

XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

Una trayectoria escolar que invita a pensar lo común en el Sistema Educativo.

Egle Pitton y Fabiana Demarco.

Cita:

Egle Pitton y Fabiana Demarco (2019). *Una trayectoria escolar que invita a pensar lo común en el Sistema Educativo. XIII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-023/658>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Una trayectoria escolar que invita a pensar lo común en el Sistema Educativo

Egle Pitton -Fabiana Demarco

Eje 6: Cultura, significación, comunicación, identidades

Mesa 110: La “discapacidad” en cuestión: significados, percepciones e identidades en disputa

Institución de pertenencia: Ministerio de Educación e Innovación. CABA. UEICEE. Área de Investigación Educativa.

Egle Pitton: eglepitton@gmail.com

Fabiana Demarco: fpdemarco@gmail.com

Resumen:

En esta presentación compartiremos los avances del análisis de un estudio de caso del seguimiento de la trayectoria escolar de T, un adolescente con discapacidad motora y cognitiva, específicamente en el pasaje de la escuela primaria común a la escuela para niños con discapacidad motora –ambas de gestión estatal. Este recorte forma parte de un estudio que viene llevándose a cabo desde 2017 el cual se propone abordar la inclusión de estudiantes con discapacidad en el Sistema Educativo de la CABA.

A partir del estudio de la normativa, la indagación en la bibliografía sobre la temática, el análisis de las observaciones de clases y recreos y de entrevistas en profundidad a directivos, docentes, al estudiante y a su madre nos proponemos fundamentar que en la escuela especial es posible crear dispositivos y espacios inclusivos en tanto los estudiantes acceden a aprendizajes y experiencias significativas respetando las peculiaridades de los sujetos.

El seguimiento y análisis de la experiencia escolar de T, nos invita a problematizar la categoría de “educación común” y el mandato actual hacia una forma única de escolarización de todos los estudiantes independientemente de sus condiciones subjetivas y de las condiciones institucionales de las escuelas que los reciben.

Palabras clave: estudiantes con discapacidad – inclusión educativa – trayectoria escolar – condiciones institucionales – prácticas pedagógicas -

Presentación

En este trabajo nos proponemos compartir los análisis sobre la trayectoria escolar de T un estudiante con discapacidad motora e intelectual. Entendemos que la comprensión sobre las

condiciones de escolarización de los estudiantes con discapacidad puede aportar elementos para pensar la inclusión educativa lo cual excede a pensarla exclusivamente en la “escuela común¹”.

Estos análisis son parte de un estudio que comenzó en la UEICEE a fines de 2017 el cual se planteó identificar configuraciones y prácticas institucionales para la inclusión educativa de niños y adolescentes con discapacidad en escuelas primarias y secundarias comunes de la CABA, en el marco de las políticas y regulaciones actuales que buscan garantizar el derecho a la educación.

El seguimiento de las trayectorias escolares de tres estudiantes con distintas discapacidades – entre los cuales se encuentra T- observados en un séptimo grado de escuela primaria común y luego en las instituciones donde continuaron sus estudios, nos permitió analizar distintos aspectos de la complejidad que reviste la cuestión de la inclusión educativa.

A partir de los análisis del pasaje a de la escuela primaria común a la escuela secundaria común de dos estudiantes ciegos, hemos conceptualizado la enseñanza como eje estructurante a partir del cual se articulan las acciones de la escuela especial –a través de la maestra integradora- y los docentes de la escuela secundaria “común”.

La observación y comprensión de la experiencia de T en la escuela de Escuela Integral Interdisciplinaria para estudiantes con discapacidad motora (EII) dependiente de Educación Especial, nos permitió revisar el supuesto del que partíamos, en otros términos, problematizar la idea de la escuela “común” como único destino deseable para pensar la escolarización de estudiantes con discapacidad.

Metodología

Nuestra investigación adopta un abordaje preeminentemente cualitativo que, a partir de una perspectiva inspirada en el estudio de caso, busca reconstruir prácticas institucionales vinculadas con los procesos de escolarización de T, un niño con discapacidad motora e intelectual en el pasaje de la educación primaria “común” a la educación pos primaria en una escuela dependiente de Educación Especial.

Las estrategias consistieron, fundamentalmente, en entrevistas en profundidad a distintos actores (supervisores, directivos, profesionales de los diversos equipos vinculados a tareas de inclusión, estudiante con discapacidad y familia), análisis de documentos y normativas y observación de clases.

¹El actual paradigma de inclusión escolar promueve el derecho a la escolarización y por lo tanto la plena participación de todos los niños, niñas y adolescentes en la escuela común. Bajo este paradigma, las denominaciones común y especial aplicadas a las unidades de un sistema escolar perderían sentido pues se entiende que las instituciones educativas, en tanto inclusivas, lo son con independencia de su modalidad o nivel y se definen como aquellas que albergan y forman a estudiantes en situaciones diversas incluyendo, entre ellas, a las de discapacidad.

El trabajo de campo tuvo lugar en el último trimestre de 2017 en el 7° grado donde asistían los tres niños con discapacidad, entre los que se encontraba T y durante el año 2018 en la EII donde actualmente cursa sus estudios pos primarios y en la secundaria “común” donde asisten los estudiantes ciegos.

A los fines de esta presentación, se abordarán las condiciones institucionales, pedagógicas y didácticas de las últimas dos instituciones donde transitó su escolaridad T a partir de las cuales reflexionaremos sobre las condiciones de escolarización que hacen efectivo el derecho a la educación.

Herramientas conceptuales para pensar la inclusión escolar

La inclusión escolar como derecho, como política y como discurso pedagógico es ampliamente aceptada en la actualidad. Sin embargo, tal como explica Sinisi, “*cambiar de paradigma no conlleva en absoluto un cambio en las prácticas y procesos de exclusión que se documentan a diario en las instituciones educativas y en la sociedad. Cambiar estas prácticas implica, en primer lugar, poder visibilizarlas y reconocerlas como tales*”².

Reconociendo la necesidad de poner el foco en las prácticas como una de las condiciones para resquebrajar las lógicas de exclusión; en esta presentación nos centraremos en el análisis de prácticas escolares que promueven la participación de todos los estudiantes en los asuntos que se abordan en el aula. Asimismo, nos interesa problematizar ciertas ideas que se han impuesto que entienden como único horizonte deseable frente a la escolarización de estudiantes con discapacidad a la escuela común.

El concepto de *trayectoria escolar*, nos resulta central pues hace posible pensar la escolarización de estudiantes con discapacidad en términos de garantizar el derecho a la educación a través de aprendizajes que les permita avanzar en su autonomía y en la definición de un proyecto de vida propio. Así como, según explica Terigi³, este constructo teórico ha permitido superar el de fracaso escolar entendemos que puede ser una herramienta teórica potente para superar la dicotomía “educación común – educación especial”. En relación con la problemática de los estudiantes que no responden a lo esperado en la escuela común, el concepto de trayectoria escolar –explica la autora– ha permitido interpretar el aprendizaje escolar y los recorridos que los sujetos realizan en el sistema escolar al poner en relación dos niveles de análisis que estaban escindidos en las investigación

² Sinisi, Liliana. “*Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?*”, en Boletín de Antropología y Educación, N° 1, diciembre de 2010. P.13

³ Terigi, Flavia. “Trayectorias escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa”. En: Miradas hacia la educación inclusiva: II Jornada de Educación y Psicopedagogía / Carla Lanza. [et al.]; compilado por Norma Filidoro [et al.]. - 1a ed. -Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2018.

educativa en dos campos muy distintos: las condiciones estructurales y las biografías de los sujetos a través de incorporar en los análisis las condiciones institucionales de la escolarización. Partimos del supuesto de que este mismo concepto puede ayudar a superar la cristalizada discusión entre cuál es la mejor modalidad educativa para chicos y chicas con discapacidad, en tanto el estudio de las trayectorias escolares de estudiantes con distintas discapacidades muestra la articulación posible entre escuelas de “común” y “especial” a partir de pensar las condiciones de escolarización posibles. En otros términos, la pregunta sería cuál es la trayectoria escolar más adecuada, en términos de recorrido posible, que se le puede ofrecer a cada estudiante con discapacidad según sus condiciones subjetivas y las condiciones institucionales que el sistema puede ofrecer en las distintos momentos de la escolaridad.

La “*igualdad de oportunidades*” es uno de los ocho principios generales que se disponen en el artículo 3 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con discapacidad⁴ a la que nuestro país ratificó a través de la Ley Nacional 26.378/2008. Este concepto, presente en diversos documentos de política educativa, es propio de los documentos de los Organismos Internacionales y ha penetrado en los discursos de la política y normativa educativa⁵: la “igualdad de oportunidades” para estudiar y desempeñarse “en la vida” supondría que cada uno se va a diferenciar por lo que realmente “vale” y no por su destinación de origen⁶.

Este discurso sirvió de sustento para el desarrollo de políticas educativas focalizadas para los sectores postergados de la sociedad que modifican las condiciones de escolarización de estos estudiantes (cambios en la organización escolar, en las condiciones pedagógicas, en los abordajes, etc)⁷. En el caso de las personas con discapacidad, la igualdad de oportunidades se interpretó a través de garantizar el acceso y permanencia en la escuela “común”, sin embargo dicho derecho no estuvo acompañado por una modificación sustantiva de las condiciones en las que se propone la enseñanza.

⁴ Los principios de la presente Convención serán: a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas; b) La no discriminación; c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; La igualdad de oportunidades; f) La accesibilidad; g) La igualdad entre el hombre y la mujer; h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

⁵La Ley Nacional de Educación -promulgada dos años antes- toma el principio pero lo aplica a la condición social de la población; estableciendo que es obligación del Estado atender a los sectores menos favorecidos.

⁶ Cerletti, Alejandro. *Igualdad y equidad en las políticas sociales y educativas*. Exposición realizada en la mesa “Educación, reproducción y fractura”, en el marco del Foro “Educación y acción política”, organizado por: MTR-La Dignidad, Simulacro Colectivo, CORREPI, Revista (Ni-Q). Buenos Aires, 14 de noviembre 2009, I.S.P. “Joaquín V. González”.

⁷ Ejemplos de estas políticas en la CABA son los programas de nivelación, aceleración, maestro más maestro, puentes escolares, escuelas de reingreso.

Desde nuestra perspectiva resulta relevante reflexionar en torno a las condiciones de escolarización que promueven el ejercicio efectivo de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y en particular, a los derechos educativos de los estudiantes con discapacidad establecidos en dicha Convención. Nos proponemos problematizar los conceptos educación “común” y educación inclusiva con el propósito de argumentar que lo común no se define por la “modalidad” educativa en la que se escolarizan los estudiantes sino por las experiencias que, al ser “comunes”; igualan. Entendemos que son experiencias comunes, aquellas que atraviesan a todos los niños y jóvenes: el ir a la escuela; es decir, que haya un tiempo prolongado –el de la infancia y la adolescencia– marcado por asistir a una institución cuyo sentido es ofrecer lo necesario para aprender junto con otros. En términos de López que “*todos participen de una misma conversación en la cual el mundo puede ser considerado de manera paciente y minuciosa*”⁸.

Asimismo, la experiencia social, la de interactuar con pares, con quienes dialogar, con quienes hacerse amigos por las afinidades y experiencias de vida compartidas. Y, también, la experiencia de decidir con quién jugar, con quién compartir los tiempos libres de la escuela, decidir con quién sentarse, tener derecho a pelearse y a recomponer la relación entre compañeros sin que necesariamente un adulto oficie de traductor y mediador.

Trayectoria escolar de T

T es un adolescente perteneciente a una familia de clase media⁹. Comenzó su escolaridad en sala maternal del nivel inicial asistiendo tres veces por semana a la escuela y dos veces a kinesiología. En preescolar, recomiendan que hiciera permanencia en sala de 5. La familia decide cambiarlo de escuela a otra donde hubiera menos niños por sala y donde pudiera seguir su escolaridad primaria. Desde sala de 5 hasta finalizar séptimo grado, lo hizo en una escuela primaria común de gestión estatal cercana a su domicilio.

Durante 6° y 7° grados, su escolaridad se desarrolló entre la escuela primaria común y la EII donde asistió un día por semana durante 6° grado y dos veces por semana, en 7°. Gran parte de las semanas de T, transcurre entre la escuela y los tratamientos médicos: fonoaudiología, terapia ocupacional, psicopedagogía y psicología.

Desde nivel inicial hasta terminar la escuela primaria estuvo acompañado por un maestro celador dependiente de Educación Especial encargado de asistirlo en todo lo referente a su movilidad dentro

⁸ López, Maximiliano y Larrosa, Jorge. Como pompas de jabón. Entre la gratuidad y la promoción, los dones y los méritos. (p. 19)

⁹El nacimiento de T fue prematuro, al segundo día de vida tuvo una hemorragia cerebral la cual le generó discapacidad motora y cognitiva. El diagnóstico clínico es encefalopatía crónica no evolutiva e hidrocefalia.

de la escuela. A partir de primer grado contó, además con el apoyo de un APND que asistió diariamente a la escuela para acompañar a T en sus trabajos escolares.

La entrada del APND con la función de “maestro integrador”, es la estrategia que la familia eligió para que T pudiera continuar la escolaridad en la escuela primaria “común” al no haber aceptado la orientación del Gabinete Central de cambio de modalidad a Educación Especial.

En cuanto a su desempeño escolar, durante el primer ciclo de su escolaridad primaria, pudo avanzar en el proceso de alfabetización inicial y cálculo. Sin embargo, a partir de cuarto grado se comenzó a observar una distancia importante entre su desempeño y los contenidos escolares, especialmente los vinculados con las prácticas de lectura y escritura, así como los de resolución de situaciones problemáticas en matemática y cálculo. Según refiere la madre, además, en los últimos años no estuvo tan “conectado” con sus compañeros como en años anteriores.

Frente a la decisión de cómo continuar la escolaridad al finalizar la escuela primaria, la familia decide que T continuara su escolaridad en la escuela para niños con discapacidad motora al considerar la evaluación que la misma había hecho de los avances de T en los dos últimos años. En la EII, T está incluido en el grupo D compuesto por ocho adolescentes varones.

La escolarización de T en la escuela primaria “común”

Como se anticipó, T cursó su escolaridad en una escuela de gestión estatal de jornada simple situada en la Ciudad de Buenos Aires. Esta escuela es reconocida por la gestión central, la supervisión del distrito y los equipos profesionales del sistema como una escuela “de puertas abiertas” que, en la última década, fue incorporando de manera creciente estudiantes en distintas situaciones de discapacidad. En 2017, cuando tuvo lugar el trabajo de campo, la directora de la institución comunica que entre ambos turnos la escuela incluía a 40 niños y niñas con discapacidad.

T concurría a un curso de 7° grado formado por 25 estudiantes, entre los cuales se encontraban dos estudiantes ciegos que contaban con el acompañamiento de una Maestra Integradora proveniente de la modalidad de Educación Especial, además del celador y el APND que acompañaban a T.

El clima de convivencia institucional que se observa en los recreos, en las aulas y en el vínculo entre los estudiantes da cuenta de una escuela preocupada por la inclusión, sobre todo en cuanto a la dimensión social de la escolarización.

Tanto los docentes como el personal de apoyo a la inclusión señalan el rol fundamental que han tenido las maestras de años anteriores en la constitución del grupo de estudiantes del curso que se

observó, caracterizado por el respeto a la diversidad y a las particularidades de cada uno sin caer en el etiquetamiento y la discriminación.

La propuesta pedagógica para T en el 7° grado donde cursa su escolaridad primaria

A partir del trabajo de campo en el que se observaron clases y se realizaron entrevistas a docentes y profesionales que apoyaron la escolaridad de T, una de las cuestiones centrales para analizar fue cómo piensan la enseñanza para el grupo clase los distintos docentes. Mientras que en las áreas o disciplinas artísticas y “deportivas”, las/los docentes incorporaron a T en la propuesta –adaptando la actividad a sus posibilidades- en las áreas donde el compromiso intelectual era mayor (especialmente en Inglés, Prácticas del lenguaje y Matemática) T quedaba por fuera de la propuesta de enseñanza, siendo el APND –y en ocasiones el celador- el responsable de pensar y llevar a cabo la actividad para T.

Según expresaron las maestras de grado especialmente las que enseñaban Prácticas del Lenguaje y Matemática, la distancia entre los contenidos definidos para el grado y las posibilidades de T para aprenderlos hacía imposible adecuar la tarea o actividad para él, siendo necesario definir otro contenido.

En la clase observada de Prácticas del Lenguaje, la maestra les contó a los alumnos que para el Día del Patrono, mostrarían lo trabajado con la novela “El hormiguero” de Sergio Aguirre. Luego de la recuperación de los principales núcleos narrativos de la historia, la docente propone la realización de una maqueta con el hormiguero, los objetos y los personajes, aclarando que para ello, será necesario reunirse fuera del horario escolar, con lo cual, tenían que pensar cómo organizar los grupos. En simultáneo, T con su APND escribe al dictado palabras “sueltas” en su cuaderno las cuales no se vinculan ni con la novela ni con ningún texto leído. En dicha clase, fue posible observar que T había comprendido la actividad que se le estaba proponiendo a la clase y el APND expresó el interés de T por querer participar en algún grupo.

Los motivos por los cuales él no fue incorporado a ningún grupo, se vinculaban, según la docente, con la imposibilidad de T de hacer actividades extraescolares debido a sus múltiples tratamientos. Por lo tanto, el estar “por fuera” de la actividad del grado se relacionaba, en gran parte, por el hecho de que la clase se organizaba a partir de la actividad que los chicos realizaban fuera de la escuela: la lectura de la novela, primero; la realización de la maqueta para la muestra, en segundo lugar; cuestión esperable para chicos que están en 7° grado y que asisten a una escuela de jornada simple. Por otro, al asistir solo tres veces por semana (los otros dos días iba a la EII), no pudo participar de muchos de los intercambios entre lectores que se hicieron en el grado retomando los distintos

aspectos de la historia. Por ello, según la docente, no es solo la cuestión de la lectura de la novela - ya que podría haber seguido la lectura que le hiciera otro- sino la imposibilidad de realizar tareas extraescolares y estar presente diariamente en la escuela lo que limita la viabilidad de incluir a T en la propuesta que se realiza para el grado. La solución que ella encontró a esta situación es que T realice actividades con el APND que empezaban y terminaban en el día y eran situaciones que ella extraía de libros de primero o segundo grado pues aún estaba culminando su proceso de alfabetización inicial.

Otra situación ocurría en la clase de matemática en la que se trabajaba en torno a suma y resta de fracciones de distinto denominador, contenido imposible de ser abordado por T. En la clase observada, los chicos debían autocorregirse la resolución de las operaciones mientras la maestra escribía en el pizarrón el algoritmo que un alumno le va dictando mientras el resto controla su resolución. En esta clase, los dos estudiantes ciegos pudieron participar en tanto se verbalizaba lo que se escribía en el pizarrón; pero T estaba con “su” APND, resolviendo sumas de números naturales de un dígito.

En cambio, en las clases de las áreas en las que el abordaje no es conceptual o centrado en las prácticas de lectura y escritura en lengua materna y extranjera; los docentes podían ofrecer al grupo una propuesta en la que todos los estudiantes participen, tengan o no discapacidad.

La escolaridad de T en la EII para estudiantes con discapacidad motora

El vínculo con la EII comienza cuando T cursaba 5° grado. Se trata de una institución de Jornada Completa de gestión estatal que recibe aproximadamente a 60 estudiantes con discapacidad motora y cognitiva cuyas edades oscilan entre los 2 y los 25 años. Además de esta matrícula, es necesario sumar a los 42 estudiantes que asisten a escuelas primarias y secundarias con proyectos de integración acompañados por Maestras Integradoras de la institución. En estos casos, la inclusión se implementa a través de dispositivos que varían según los requerimientos del estudiante, las características de la escuela a la que asiste y el apoyo que se configura¹⁰.

Esta escuela, como todas las EII, depende del Escalafón B de Educación Especial de la Ciudad; lo que implica que el currículum prescripto es el mismo que el de las escuelas comunes. Los destinatarios de las EII son los estudiantes que no logran aprender lo esperado en la escuela común. En el caso de la institución de referencia se conjugan la especificidad del abordaje de la discapacidad motora con el enfoque pedagógico propio del escalafón. De ello resulta la flexibilidad

¹⁰ Configuración de apoyo es la denominación que en el Sistema Educativo de la Ciudad se le da a todos los recursos de Educación Especial que acompañan la inclusión de estudiantes en escuelas de todos los niveles de la educación común

en la oferta de esta institución, que le permite modificar su propuesta y crear dispositivos según las necesidades de la población que asiste.

El nivel pos primario es de reciente creación -se inauguró con el ciclo lectivo 2017-. La directora explica que el mismo se organiza a partir de talleres de acuerdo con lo que van evaluando las posibilidades de cada estudiante. Asimismo, define a esa formación como ocupacional, diferenciándola de la formación laboral que ofrece la escuela especial del Escalafón C.

Otro aspecto de esta propuesta flexible corresponde a la conformación de los cursos que no se circunscribe a la edad cronológica sino que se tiene en cuenta la etapa vital, de aprendizaje y las afinidades de quienes conforman el grupo.

La organización de los tiempos en función de las necesidades de los estudiantes también da cuenta de dicha flexibilidad: si bien la escuela es –como se mencionó- de jornada completa, los estudiantes tienen distinto tipo de asistencia debido a que la mayoría debe complementar la escolaridad con los diversos tratamientos médicos.

Por último, la importancia otorgada a algunas tareas resulta significativa para caracterizar la orientación de la EII en el abordaje institucional: el trabajo con las familias, el asesoramiento a otras modalidades del Sistema Educativo, el trabajo con estudiantes de otras escuelas y el taller de autovaloramiento para todos los estudiantes de la institución.

La propuesta pedagógico-didáctica de las docentes del grupo D: libertad, creatividad y conversación

El grupo D, al que pertenece T, está conformado por ocho adolescentes, de los cuales solo dos han logrado alfabetizarse. Al comenzar el ciclo lectivo 2018, las dos docentes con larga trayectoria profesional¹¹ -pero nuevas en la institución y en el trabajo con adolescentes con discapacidad motora- se propusieron desde el comienzo, generar las condiciones para conformar un grupo de aprendizaje tomando como ejes estructuradores las edades y los intereses de los chicos, por un lado; y el desafío de hacerlos partícipes de la cultura escrita y, en lo posible, que avancen en el proceso de alfabetización, por otro.

Tal como se leerá en el siguiente testimonio de las docentes, la necesidad de crear un ambiente alfabetizador como la de plantear las situaciones de lectura y escritura a través de proyectos

¹¹ La D1 es maestra de grado y músico terapeuta. Trabajó en psiquiatría en el área de salud y hace cuatro años trabaja en Educación Especial. La D 2 es docente de nivel inicial, psicóloga y psicopedagoga. Desde 2014 trabaja en Educación Especial, en las EII como maestra de apoyo. Trabajó en el proyecto “Maestras de apoyo de nivel inicial”

organizados a partir de un determinado género literario son ejemplos de que toman como referencia para la enseñanza el Diseño Curricular para la escuela primaria de la CABA. En sus palabras:

D2: (...) la verdad que lo primero que hicimos fue crear un ambiente alfabetizador donde ellos pudieran acceder y ver para qué nos sirven las palabras, los números, las letras.

D1: El abecedario lo hicimos con los jugadores de fútbol porque lo único que les interesaba era el fútbol.

D2: (...) teníamos que buscar algo que los convocara. Por un lado, comparten el interés adolescente en un montón de cuestiones y, por otro, tienen una edad mental de nivel inicial. Entonces, se nos ocurrió hacer un proyecto de cuentos de terror que resultó fabuloso.

(Entrevista a las docentes del Grupo D)

Los dichos de las docentes se reflejan en las paredes del aula las cuales están pobladas de carteles. Especialmente, es interesante rescatar el abecedario con los nombres de los jugadores de fútbol según la primera letra del mismo, la guirnalda con nombres de los chicos y la fecha de su cumpleaños escritos sobre el escudo de su equipo de fútbol y las carteleras con los dos proyectos centrales del año: Cuentos de terror y Regiones de Argentina.

Lo *fabuloso* a lo que hace referencia la maestra al recordar el proyecto “Cuentos de terror” se vincula con la incidencia que tuvo el desarrollo del mismo en el involucramiento de los chicos con la lectura de estos relatos. El análisis de las entrevistas a las docentes y a T, la lectura del proyecto en el blog de la escuela y la observación de las producciones, permiten pensar que fueron varias las condiciones pedagógicas y didácticas que al articularse y complementarse intervinieron en esta experiencia.

Por un lado, las docentes atendieron a las preferencias de los estudiantes como lectores en cuanto a la elección del género, priorizaron el criterio estético en la selección de los cuentos, asumieron el rol de mediadoras en la transmisión de la experiencia de la lectura¹² y por último, imprimieron a las clases un estilo lúdico -en términos de jugar con personajes y situaciones “terroríficas”- que potenció el disfrute por lo literario. Entendemos que estas condiciones junto con el posicionamiento de las docentes en relación con el reconocimiento sobre las posibilidades de aprender de los estudiantes permitieron “*instalar espacios en el aula donde la literatura ocurra, donde la experiencia de intercambio, la implicación personal en la historia de los personajes y en la recreación de otros mundos, el goce, tengan lugar*”¹³.

¹² Petit, Michele Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. Fondo de Cultura Económica, México D.F., 2003.

¹³ Diseño Curricular para la Escuela Primaria. Segundo Ciclo. Buenos Aires, 2004, p. 97

La búsqueda por hacer que los estudiantes construyan un sentido personal sobre lo que están aprendiendo, está presente en las distintas propuestas de enseñanza de las docentes. Así, en el área de Ciencias Sociales, el proyecto desarrollado para enseñar las distintas regiones o zonas geográficas del país partió de la exploración a través de videos para acercarse a la idea de los distintos paisajes y ambientes al tiempo que lo ubicaban en el mapa y preparaban en el aula comidas típicas para compartir entre todos.

En ese contexto, las prácticas de lectura y escritura se pusieron en juego -de acuerdo con las posibilidades de cada uno- para tomar nota y preparar, posteriormente, las carteleras. Las mismas, organizadas según flora, fauna y recetas de cada región muestran que las palabras escritas allí -en su mayoría con letras móviles- tienen carácter de texto en tanto al leerlas se puede reconstruir el sentido que intentan comunicar. En otros términos, no se trata de palabras “sueltas” sino de términos que, al conformar un listado (por, ej. los ingredientes para las empanadas salteñas) tienen status de texto. Según explican las docentes, las herramientas que habitualmente se utilizan para las situaciones de escritura son la computadora y las letras móviles. Sin embargo, el manuscrito es especialmente solicitado por los chicos a pesar del esfuerzo que les implica producir el texto dadas las limitaciones motrices. Si bien desde el punto de vista comunicativo, algunas de dichas escrituras no son fácilmente legibles, las docentes priorizan el derecho de los chicos en poder decidir qué y cómo escribir; sobre todo cuando se trata de producciones que permanecen dentro del aula.

En cambio, cuando el texto que se elabora tiene como destinatarios a lectores externos al aula, se utiliza la escritura en pantalla. Un ejemplo de ello puede encontrarse en el blog de la escuela donde se accede al bookcreator¹⁴, producto del proyecto “cuentos de terror”, elaborado entre docentes y estudiantes.

El texto, escrito fundamentalmente a través del dictado de los alumnos a las docentes, forma parte de una producción que incluye no solo el relato sino audios y fotos de los rostros insertas en cuerpos caricaturizados y contextualizados en distintos escenarios “terroríficos”, lo que permite además del despliegue de la creatividad, presentarse ante otros como adolescentes y no desde su condición de personas con discapacidad.

Los proyectos, como forma de organizar la enseñanza, requieren de un tiempo didáctico extenso en el que los estudiantes tienen variadas y múltiples situaciones para participar en las distintas etapas del mismo y en la realización del producto, lo cual favorece al involucramiento paulatino con el

¹⁴El libro digitalizado “Las entrevistas de terror. El reencuentro más esperado” es la producción colectiva del grupo de adolescentes en el que participa T. Disponible en: https://read.bookcreator.com/njd7712OZ9YKXo518S83nrrRDT43/JB_-zZo8TT2yu-GcD5NFpA

tema. En la clase observada, que al ser en los últimos días de clase, se destinó al balance del año, pudo apreciarse cómo los estudiantes iban recuperando lo hecho a lo largo del año a medida que “repasaban” el calendario del aula en el cual las docentes anotaban las actividades diarias no rutinarias. Dichas actividades quedaban referenciadas en alguno de los dos proyectos: Regiones geográficas y Cuentos de terror. Así cuando se referían por ejemplo al día en que los bailarines de tango fueron a bailar a la escuela, sirvió para contar que fue en el marco de una de las expresiones culturales de la Región Pampeana, lo mismo del día en que hicieron empanadas salteñas, tucumanas, o cuando hicieron tereré.

Al preguntarle a T qué es lo que más le gusta de esta escuela, dice “*hacer lío*”. Si bien fue una respuesta inesperada -tanto para las docentes como para la entrevistadora-, es posible hacerse algunas preguntas acerca de lo que este adolescente está queriendo comunicar. ¿Será que hacer lío es, por ejemplo jugar a asustar a maestras y compañeros con una mano ensangrentada luego de leer cuentos en un espacio con calaveras, esqueletos y telas de araña?, ¿Será el ir al “boliche” una vez al mes con sus compañeros de la escuela?, ¿Jugar en el recreo al metegol?, ¿rodar por el piso, y jugar con sus compañeros entre cilindros y colchonetas?, ¿hablar con sus compañeros acerca de las chicas que les gustan?, ¿desplazarse por la escuela con autonomía cada uno en su silla de ruedas? Estas experiencias, claramente placenteras, son nuevas para T dentro del espacio escolar.

Las condiciones pedagógicas en el aula: entrecruzamiento entre la gramática escolar y las condiciones institucionales donde se lleva a cabo la enseñanza

Pensar la escolarización de todos los estudiantes –tengan o no discapacidad- requiere analizar los rasgos de la situación pedagógica en el contexto de nuestro sistema escolar. Siguiendo a Terigi, es necesario reflexionar sobre la enseñanza desde los límites que enfrenta la escuela graduada para la inclusión de todos los estudiantes:

“El modelo homogeneizador experimentó tempranamente grandes dificultades para escolarizar exitosamente grupos específicos de sujetos.(...) La utilización de procedimientos psicológicos para legitimar decisiones escolares –como la clasificación de sujetos según resultados de tests o la fundamentación de procesos de segregación escolar en base a cuadros patológicos– constituye una forma de relación entre prácticas educativas y prácticas psicológicas en la que las segundas vienen a dar respuesta a vacíos en la educación como campo disciplinar frente a problemas surgidos de las propias prácticas educativas”¹⁵

¹⁵ Terigi, Flavia. “*El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional*”. En Revista Interamericana de Educación, N° 50, 2009, p.29.

Lo que nos interesa resaltar de la cita anterior, no es la relación entre psicología y educación formal, sino sumarnos a la preocupación de la autora en poner el foco en la necesidad de dar una respuesta pedagógica frente a los problemas que la escuela encuentra para enseñar a ciertos estudiantes.

A partir del análisis de la trayectoria escolar de T y las condiciones de su escolarización, interpretamos que la posibilidad de generar condiciones pedagógicas y didácticas adecuadas para que todos aprendan se vincula, por lo menos, con tres cuestiones: los rasgos de la gramática escolar -la propia de la educación común y la de la educación especial-, la cultura institucional de la escuela donde los docentes desarrollan su práctica de enseñanza y de la trayectoria laboral y biografía profesional de los docentes a cargo de un determinado grupo de alumnos.

El concepto *gramática escolar* de Tyack y Cuban¹⁶ hace referencia al conjunto de reglas estables que define las formas en que las escuelas estructuran los tiempos y espacios, la clasificación de los estudiantes en determinadas clases, la definición de lo que debe ser enseñado y cómo debe ser evaluado. Según los autores, es esta gramática -como lo es la de la lengua- lo que le da estabilidad al sistema y lo hace resistente a los intentos de cambio.

A pesar de las políticas y discursos pedagógicos que intentan resquebrajar la lógica homogeneizante de la escuela graduada; la escuela común mantiene los rasgos centrales de la gramática de la escuela moderna. Ejemplo de ello son: la enseñanza simultánea, un docente a cargo de un grupo numeroso de estudiantes, evaluaciones estandarizadas, correspondencia entre contenidos a enseñar y grado, abordaje individual de los estudiantes con discapacidad o de aquellos que no aprenden en el tiempo y forma esperado por la escuela.

Esas reglas, más o menos visibles, regulan las prácticas pedagógicas de los docentes de las escuelas aunque estén convocadas a trabajar a favor de la inclusión. Tal como se pudo ver en la escuela primaria común a la que asistió T, la lógica de abordaje individual -potenciada por la presencia del APND y celador que lo asistían permanentemente-, debe interpretarse en el marco de estas coordenadas. Tal como fue analizado en trabajos anteriores¹⁷, dicho abordaje obstaculiza la participación del estudiante acompañado en lo que acontece en la clase y, por lo tanto, que interactúe con sus pares y sus docentes a propósito del contenido a aprender como lo hacen sus compañeros.

En cambio, otras reglas como las que permiten la conformación de grupos poco numerosos, con dos docentes a cargo, organizados en función de sus intereses por sobre los aprendizajes logrados hacen

¹⁶ Tyack, David y Cuban Larry. En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas. México: Fondo de Cultura Económica. 2001.

¹⁷ Pitton, Egle; Demarco, Fabiana; Larripa, Silvina. Inclusión de niños en situación de discapacidad en la Escuela Primaria Común: primeros análisis a partir de un estudio exploratorio en escuelas de Gestión Estatal. Buenos Aires, UEICEE, 2018.

posible la inclusión en los aprendizajes de todos los estudiantes que conforman el grupo, en tanto opera una gramática escolar que se estructuró contemplando a la vez al grupo y a las situaciones particulares de cada sujeto. Cabe aclarar que si bien la matriz de creación de las escuelas especiales se corresponde al modelo médico, con lo cual están organizadas según discapacidad (sensoriales, motores, cognitivos, discapacidades múltiples); al interior de las mismas la lógica que opera -y así puede inferirse en la escuela estudiada- es la de atender a la singularidad de cada estudiante desde una propuesta que se sustenta en una dinámica grupal.

Cuando nos referimos a la cultura institucional, hacemos referencia “*a los modos culturales de significar, conceptualizar y entender la inclusión educativa y desde allí la definición de las trayectorias educativas y los procesos de escolarización*”¹⁸. En este sentido, forma parte de la cultura institucional las concepciones respecto de las niñas, niños y jóvenes que hoy son estudiantes de las escuelas las cuales tienen incidencia en las formas de abordar la inclusión. En nuestro caso, cobra significatividad la pregunta acerca de cómo se conciben a los adolescentes con discapacidad motora y cognitiva en la EII. En las entrevistas llevadas a cabo a las docentes de T, advertimos que parten de pensar a la clase desde los destinatarios entendidos como un grupo de adolescentes, con sus intereses, necesidades, particularidades por sobre su condición de discapacidad. Este posicionamiento pone el foco en las posibilidades de los estudiantes por sobre sus limitaciones. Las mismas se tienen muy presentes a la hora de diseñar las situaciones de enseñanza de modo que las condiciones en las que se proponen permitan generar aprendizajes significativos.

En síntesis, y continuando con las reflexiones de la autora, el principio de inclusión “*no se “estampa” ni se instituye en una escuela por decreto, sino que en el mismo momento que atraviesa a la organización y la configura, se entrama a las condiciones organizacionales e institucionales, en sentido amplio, que operarán como sostén y andamio*”¹⁹.

A modo de cierre

“La escuela no es preparación sino separación. No prepara para la vida adulta, una vida de trabajo y desigualdad, sino que constituye un espacio separado de la esfera productiva. (...). La escuela retira a las personas del mundo productivo y les da tiempo, espacio y un modo particular de relacionarse con el mundo, con los otros y consigo mismo, es decir, les da condiciones de estudio. La escuela es

¹⁸Nicastro, Sandra. “Escuela e inclusión: una relación que interpela escenarios y contextos”. En: Miradas hacia la educación inclusiva: II Jornada de Educación y Psicopedagogía / Carla Lanza. [et al.]; compilado por Norma Filidoro [et al.]. - 1a ed. - Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2018. P.151

¹⁹ Nicastro, Sandra; op.cit.: 151.

*un lugar separado del mundo, pero no fuera de él, más bien, un lugar donde es posible tomar distancia para mirar las cosas de otra manera*²⁰.

El estudio de la trayectoria de T nos permitió problematizar la idea sobre lo *común* e indagar otras dimensiones de lo que este concepto puede significar en el campo educativo. En nuestro Sistema Educativo la forma en la que se suele pensar lo común está asociada a la caracterización de los distintos niveles de enseñanza con el fin de diferenciarlos de la modalidad especial.

El análisis de las condiciones de escolarización por las que transitó T, nos permite afirmar que lo común de la escuela no depende exclusivamente de su “modalidad” sino de la posibilidad de generar las condiciones para que todos sus alumnos se conviertan en estudiantes; esto es, que puedan participar de la conversación propiciada por el profesor y así poder apropiarse de la porción de mundo que se está sometiendo bajo estudio. Cuando esto sucede, la escuela sea de educación común o de educación especial, ofrece a quienes la habitan la posibilidad de vivir como iguales.

Vivir como iguales dentro de la escuela implica, desde nuestra perspectiva, formar parte de un grupo de estudiantes que se constituye a partir de un proyecto pedagógico que les permite participar de ese colectivo a través de la experiencia singular de cada uno.

En síntesis, sostener la inclusión educativa en la escuela común como la única o la mejor forma de escolarización de los chicos con discapacidad puede llegar a presentarse como un obstáculo al momento de pensar los recorridos y condiciones pedagógicas adecuadas para cada estudiante. En otros términos, no se trata de definir el destino educativo de antemano y “para siempre” en “educación común” o “educación especial” sino pensar la escolarización en virtud de la relación entre las condiciones institucionales y pedagógicas y las condiciones subjetivas de cada niño y adolescente con discapacidad.

²⁰ Larrosa, Jorge; López, Maximiliano. Como pompas de jabón. Entre la gratuidad y la promoción, los dones y los méritos. En Cubas, C. Rechia, K. y Larrosa, J. (Eds.), *Elogio del profesor*. Buenos Aires. Miño y Davila (en prensa).