapacitado debía ir a una capacitación más tradicional, que era el desarrollo manual, creo que tendría que ver con cómo surge la historia argentina, con el tema de la rehabilitación, debe tener que ver también con cómo surge la terapia ocupacional, el desarrollo industrial, en donde la única posibilidad era… sobre todo solo unos pocos podían ir a la universidad, eran los privilegiados, bueno en discapacidad peor todavía!, demasiado con que aprendiera una habilidad manual, y que pudiera ser ayudante de ayudante…poder desarrollar en un tallercito, o en un taller protegido, por ejemplo en el caso de los ciegos que pudieran desarrolla los cepillos, algo de cestería, había algunas capacitaciones tradicionales, no se aspiraba a mucho más que eso, y lograban con eso cierto reconocimiento pero también por la vía del pobrecito discapacitado y que lo ayudaban, pero sin competir mucho en el mercado ordinario de los productos".

"Ha ido cambiando, también cambiando las expectativas de los gürises, de sus familias, muchos chicos en general acceden a la secundaria que se ha vuelto obligatoria, también acceden a la universidad, y se espera que los discapacitados también. También lo que hablábamos de la diferencia que se le ha dado a la discapacidad sensorial de la intelectual, todavía en la discapacidad intelectual estamos discutiendo que se le dé el título, está saliendo en los medios por esta época que se discute de darle un título secundario a un chico con síndrome de down, mientras que el cumplió con la curricula mínima que le pidió la escuela, y no le querían dar del ministerio de educación el certificado".

“Todavía el discapacitado intelectual está luchando por eso, nosotros estaríamos luchando ahora desde la discapacidad visual, como sordos también, para la acreditación en la universidad”.

Entrevistador: ¿Qué practicas identificas que habilitan los procesos de inclusión educativa?

Entrevistada: “Que entienden que sus hijos tienen derechos, que deben ser llevados a cabo, y cumplidos por los otros. Porque los padres primero ven el derecho que tienen los chicos y la obligación de los otros, porque el otro está obligado a aceptarlo, está obligada a darle un lugar, está obligado a adaptarle, inmediatamente ven el deber del otro que el deber de ellos como padres. Pero bueno primero es eso que es exigir un derecho. Y muchos padres les van dando lugar, sobre todo padres de chicos discapacitados visuales, de esos chicos que van desarrollándose en jardín, hacen la primaria, y la secundaria con buenos resultados, los padres se van entusiasmando, van viendo que ellos pueden seguir avanzando, y los padres siguen apoyándolos. Sin duda tiene que ver con padres que han esperado de esos hijos algo más que la discapacidad, que han visto algo más que la discapacidad, y lo dicen y lo hacen. Por ahí Es más lo que dicen que lo que hacen, a veces todavía hay un poco de sobre protección, porque dicen que tienen derecho a acceder, y por ahí en lo que hacen, les resuelven demasiadas cosas y no permiten el desarrollo de la independencia o de la autonomía en general”.

“Las escuelas comunes más paradas en el deber y la obligación que se les viene encima, que como están las leyes las obligan a que acepten, ellas creo que lo ven más desde ahí, que como tienen el deber y la obligación, los aceptan. Y siempre lamentablemente, todavía sigue dependiendo de buenas voluntades, que los docentes los reciban, en donde se dan buenos procesos de integraciones porque los docentes ponen buena voluntad para que eso ocurra”.

“Estrategias que permiten que aparezca el chico con sus necesidades y su deseo, bueno el concepto de autonomía que siempre lo vemos como clave, que a partir de que las familias y las escuelas permiten que ese chico crezca, se conozca, se manifieste, es donde el chico crece y es la primera estrategia. De que el chico se autoconozca, se autodetermine, y después el apoyo, el acompañamiento, y entenderlo como un chico primero que todo, antes que la discapacidad. La discapacidad en todo caso, es la que va a venir a poner las estrategias específicas, porque como siempre desde la escuela tratamos de convencer a las escuelas comunes, que las estrategias pedagógicas están todavía en primacía el uso de las visuales, y si siguen parados desde ahí, los chicos no van a poder hacer nada. Entonces las estrategias primero van a ser estrategias universales y corridas desde la hegemonía de lo visual. Prácticas en las estrategias pedagógicas, y prácticas en las posibilidades de que aparezca el chico, tanto en lo social, como en lo familiar”.

Entrevistadora: “¿Cuál sería tu función específicamente dentro del equipo técnico?”

Entrevistada: “Siempre asesorando a las docentes, desde la escuela especial tenemos un discurso en donde parece que entendemos a la autonomía, muchas veces homologándolo con la independencia, cuando en realidad la independencia es uno de los elementos y componentes de la autonomía, pero bueno bregamos por esto de la independencia y a veces no lo hacemos, es más el discurso que el hecho. Entonces acompañar a las docentes para que podamos entre todos darnos cuenta de cuáles son las acciones necesarias para que ese chico se desarrolle, y tenga herramientas para el proceso pedagógico, y después

acompañando a las familias y sobre todo a las escuelas comunes, en los encuentros con ellos, ir cambiando las estrategias, en los talleres que se dan a principio de año, distintas acciones que vamos haciendo con las escuelas comunes para ayudarlos a darse cuenta de que esos procesos pedagógicos sean posibles realmente para todos, en tiempos, en acciones, en espacio, en complejidad".

Entrevistador: ¿identificas prácticas que obstaculicen los procesos de inclusión educativa?

Entrevistada: "¡Primero las personas… los padres están primero convencidos del derecho que tiene el chico, pero a veces en las practicas los sobreprotegen, les resuelven, les hacen, o ellos mismos les ponen esa condición, bueno es difícil escaparse de esa representación social de la discapacidad, de sobreprotección, de que no todo pueden hacer, entonces hay que hacérselo por ello, en vez de luchar por que la practica social cambie… ¡no!… vamos nosotros y los ayudamos y les hacemos las cosas para que cumplan con las necesidades sociales".

"Las prácticas de los seres humanos, son las barreras estructurales, nuestras prácticas y representaciones sociales acerca de la discapacidad, más que las arquitectónicas… por más que digamos sabemos los derechos y las leyes están, pero en vez de convertir eso que aparece como barrera, acompañamos al discapacitado ayudándolo a resolver para que pueda saltar esa barrera, y creo que la lucha va por otro lado".

"El chico, la niña, el joven, pertenecen a un sistema educativo, completo y complejo, que tiene que ver con el Consejo de Educación, con el Ministerio, con una escuela, con los padres… que todos tenemos algo que decir y hacer, y acompañarnos, que no es de una escuela, ni de la otra, que es de todos, y por eso lo más rico es encontrarnos y acompañarnos todos, cada uno desde su especificidad, pero que la especificidad al ser trabajada por uno solo, sin compañía de otro, no sirve para nada, ahí es donde juega en contra la especificidad. La especificidad esta buena cuando se pone en juego en equipo, en dialogo, para después trabajar con la persona, la especificidad sobre el niño, directamente sobre el niño, no es buena; si es buena cuando participan en equipo, antes de que llegue a la práctica esa estrategia".

"Además de pensar la educación de cada uno, producto de relaciones que hacen al sistema educativo: escuela común, especial, ministerio, consejo de educación, padres, alumnos; tiene que ver seguro y va a ser producto de una relación multisectorial, que eso muy pocas veces se ha dado desde que yo trabajo, que nos juntemos salud, educación, justicia, consejo provincial de niñez, si no están dadas todas las condiciones para que la niña o el niño pueda estudiar, una condición estable de vivienda, de alimentación… no se puede dar el proceso educativo. Entonces tiene que haber un acompañamiento, todos hablar el mismo discurso, porque en todos se reproduce esto de la idea que se tiene de discapacidad, poder pensarla todos como un niño".

"Estaría bueno que en algún momento dejemos de pensar en políticas en discapacidad, y ya de por sí, debieran ser políticas en seres humanos en todo caso, y no pensar tanto en políticas de inclusión, ni en políticas del niño, ni en políticas de la mujer, sino unas políticas para todos. Siempre hablamos de la educación para todos, y de una escuela para todos, creo que abrirnos tanto en ramas, tampoco está bueno, porque entonces cada rama que se vuelve a abrir es porque es otra discusión a resolver, están los derechos humanos, después los derechos del niño, después los derechos del discapacitado, después el derecho

del niño discapacitado mujer, entonces quiere decir que esa persona está tres veces segregada, discriminada, excluida, cada proceso de esos lo que busca es volver a incluir. Ya cuando hay una inclusión, es porque antes hubo una exclusión, ya la inclusión no es como debiera haber sido antes de que fuera el proceso de exclusión, ya es por canales distintos, a partir de una política específica… entonces niño, discapacitado, entra en una escuela especial, entra a equinoterapia especial, entra a natación especial, entra a catequesis especial, entra al equipo de rehabilitación, no entra al kinesiólogo común, no va a natación, no va a catequesis, va por otros vías, entonces lo que hay que evitar es que se dé la exclusión primero, las políticas debieran apuntar a eso, no a reparar, sino que no se dé la necesidad de la reparación".

Entrevista 4: Docente integradora, profesora de ciegos.

Entrevistadora: "¿Podrá relatar que conoce respecto de la historia de la escuela de educación integral Nº1 Helen Keller de la ciudad de Paraná?"

Entrevistada: "Empecé en el año 2008 acá, y sé que en sus inicios la escuela era más pequeña, mucho más chica de lo que conocemos ahora, sé que funcionaba en calle 25 de junio cerca del teatro, después en calle Ecuador, que yo conocí ahí porque como yo estaba haciendo las practicas del profesorado fui. No es la escuela que tenemos hoy, eso está clarísimo, era más bien un contexto más de familia, las profes eran menos, no sé si tendrá que ver con los cargos o no, pero era menos gente".

"Los chicos también eran poquitos, pero convengamos que los chicos que están hoy que ya son adolescentes, adultos, eran chiquitos en ese entonces. Sé que se manejaban de otra forma, que la organización era un poco más precaria que la que tenemos ahora. Ahora me parece que de a poco, con las diferentes gestiones, no sé si con la entrada de la gente nueva, o con el plantel docente, yo veo que hay cambios, que más bien va teniendo más forma de organización o de institución. No se precisamente como funcionaban antes, pero por lo que pude ver, o por lo que he escuchado de pasillo, ha cambiado, antes era como más familiar, más pequeña, y ahora es una institución un poquito más grande, está tratando de contemplar muchas cosas que antes no".

"Yo entre en el 2008, ya estando en este edificio de Churruarín, y también he notado cambios, por ahí las cosas se manejaban muy de entre casa, había un cuerpo único de directivo, o sea estaba solamente la directora, yo entraba sola, era nueva, eso influía negativamente, porque a la nueva como que se le daba lo peor, las integraciones, los viajes. Ha habido muchos cambios, si sé que hay muchas cosas para trabajar y mejorar".

Entrevistadora: "¿específicamente que conoce respecto de las prácticas de integración educativa a lo largo de la historia de la institución?"

Entrevistada: "De las integraciones, a mi particularmente cuando entre me toco integrar en el interior, era como que no se tenía… en el 2008 integre en el interior, integre sola, a mí nadie me hizo un seguimiento, no tuve una reunión con equipo, a mí nadie me asesoro, yo tuve que ver cómo llegar al interior, me tocaba en el medio del campo, tenía que llegar a Hasenkamp hacer trasbordo, fui un montón de veces a seguí y el chico no iba… estaba muy presente la escuela allá y yo no veía que estuviera presente la escuela acá, era como que yo me sentí sola, y no obviamente el trabajo de integración que hacemos hoy nosotras, de reunirnos en equipo, estar más presentes los directivos, yo veo que hoy la integración se

trabaja de otra forma, no es de la forma que trabajamos antes. Hoy sí, creo que tenemos muchas ventajas en integración".

"Integraba y yo integraba sola, nunca nadie me acompañó, si yo iba a una escuela iba y me presentaba sola, no me acompaño nadie en equipo, no hicimos cierres, trabajaba con los equipos de las otras escuelas, pero esto de hacer el equipo integrador, docente con equipo técnico y directivos, esto me parece relativamente nuevo, yo siento que hay un cambio en ese sentido para bien, hacer más seguimiento, esto antes no estaba. La escuela ha cambiado, a mí me parece que ante la escuela estaba en manos de unas pocas personas, que manejaban todo, el tema de las integraciones, los alumnos, no se sabían las cosas que se tenían que saber. Hoy me parece que la escuela está más en manos de los profesores de ciegos, del equipo técnico, las cosas se socializaron mucho más. Yo antes sentía que no se sabía todo, te mandaban sola, pero no te daban toda la información, yo por ejemplo me tocó integrar un chico en la escuela Nacional y me enteré ahí que ese chico se había intentado suicidar, en la escuela Nacional, nadie me había contado, yo fui a hablar de no sé qué, y el chico tenía otra problemática".

"Hoy siento que se está tratando de trabajar más en equipo, y que somos una escuela con lo bueno y con lo malo, que vamos a trabajar con otras escuelas. Antes íbamos solas, las integradoras estábamos solas. Creo que también se debe al cambio de gestión que se ha renovado, o que en el equipo técnico han pasado otras personas, que todas traen su impronta y formas de relacionarse a la escuela".

Entrevistador: ¿Qué me podés contar sobre intervenciones y estrategias desde tu rol especifico?

Entrevistada: "Mi rol es fundamental en la otra institución, porque soy la que se acerca a la institución, soy el nexo entre las escuelas, soy la cara visible para decirlo de alguna forma, pero también la cara que representa a la discapacidad visual. Soy la que tiene que ir a informar de que se trata la discapacidad visual, ya sea la ceguera o disminución visual".

"No creo que mi rol sea tan fundamental, no creo que yo soy la importante del proceso, creo que mi rol es fundamental en cuanto al vínculo que hay que entablar con los docentes que están en las instituciones, con el chico, con el alumno, yo creo que el vínculo con el alumno es fundamental para que él tenga confianza en mí y yo tenga confianza en él, y así el proceso sea más ágil; y también la confianza de los docentes, yo creo que la docente integradora no puede caer con que sabe la verdad, o sea, yo sé de esto y el docente de la escuela integradora, sabe lo otro. Para mí es un trabajo de integraciones muy rico, porque vos te despojas de tu saber y a la vez no, porque te dejas nutrir por lo que sabe el otro. La integradora asesora, y complementa y orienta, y le da el andamiaje al chico también. Yo creo que el integrador siempre aprende y siempre está enseñando, porque hay muchas cosas que surgen ahí in situ, en la escuela común, que no surgen en la escuela de ciegos, y que no surgen en ningún otro lado más, es propio de la escuela común, entonces vos tenés que estar alerta para ver que surgió y cuáles van a ser tus intervenciones y estrategias".

"Para mi es fundamental el rol del integrador en el secundario en inglés, matemática, físico química, porque son materias muy exigentes, con saberes muy propios, que vos tenés que estar ahí tratando de coordinar, el chico aprende, pero hay cuestiones que surgen del sistema braille o computadora, que si no está el profesor de ciegos los docentes no pueden resolver, no porque no quieren, por ahí no saben, necesitan el nexo con las estrategias".

“El rol del integrador es el nexo, el que habilita la comunicación, poder coordinar y escuchar al docente también de la escuela común. Ellos tienen un montón de cosas para decirnos, nosotros también tenemos un montón de cosas para decirles, y de ahí puede salir un solo trabajo, siempre en beneficio del chico. Yo como integradora siempre busque los docentes se sientan cómodos del trabajo conmigo, que me puedan preguntar, y yo poder aprender de ellos, yo siempre estoy aprendiendo de la integración, tengo que aprender lo que enseñan los docentes para ver si tengo que hacer una integración, meter el braille, pedir una ayuda, asesorar a los padres. Surgen muchos saberes específicos que los tienen que coordinar el integrador”.

Entrevistadora: “¿identificas prácticas, estrategias, que favorezcan los procesos de inclusión educativa?”

Entrevistada: “Una buena práctica docente es poder abrir la docente, una buena práctica educativa es ser flexible. Yo me he encontrado con muchos docentes que les cuesta romper la estructura que tenían. A mí me parece que la persona con discapacidad visual lo bueno que tiene en las escuelas comunes es que te viene a romper las estructuras, te viene a mostrar realmente si sos un buen docente o no, si vos podes correrte de ese lugar que estudiaste, que aprendiste, que creías que ibas a estar en el pizarrón enseñando de la forma más homogeneizada posible, y la persona con discapacidad visual te viene a mostrar que vos tenes que buscar otra forma de enseñar, ni mejor ni peor, yo creo que es buscar otra alternativa”.

“Una buena práctica educativa sería un docente que puede ser flexible, abierto, y entender que cuando ellos buscan intervenciones y estrategias distintas para personas con discapacidad visual, indefectiblemente están beneficiando al resto. No es que, si ellos le enseñan al ciego diferente, le enseñan a el diferente, no, pueden ver que al ciego le enseñan diferente a todos los chicos le pueden enseñar diferente. Y que, si me acerco al ciego, el acercamiento, el vínculo, me parece que son re buenas prácticas educativas para la escuela común, si ellos hicieran lo mismo que con la persona con discapacidad visual los chicos aprenderían diferente. Para mí esto de sentarse, acercarse, el vínculo que se entabla, el poder pensar, míralo y pensá, decime como lo resolviste, como que ellos mismos van aprendiendo y se corre el docente integrador, ellos mismos pueden preguntarle al chico que es lo que resolvió, como lo está haciendo”.

“Es eso, el vínculo, el traer el material concreto, el acercarse, no siempre hablar las clases tan expositivas. Una profesora nuestra, que era psicomotricista, decía que lo que pasaba por la fibra no se olvidaba más, fibra llámese al cuerpo, al musculo, y para mi es así, si vos le mostrás al chico que puede aprender de otra forma, que no es solamente desde lo auditivo, y el resto de los chicos, desde lo visual, se aprende. Sería una buena práctica educativa, el acercarse, entablar un vínculo, el poder tomarse el tiempo de ver que es lo que el chico ciego está procesando, que ha tomado de esa información que yo le dí, preguntarle, y acercarse el material concreto para que las experiencias sean múltiples, el ciego no aprende solo de lo auditivo, ni el ciego ni el disminuido visual. Es romper las estructuras”.

“Yo creo que las familias son quienes más claro lo tienen respecto del aprendizaje de los chicos, desde la escuela se ha mantenido un trabajo para que las familias aprendan braille, por ejemplo en el caso de los ciegos, se han hecho talleres para el caso de los disminuidos visuales, siempre se va asesorando, mal o bien, poco o mucho, ellos siempre tienen información de cómo está trabajando su hijo, y yo creo que ellos son quienes más

resuelven, más rápido, lo hacen naturalmente, porque sus hijos son discapacitados visuales y no intentan otra cosa".

"Me parece que lo que siempre decíamos, que la integración es como una mesa de cuatro patas, que siempre tiene que estar la escuela común, el chico, la familia, la escuela especial; yo creo que las familias son las que mejores andan, excepto casos excepcionales, pero yo he tenido experiencias con familias que la llevan re bien, incluso mejor que los mismos docentes".

Entrevistador: ¿identificas prácticas que obstaculicen los procesos de inclusión educativa?

Entrevistada: "Me parece que los procesos de integración, se obstaculizan cuando la escuela común no quiere flexibilizar, pero no en cuanto a contenidos y demás, sino esto que yo te decía de romper la estructura, y pensar otra forma de enseñanza, y pensar que esto que se ha hecho y que está científicamente comprobado, y que sin embargo hacen oídos sordos, de que todos somos diferentes, y que si todos somos diferentes es obvio que vamos a aprender en forma diferente, y que todos absorbemos la información que creemos que es más importante para nosotros, no todos se manejan con la información y contenidos de forma igual".

"Creo que lo que más obstaculiza es cuando las personas que trabajan en escuela común, no aceptan la discapacidad, y yo lo he visto hecho carne, no pueden entender que el chico disminuido visual no ve como nosotros, o cuando uno les intenta explicar que ellos no terminan de ver todo el texto, ellos creen que uno les está haciendo trampa, una jugada, un chiste y más en disminución visual; en el ciego con el sistema braille ellos ven que hay otra cuestión de acceso a la información. Cuesta mucho en disminución visual que el docente se ponga en el lugar de esa persona".

"Para mí el mayor obstáculo en integración, es que las escuelas comunes no ven que las políticas educativas nos avalan a nosotros, que el chico tiene que estar en una escuela común, que es un derecho, que es un derecho a la educación, y obstaculiza esto de yo no estoy capacitado, me parece que esa es la frase, yo lo entiendo porque trabajan con trescientas personas, con un montón de chicos. Por ahí es más la mala sangre que se hacen, sin saber, cuando después entran en el proceso, se dan cuenta de que no es tan difícil; y nosotros la buena suerte que hemos tenido en nuestra escuela que nuestros alumnos han sido mejores alumnos que el resto de los chicos, entonces se dan cuenta de que la discapacidad visual no es un límite, no es una barrera".

"Creo que la barrera fundamental es la cabeza, el poner barrera a algo que no conozco, cerrarme a algo que no conozco, no poder flexibilizar, no poder cambiar la carpeta, no poder cambiar la forma de enseñar, no poder acercarse al chico, porque creen que el resto se les desbarata, "¡a no! Porque los otros, tengo que trabajar con los otros también", eso de no poder tener en cuenta que por ahí el ciego o disminuido visual por ahí necesitan un tiempito extra, no poder flexibilizar, y entender que hay otra forma de enseñanza y otra forma de aprendizaje".

<u>Entrevista 5: Vice-Directora.</u>

De la historia de la escuela, en realidad yo se algunos datos de cómo se inicia la escuela, se crea en el año 62, y funcionaba junto con la escuela de sordos, las dos instituciones. La escuela de ciegos se inicia con algunos talleres, hacían cepillos, entre otras cosas, y después

con el tiempo una de las docentes se va a capacitar, para incorporar más la parte que tiene que ver lo pedagógico, lo curricular, la alfabetización.
Cuando yo empecé a trabajar en el 98, ahí se empezaban a hacer las primeras integraciones, que había resistencias dentro de la misma institución, de personas, docentes que consideraban que los chicos no se tenían que integrar, que tenían que seguir solamente en la escuela de ciegos, incluso nosotros dábamos el certificado de primaria.
Cuando se crea la escuela se pensaba solo en talleres, después no sé en qué momento se piensa como enseñanza primaria. Y después se empezó a trabajar esto de la integración. Yo lo que veo como evolución de la escuela, es como se ha avanzado en el tema de la inclusión. En ese momento era toda una lucha de que las escuelas aceptaran los chicos, había mucha resistencia, cada vez que queríamos incorporar a un chico en la escuela común, era como que teníamos que ir a convencerlos, yo ahora veo que los padres van, piden inscripción, y lo que les preocupa a las escuelas, es "bueno ahora que hacemos con este alumno", es otra la postura.
La integración empezó como una bajada de línea de la dirección de educación especial, se empezaban a dar capacitaciones sobre que era la integración escolar, sobre la adaptación del curricular.
Después pasábamos por una etapa en donde aceptaban los alumnos, pero después empezábamos a escuchar de los docentes "yo no estoy preparada para esto", "yo no estudie para esto", la resistencia de los docentes.
En principio los docentes de acá, había una discusión interna entre integrar a los alumnos, o no integrarlos, después bueno no duró mucho esa resistencia porque se optó por los procesos de integración. En el afuera empezamos por la resistencia por parte de las escuelas que no los querían anotar, escuelas que directamente nos decían que no, después pasaba que las docentes los tomaban, pero era ver quien hacía el sacrificio en la escuela, y las que los tomaban después los iban pasando de grado porque las docentes no querían hacerse cargo.
Siempre se hacía por sugerencia de la escuela, la familia en un principio no pensaba en la integración del chico, era una sugerencia de la escuela "Helen Keller", cuando a nosotros nos parecía que un alumno estaba en condiciones de ser integrado. En ese momento tenía que tener el braille aprendido, estar bastante avanzado, nunca habíamos pensado en un chico que no esté alfabetizado podamos integrarlo a una escuela, hasta hace poco.
La vice-dirección realiza un seguimiento del trabajo de las integradoras, ellas van comentando las distintas cuestiones que van surgiendo como problema, más que nada. El seguimiento de los procesos favorece las integraciones. Depende de los casos, hay algunos que marchan bien, no se hace necesaria mucha intervención, eso depende generalmente de la escuela común, de la apertura que tenga, de cómo se manejan con la integradora.
Para mí el éxito de un proceso, depende de la voluntad de las personas que están involucradas. Hay procesos en los que el problema se da en la institución en donde va el alumno, en la escuela común, porque hay profesores que se niegan a hacer adaptaciones, o que quieren adaptar contenidos curriculares cuando no corresponde, o que hay dificultades de relación con el alumno. Otros casos en donde falla la comunicación entre la integradora y la familia.
El equipo integrador, es los docentes de la escuela común, la tutora, los directivos, el equipo de acá con la integradora y directivos, la familia, y el alumno.

Entrevista 6: Docente Integradora, profesora de ciegos.

Entrevistadora: "¿Podrá relatar que conoce respecto de la historia de la escuela de educación integral Nº1 Helen Keller de la ciudad de Paraná?"

Entrevistada: "Hace 7 años que estoy en la escuela. Yo empecé y estaban en calle Ecuador, si había visitado anteriormente en calle 25 de junio. En Ecuador fui nada más que cuatro días. Yo cuando me recibí trabajaba en la escuela de Santa Fé, no estaba acá".

"Era todo diferente, había un solo directivo. Tampoco sé si había equipo conformado. Era todo totalmente diferente, de todos los puntos de vista".

"A mí me tocó en el área de los chicos con multidiscapacidad, que eran chiquitos, y era el grupo que nadie lo quería tener, entonces la que comenzaba tenía ese grupo. Yo ahí comencé y estuve tres años seguidos, porque quería, porque me gustaba, porque yo quería trabajar con los chicos, que fue un desafío, me tuve que preparar para trabajar con los chicos, porque en realidad uno se recibe de profesora de ciegos y no es una disciplina que abarque tanto la multidiscapacidad. En ese grupo no había integraciones, los chicos con esas características no estaban integrados".

Entrevistadora: "¿específicamente que conoce respecto de las prácticas de integración educativa a lo largo de la historia de la institución?"

Entrevistada: "Con el tema de las integraciones, la escuela tenía integraciones con los otros chicos. Siempre hubo en ese caso, pero no que yo recuerde en mi grupo que eran chicos con multidiscapacidad, no estaban integrados".

Entrevistador: ¿Qué me podés contar sobre intervenciones y estrategias desde tu rol especifico?

Entrevistada: "Si hay algo fundamental en las integraciones, es el poder llegar y abordar a los docentes, directivos y a los papás. Si en uno no llegas, no hay un equilibrio. Podes estar muy bien con los docentes, pero si no ves las necesidades de los papás tampoco está completo, si a su vez no corresponde a lo quiere el directivo, estás en la misma. Siempre pensando para la mejor integración y bienestar del estudiante, siempre pongo como punto el estudiante. Pero más allá de estar abordado el estudiante por la integradora, esos tres pilares son fundamentales, si en uno de esos tres estamos más o menos, se hace cuesta arriba. Tenes docentes que aceptan tu palabra, creen en tu palabra, y pueden llevarlo a cabo. Y tenes docentes que no lo aceptan, algunos lo harán porque no les interesa, algunos lo harán porque les estas moviendo su ego porque les estás diciendo como puede hacer alguna cosa y les molesta, y lo mismo pasa con los equipos directivos".

"Nosotros trabajamos con configuraciones de apoyo, por eso tenemos que estar todos inmersos en la problemática del estudiante y la integración. Y también con los equipos externos si hay, si existen necesitamos las intervenciones de ellos, y en tiempo. No a mitad de año o fin de año, cuando comienza el año".

"Me parece fundamental en las integraciones los equipos, familia, institución, equipos privados, y no dejando de lado al alumno".

Yo hago de agente multiplicador, porque más allá de que lo hago con las escuelas, también lo hago con los equipos, porque a veces es más factible que me comunique con el equipo externo, o ellos conmigo, o con el equipo de la escuela "Helen Keller", o con el equipo directivo, y desde ahí puedo ser agente multiplicador por alguna necesidad que surja de la integración.

Entrevistador: ¿Identificás prácticas que favorezcan los procesos de inclusión educativa?

Primero me parece adecuado es la información a las escuelas que van a tener un chico integrado, toda la información que se le pueda dar desde la escuela "Helen Keller". Incluso siempre se hace, y desde ahí que la persona que participe de la charla informativa, pueda a su vez hacer de agente multiplicador con toda la institución. Eso es muy difícil, en la mayoría de las escuelas no ocurre, es como que queda encapsulado todo lo que se le dijo acá, pero es una de las cosas que tenemos que poner énfasis que se pueda multiplicar la información de las distintas charlas que se dan acá.

"Después me parece fundamental, tener reuniones de seguimiento cuando sea necesario. Y ponernos de acuerdo, porque eso se dificulta, es engorroso porque cada equipo tiene su tiempo y horarios".

Entrevistador: ¿Qué me podés contar sobre intervenciones y estrategias desde tu rol especifico?

Entrevistada: "Como integradora estar continuamente hablando, buscando, charlando a los docentes. Eso es continuo, no es que vos vayas a una escuela y preguntes necesitas algo, y siempre te dicen no, pero cuando comenzás a investigar qué tema va a dar, como lo va a dar, ahí recién se dan cuenta que te necesitan, aunque sea para hacer un mapa. Pero si vos no estas detrás de ellos todo el tiempo, no, todo anda bien hasta que salta un problema. Por eso me parece que hay que estar, la integradora tiene que estar. Incluso también el cambio de día para encontrar todos los docentes, ir cambiando de día para encontrarme con los docentes cara a cara, me ha resultado súper exitoso".

"Todas las integraciones son diferentes, primero porque a veces tenes un estudiante donde tenes mucho acompañamiento familiar, en otro poco, y en otro nada. Ahí ya tenes tres integraciones donde tenes que tener una mirada diferente, actuar en diferentes cuestiones y de diferente manera. Por eso no es un librito que vos podés seguir, es la necesidad de cada estudiante y de las escuelas".

"Hay escuelas en donde no tenes equipo, hay escuelas en donde el personal va cambiando continuamente por las suplencias, entonces tenes que estar en continuo movimiento".

Entrevistadora: ¿Identificás prácticas que obstaculizan los procesos de inclusión educativa?

Entrevistada: "Cuando no hay acompañamiento familiar, cuando hay docentes que no quieren que los chicos estén en el aula, o cuando hay directivos los cuales no quieren que el chico este en la escuela. Esos son los peores, aunque la rememos, se hace cuesta arriba. Y lo peor lo pasa el estudiante, entre nosotras vamos viendo qué estrategia, como hablar, pero el estudiante está todos los días ahí, y él se da cuenta".

"En el menor de los casos, se ve algún tipo de discriminación de los chicos, de los compañeros, son los menos. Yo creo que son los que más entienden y comprenden".

"Y también va en la personalidad del alumno, porque hay alumnos que no toleran que les ofrezcan ayuda, como otros que les encanta".

"En general la respuesta de los compañeros es muy buena, también va en la personalidad del estudiante. Yo lo veo como cualquier chico, que puede ser extrovertido, o más introvertido. Pero no porque sea ciego".

<u>Entrevista N°7: Docente Integradora, profesora de ciegos.</u>

Entrevistadora: "¿Podrá relatar que conoce respecto de la historia de la escuela de educación integral Nº1 Helen Keller de la ciudad de Paraná?"

Entrevistada: “Me imagino que debe ser como cualquier problema que surge y hay que afrontarlo. Se necesitaba de alguien que ayude en el contexto, porque por ahí no alcanza que el chico venga solamente acá, uno tiene que ver cómo trabaja el niño en su vida cotidiana, entonces se hace necesario que alguien vaya a la escuela. A parte las docentes no saben en relación a la especificidad”.

Entrevistador: ¿Qué me podés contar sobre intervenciones y estrategias desde tu rol especifico?

Entrevistada: “Soy el nexo entre las dos escuelas, entre escuela común y escuela especial. Yo asesoro a los docentes, a directivos, para trabajar con el chico con discapacidad. Ellos les enseñan lo que deben enseñarle, y yo les doy las herramientas para que puedan enseñárselo, para que el chico pueda adquirirlo. Ya sea por el braille, o por los materiales adaptados, también ahora muchos trabajan a través de las netbook”.

Entrevistadora: “¿Quiénes son las personas implicadas en los procesos de inclusión?”

Entrevistada: “El equipo directivo, el equipo terapéutico, la profesora de ETRE, la integradora, la familia, los profesores de las escuelas, a veces también asesora pedagógica, a veces tutora, el equipo interdisciplinario en ocasiones. Depende de cómo está conformada la institución y el equipo, esta quienes intervienen.

“También en la parte de educación especial, el SAIE, EOE, o equipo técnico de la escuela especial”.

Entrevistadora: ¿Identificas prácticas, procesos que facilitan, habilitan, generan condiciones para que se dé una inclusión?

Entrevistada: “No es una sola cosa, son muchas. Son intervenciones de los diferentes agentes, también depende de los chicos. Han fracasado muchas integraciones, como ser una del año pasado, por ejemplo, que parecía que la nena estaba para integrarse, y después no sé si fue el ámbito, o cosas de su vida. Pero no sé si fue porque la mamá quedo embarazada, o cosas de su vida, o la escuela nueva que ella no conocía sus compañeros. No sé qué fue que pasó, parecía que iba todo bien, pero la nena no siguió adelante, parece que ella no estaba preparada. A veces al revés, por ahí vos no le apostás fichas y la integración de sorprende”.

“El grupo de pares ayuda, en el caso de Diego por ejemplo, avanzó un montón, por más que los directivos no lo veían, el en lo social, a lo que estaba el año pasado, fue impresionante”.

“El nene ha crecido, pero el grupo lo ayudó. El año pasado los niños eran como intelectualmente más grandes. Pero este año, son todos más aniñados, chiquitos, y muchos chicos con problemas de aprendizaje en el primer grado, y varios así, como que estaban más a la par, y aparte a él lo buscaban, lo agarran de la mano, lo llevan al patio, tocó el recreo y las nenas lo agarraron y se lo llevaron, y los chicos están pendientes de su compañero”.

Entrevistadora: ¿Situaciones, prácticas o cuestiones que crees que obstaculizan la integración?

Entrevistada: “La escuela puede poner muchas trabas, la escuela común puede decir “no puede”. Los profesores también algunos son muy cerrados, dicen yo no puedo trabajar con este chico y se cerró. Ellos influyen en que el chico no crezca, por más que uno vaya y les de las herramientas, pero uno no está todo el día”.

“La integradora va una vez por semana o cada quince días. Yo estoy en continua relación con las docentes, preparo material, hago transcripciones, bajo información en la netbook si hace falta, continuamente con la profesora de ETRE de la escuela de ciegos estoy en

contacto dando información de lo que da el alumno. Además, trabajar con el alumno que se va a dar, y siempre me hago aliada de alguna profesora d la escuela para ver que necesita, si necesita algo, porque a veces pasa mucho tiempo que no voy, entonces trato de estar siempre al tanto.

La familia también puede resultar un obstáculo, porque en la escuela puede estar todo bien, pero si no acompaña. Si el chico es grande generalmente lo resuelve, pero si es chico, es necesario que acompañe con las tareas, con los trabajos, con los pedidos de la escuela, con la misma integración dentro de la institución".