

El devenir de las formas
de nombrar los “problemas de
aprendizaje” de los alumnos/as entre
la experiencia escolar cotidiana y
las políticas de integración y de
inclusión educativa

The becoming of forms naming
learning problems of student among everyday
school experience and policy of integration and
education inclusion

Gladis Díaz

FHCS - UNPSJB

diazgladisn@gmail.com

Claudia Coicaud

FHCS - UNPSJB

ccoicaud@yahoo.com.ar

Cristina Pereyra

FHCS - UNPSJB

pereyra.cristina@gmail.com



Resumen

El presente trabajo expone avances de una investigación que se viene desarrollando, cuyo objeto de estudio aborda la relación entre la nominación de los “problemas para aprender” de los alumnos/as por parte de los docentes de educación común y las políticas educativas de integración y de inclusión en contextos de desigualdad social en la Ciudad de Comodoro Rivadavia, Provincia del Chubut.

Esta investigación pretende ampliar el conocimiento teórico acerca de estos procesos socioeducativos, analizando los modos de apropiación que los docentes realizan de los enunciados de las políticas de integración e inclusión educativa, respecto de los alumnos/as destinatarios de los apoyos de educación especial.

El estudio de este tema supone un aporte para las discusiones académicas en relación a la producción de los llamados “problemas de aprendizaje” en el dispositivo escolar y en el devenir de la relación educación común – educación especial.

Palabras claves

Problemas de aprendizaje, formas de nominar, educación especial, educación común

Summary

This paper presents research advances we are developing, which studies the relationship of the nomination of the learning problems of students, by regular education teachers, with the educational policies of integration and inclusion in contexts of social and educational inequality in the province of Chubut.

This research aims to extend the theoretical knowledge about these socio-educational processes, analyzing the processes of appropriation of teachers of policies regarding educational integration and inclusion of students recipients of special education supports. It is allowing problematize what is meant as “learning disability”.

The study of this issue is a contribution to academic discussions in relation to the production of so-called "learning problems" in the school device, recognizing the relationship of inherence between these "problems" and educational situations, the becoming of the relationship between regular education and special education in the framework of educational policies in the context of social inequality.

Key Words

learning problems, forms nominating, special education, regular education

Introducción

En este trabajo se presentan algunos avances de una investigación¹ que aborda la relación entre la nominación de los “problemas para aprender” de los alumnos/as que los docentes de educación común manifiestan y las políticas educativas de integración y de inclusión escolar en contextos de desigualdad social en la ciudad de Comodoro Rivadavia, provincia del Chubut.

Esta jurisdicción adhiere a las políticas educativas de integración primero y de inclusión después, definidas a nivel nacional reproduciendo la impronta de las políticas neoliberales implantadas en contextos de creciente desigualdad social. Dichas políticas al mismo tiempo que mantienen el criterio universal de la educación, desigualan y diferencian, profundizando la fragmentación del campo educativo.

El devenir de las políticas educativas fue configurando las formas que asume la relación educación común–educación especial. En tiempos de reforma emergen los dispositivos de apoyo y servicios de educación especial destinados a los procesos de integración de alumnos/as con necesidades educativas especiales. En la provincia del Chubut se crean los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios (C.S.A.yC.)² como instituciones educativas dependientes de la Dirección General de Educación Inclusiva del Ministerio de Educación. Estas instituciones se configuran como dispositivos que se caracterizan por ser un servicio de apoyo de la educación especial a la educación común, definiéndose como alternativos porque intentan ser una nueva opción en relación a lo existente y como complementarios porque significan una oferta adicional a lo previsto para el conjunto. La retórica de la política educativa de entonces, define que se demande intervención de dichos Centros para apoyar procesos de integración

de los alumnos/as con necesidades educativas especiales que son matrícula de la escuela común.

En la actualidad, en el marco de las políticas de inclusión educativa, los C.S.A.yC. continúan como servicios de apoyo a las escuelas comunes y a las trayectorias educativas de alumnos con necesidades educativas derivadas de la discapacidad, tal como se define a los sujetos destinatarios de la educación especial.

En este trabajo se abordan algunos avances del proceso interpretativo acerca de las formas de nominar a los alumnos/as para dar cuenta de los “problemas de aprendizaje” por los cuales las escuelas comunes de la ciudad de Comodoro Rivadavia demandan intervención al C.S.A.yC. para reconocer el modo en que las políticas educativas de integración y de inclusión escolar nombran a los mismos, en el marco de las relaciones entre educación especial y educación común. Se toman como hitos la implementación de la Ley Federal (1994) y la Ley de Educación Nacional (2006).

Acerca de los aspectos teóricos metodológicos

Se considera potente para el estudio de los procesos que recorta el objeto de investigación la perspectiva etnográfica en educación (Rockwell, 1987) que se centra en la construcción social de la escuela, la experiencia y la historicidad del sujeto, las construcciones de sentidos y los procesos sociales. Esto último permite atender a la dinámica de los procesos heterogéneos en los que se constituye la cotidianeidad escolar, lugar donde sobreviven las huellas del pasado y se producen los cambios.



Desde lo metodológico, esta perspectiva se caracteriza por la dialéctica entre trabajo de campo y el trabajo conceptual. Entonces, “el proceso de investigación resulta del esfuerzo por relacionar distintas dimensiones de una problemática analizando los procesos que se generan en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales” (Achilli, 2013, p. 37).

El análisis de los documentos de la política educativa respecto de la integración y de la inclusión escolar, que se suscriben en nuestro país en las tres últimas décadas, deriva en la reconstrucción histórica de los modos de nombrar los “problemas de aprendizaje” de los alumnos/as por los que se solicita intervención de los servicios de apoyo de educación especial. Para ello se recupera la retórica de los documentos políticos e institucionales de distintos momentos, la perspectiva de los sujetos, sus significados y los modos de apropiación de las políticas educativas.

Para documentar cómo los maestros de educación común nombran y significan los “problemas para aprender” de los alumnos/as, se realizan entrevistas en profundidad y análisis de las demandas³ a educación especial. El trabajo de documentar a partir de las mismas permite conocer la trama que subyace en los textos escritos que constituyen la demanda, lo que configura las prácticas cotidianas de nominación de los “problemas en el aprendizaje” por parte de los docentes. Los procesos reflexivos realizados por los actores durante las entrevistas permiten acceder a los significados que los mismos le otorgan a los “problemas de los alumnos” en el trabajo cotidiano.

Las entrevistas a los actores fundacionales del C.S.A.yC. N° 554 conducen a encontrar las huellas de historias narradas

que se reflejan en los documentos oficiales, indicios que permiten comprender las continuidades y rupturas de las formas de nominación de los “problemas de aprender” por parte de los maestros de la escuela común cuando demandan intervención de educación especial.

El trabajo de inmersión en los archivos del C.S.A.y.C para documentar las formas de nominación de los “problemas de aprender” de los alumnos/as por parte de los docentes de enseñanza común, permite analizar los textos escritos que materializan la demanda a educación especial. Esto habilita el conocimiento de los significados que le otorgan en la práctica cotidiana, así como los procesos de apropiación de las definiciones de la política educativa.

El proceso interpretativo que se inicia a partir del análisis de los registros del trabajo de campo, permite avanzar en las relaciones dialécticas entre las categorías sociales y las categorías analíticas que se van construyendo en relación a las formas de nominar los problemas de aprender de los niños/as por los que se demanda la intervención de educación especial. Esto habilita el análisis de los procesos de apropiación por parte de los agentes escolares de las definiciones de las políticas y normativas así como de los efectos simbólicos de las formas de nombrar en los procesos de subjetivación de los niños/as.

Continuidades y rupturas en las formas de nominar los “problemas” de los alumnos/as en el marco de la relación educación común - educación especial

El trabajo de campo realizado devino en la reconstrucción histórica de las experiencias de integración, lo que permite recons-

truir la trama de las formas de nominar a los alumnos/as para dar cuenta de sus “problemas de aprendizaje” en la demanda de intervención de educación especial por parte de los agentes de educación común.

Discapacidad y fracaso escolar como formas de nominar en los albores de la integración escolar

A fines de la década de los ochenta la Dirección Nacional de Educación Especial aprueba el Plan Nacional de Integración (1987), que plantea explícitamente “favorecer la integración al Sistema Educativo común de todos aquellos que cualquiera sea la etiología de la discapacidad, tengan un desarrollo tal que les permita beneficiarse del abordaje de la escuela común, aunque requiera apoyo del equipo integrador interdisciplinario de la escuela especial” (Plan Nacional de Integración, 1987).

Este documento viene a legitimar experiencias aisladas y no formalizadas de integración que se desarrollaban en el país, al tiempo que instala en las instituciones de educación especial la preocupación por la integración educativa de los alumnos/as con discapacidad.

En el año 1991 una de las Escuelas Especiales de Comodoro Rivadavia, a través de su directora, elabora el Proyecto “Integración escolar y abordaje a la problemática del fracaso escolar” destinado a “niños con Síndrome de Down y con alguna discapacidad mental en el nivel inicial y para niños con variaciones normales de la inteligencia, en el primer ciclo de escuela primaria común” (Proyecto Integración Escolar y Abordaje a la Problemática del Fracaso Escolar, 1991).

El proyecto plantea en su formulación la integración de las personas con discapacidad sustentado en los supuestos del movimiento integracionista. Movimiento que legitima a nivel internacional las luchas sociales de las décadas del ‘60/’70 a favor de la integración en escuelas comunes de personas con discapacidad, cuyo interés era superar el modelo médico centrado en el déficit y prácticas educativas segregacionistas bajo el principio más amplio de “normalización” (Nirje, 1969 y Bank-Mikkelsen, 1975).

En este contexto, el Proyecto de Integración Escolar y Abordaje al Fracaso Escolar recupera el discurso de época de la integración a la escuela común de alumnos/as con discapacidad como destinatarios de los servicios de apoyo de la educación especial, incluyendo también a los alumnos/as que presentaran más de un indicador de repitencia y “fracaso” en relación a las formas de lo escolar, expresadas en las siguientes definiciones del documento:

La integración de los discapacitados al medio educativo y comunitario constituye un componente importante del proceso total de integración.

La alarmante cantidad de educandos que fracasan escolarmente dentro de la escuela común, sobre todo en el primer ciclo son destinatarios de este Proyecto.

El retraso escolar se da cuando existe un desfase entre las exigencias del currículum y las calificaciones escolares (...) esto es lo que sucede, generalmente, con el alumno con variaciones normales de la inteligencia, que seguramente va retrasado con respecto al currículum (Proyecto de Integración Escolar y Abordaje al Fracaso Escolar, 1991).



En los relatos retrospectivos de las directoras y supervisoras de educación especial de la época quedan en el mismo nivel de importancia la iniciativa de “prevenir” el fracaso escolar de algunos alumnos/as de la escuela común, la integración a la escuela común de alumnos/as de la escuela especial sin discapacidad y de los alumnos/as con discapacidad. Al respecto los agentes escolares refieren:

“Esto surge de la experiencia de trabajar en la escuela especial con los chicos Síndrome de Down (...) y ver cómo muchas veces es más un espacio de alienación que de promoción de aprendizaje y de salud” (Supervisora de Educación Especial 1).

“Teníamos que evitar que los chicos que estaban en situación de fracaso en la escuela común fueran derivados a la escuela especial (...) se hablaba de los problemas de aprendizaje y esto que llamábamos “variaciones normales de la inteligencia”, sería aquel chico fronterizo, pero que iban a parar como matrícula a la escuela especial, eran de una situación social pobre que no tenían una discapacidad instalada, pero terminaban funcionando como un discapacitado” (Supervisora de Educación Especial 1).

“Eran chicos que llegaron a la escuela especial por un problema de conducta, porque la familia no se preocupaba, porque el chico no aprendía; y ese chico que luego volvía a la escuela común, lo hacía en mejores condiciones. Esas fueron las primeras integraciones que se realizaron, de chicos que no tenían discapacidad, no tenían un problema cognitivo, el problema pasaba por otro lado” (Supervisora de Educación Especial 2).

Por su parte, los maestros de escuela común solicitan intervención de educación

especial para niños/as que no tienen discapacidad y muestran diferencias en los ritmos y modos de aprender:

“La niña no manifiesta avances en el aprendizaje y siendo repitente de 4to grado se solicita intervención de escuela especial” (Maestra EP5 4°/91).

“Es un alumno con problemas para participar en clase por su gran timidez, es inseguro. Presenta problemas para la lectura, tiene un ritmo de trabajo inferior al resto del grupo. En matemáticas sus logros son lentos, para avanzar necesita mucho más tiempo para incorporar los conocimientos” (Maestra EP6 2°/92).

“Es una alumna con un gran problema de concentración. No muestra el mismo interés para las tareas o el trabajo en su cuaderno no le interesa aprender. Es siempre la última en copiar, es la última en terminar, nunca termina. Presenta dificultades en la lectura y en el área de matemática. Presenta dificultades de aprendizaje por el poco interés que muestra y la falta de concentración” (Maestra EP5 3°/92).

Es recurrente en los relatos de las maestras integradoras de educación especial que en estas experiencias de integración escolar, los alumnos/as con los que trabaja no son niños/as en situación de discapacidad, pero cuyas diferencias en el aprender se significan como déficit, cuando dicen:

“Los niñitos con los que trabajábamos cuando recién habíamos comenzado no eran niños que tenían discapacidad, eran niños que tenían alguna dificultad para comenzar con los aprendizajes, que no podían, que repetían o que no iban al mismo ritmo que iba el resto (...)” (Maestra Integradora 1).

Asimismo, las primeras escuelas en las que intervienen están ubicadas en los barrios más alejados del ejido urbano:

“(...) la escuela (X) y la (Y) no es casual que sean unas de las primeras escuelas con las que se trabajó (...) de familias muy carenciadas. Los papás con un nivel cultural y socioeconómico bajo, muchos problemas familiares, alcoholismo, abuso” (Maestra Integradora 1).

“El fracaso escolar no estaba vinculado a problemáticas más específicas a nivel cognitivo, sino que tenía que ver con situaciones de pobreza y socioculturales” (Equipo Técnico 1).

La contradictoria y heterogénea cotidianeidad escolar se muestra en los significados y preocupaciones de los diferentes actores educativos, más allá de los esfuerzos colectivos y normativos en pro de la integración escolar de alumnos/as con discapacidad.

Mientras el Plan Nacional de Integración nombra a los alumnos/as que puedan ser integrados a la escuela común a aquellos con discapacidad pero con un desarrollo tal que les permita beneficiarse en la misma, en el Proyecto de Integración elaborado por la escuela especial los destinatarios del apoyo a la integración serían alumnos/as con discapacidad y alumnos/as que fracasan en la escuela común por diferentes motivos.

La concepción de discapacidad –tanto desde la normativa como desde los agentes escolares– se sustenta en el modelo médico hegemónico, fundado en el déficit de orden biológico, toda vez que se remite a la etiología de la discapacidad

y al nombre médico de los síndromes. Sucede algo similar con la representación naturalizada de la inteligencia de los alumnos/as que viven en situación de pobreza, cuando los maestros de educación especial refieren a las variaciones normales de la inteligencia.

Por otra parte, según las representaciones de los docentes de educación común y de educación especial son destinatarios de la intervención de la educación especial aquellos niños/as que no responden a los parámetros de normalidad construidos por las formas escolares⁴. Entonces, son aquellos alumnos/as que presentan diferencias en los modos y tiempos de aprender, en las formas de comportarse, que no aprenden y no están interesados en los contenidos escolares, por sus características personales (tímidos e inseguros) y por las modalidades de crianza atribuidas a la pobreza.

En este sentido, el “fracaso escolar” en el Proyecto de Integración, se entiende como un atributo del sujeto que no se ajusta a los tiempos, a la graduación del currículum y a las expectativas de aprendizaje en la escuela común. Si bien la intención del proyecto es la prevención del “fracaso escolar”, no aparecen indicadores de intervenciones que modifiquen las prácticas de enseñanza que producen que los alumnos/as fracasen.

En estos registros aparecen concepciones de los docentes sobre los alumnos/as en situación de desigualdad social; subyace en las mismas una concepción acerca de las posibilidades de aprender en la escuela restringida por la experiencia de habitar en contextos de pobreza; naturalizando el destino de educación especial para muchos de esos niños/as.



Las necesidades educativas especiales y la continuidad de las formas de nombrar a los alumnos/as desde el modelo del déficit en tiempos de Reforma

La Reforma Neoliberal de los años noventa en nuestro país se instala en contextos de deterioro progresivo del mercado laboral y el retiro masivo del Estado en el campo social, que profundiza procesos de pauperización y fragmentación social y educativa inéditos. En este marco, la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195, en el año 1993, propone una transformación de la estructura del Sistema Educativo y promueve la integración escolar planteando:

“La integración de las personas con necesidades especiales mediante el pleno desarrollo de sus capacidades...” (Art. 5 K).

“La situación de los alumnos/as atendidos en Centros o Escuelas Especiales será revisada periódicamente por equipos de profesionales, de manera de facilitar, cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la integración a las Unidades Escolares Comunes” (Art.29).

En el año 1994 la Declaración de Salamanca universaliza la concepción de necesidades educativas especiales y sintetiza las nuevas ideas sobre educación especial, las que son recuperadas por la normativa nacional del momento. Se define a las necesidades educativas especiales como aquellas que tienen “todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar

la manera de educar con éxito a todos los niños...” (*Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas Especiales. Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las Necesidades Educativas Especiales, 1994, p.6*).

Al mismo tiempo, el área de Educación Especial en la Ciudad de Comodoro Rivadavia elabora el “Proyecto de Integración del Niño con Necesidades Educativas Especiales en el ámbito de la Escuela Común” en 1994, destinado a “posibilitar la integración de alumnos con necesidades especiales -sujeto con problemáticas en el desarrollo de los procesos cognitivos- que asistan a las escuelas especiales, a la escuela común, y a la matrícula espontánea de Nivel Inicial y Primario utilizando las estrategias de integración que consideren pertinentes” (Proyecto Institucional de Integración del Niño con Necesidades Educativas Especiales, 1994).

La categoría de necesidades educativas especiales se transforma en el móvil para el cambio en la relación escuela común - escuela especial, tal como se explicita en el Acuerdo Marco para la Educación Especial (Consejo Federal de Cultura y Educación, 1998) donde se establecen nuevas funciones y criterios de transformación de la Educación Especial.

Por entonces, la Provincia del Chubut adhiere a las políticas educativas de integración y crea el C.S.A.yC. durante el año 1997 en la ciudad de Comodoro Rivadavia, legitimando la institucionalización de las experiencias de integración que ya se venían desarrollando.

El análisis realizado hasta el momento muestra los procesos de apropiación heterogénea que los actores institucionales realizan de las normativas en la construcción de sus propuestas y prácticas

cotidianas. La categoría de “Necesidades Educativas Especiales”⁵ se encuentra presente en la normativa nacional y jurisdiccional, y sustenta el dispositivo de integración educativa que propone el Proyecto institucional de Integración del Niño con Necesidades Educativas Especiales en el ámbito de la Escuela Común (1994). El mismo define quiénes son los alumnos/as por los que se demanda intervención de educación especial, se trata de “sujetos con compromiso en los procesos del desarrollo cognitivo, con patologías orgánicas subyacentes y/o procesos de deterioro donde aparecen afectados los procesos del pensamiento” (Proyecto Institucional de Integración del Niño con Necesidades Educativas Especiales en el ámbito de la Escuela Común, pág. 12).

Si bien en este Proyecto se hace referencia a las “Necesidades Educativas Especiales” los significados que se atribuyen a las mismas derivan del modelo médico hegemónico centrado en la patología y en concepciones organicistas de la inteligencia y entra en colisión con los supuestos que fundan desde sus orígenes la categoría “Necesidades Educativas Especiales”.

Por otro lado, las docentes durante las entrevistas realizadas nombran los “problemas de los alumnos/as” a partir de concepciones preexistentes vinculadas a un modelo del déficit centrado en los “problemas de los alumnos/as para aprender”; refiriendo a las diferencias en los tiempos y modos de aprender respecto a lo esperado por la escuela, a los modos de comportarse, a problemas socioeconómicos de las familias y bajas expectativas en relación al aprendizaje, y por la necesidad de apoyo cuando los describen:

“Eran chicos con dificultades, les costaba mucho, no iban a la par del grupo

general, no hacían, tenían todo incompleto (...) eran chicos con problemas sociales, de familias deficitarias, disgregadas, familias que no tenían trabajo, vivían de changas” (Maestra Integradora Jubilada 2).

“(El alumno) no manifiesta avances en el aprendizaje y siendo repitente de cuarto grado se solicita la necesidad de evaluación y posible derivación a escuela especial” (Maestra EP1 4º/94).

“Es muy desorganizado en sus actividades y movimientos, resultándole muy difícil mantener el orden con sus cosas y las ajenas. No comparte juegos con chicos permaneciendo solo en los recreos y solamente los observa” (Maestra G.M-1-99).

“El niño requiere de la ayuda de un docente en forma constante que lo organice en cada una de las actividades que se propongan en los futuros aprendizajes” (Maestra AG-S4-97).

Se ha podido relevar en el trabajo de campo que los alumnos/as con discapacidad por los cuales se solicita la intervención de educación especial constituyen el menor número; sin embargo las demandas refieren a alumnos/as cuyas diferencias en el aprender remiten a las experiencias sociales y culturales significadas como déficits por los docentes. De este modo se legitima la derivación⁶ a educación especial de alumnos/as que viven en situación de pobreza, diversidad cultural y a aquellos que no se ajustan a las expectativas escolares, transformándolos en sujetos de la educación especial.

Al mismo tiempo los procesos de apropiación de los actores escolares suponen rupturas con lo instituido a partir



de la resignificación particular que hacen de la política educativa en tanto que plantea la integración escolar de niños/as con discapacidad. Una maestra especial recuerda:

“En 1997 R ingresa a sala de cuatro a la mañana como matrícula espontánea, es Síndrome de Down, la institución toma conocimiento el primer día que la niña llega al jardín, ya que los padres no dijeron nada acerca del diagnóstico (...) entonces el jardín solicita nuestra intervención” (Maestra Integradora Jubilada 3).

De este modo, emerge la nominación “matrícula espontánea” para hacer referencia a aquellos alumnos/as en situación de discapacidad que al momento de ingresar al sistema educativo no se informa: lo “espontáneo” remite entonces, al impacto que las diferencias del niño/a produce en los docentes en las escuelas comunes.

Los sujetos en situación de discapacidad y los diagnósticos en tiempo de educación inclusiva

La crisis sociopolítica y económica de principios del siglo XXI en nuestro país, deja al descubierto los efectos de las crecientes desigualdades sociales para amplias mayorías. Esta situación va a ser motivo de discusión de la política pública a partir del 2003, para dejar de ser focalizada y definirse en términos universales.

En este contexto, la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) plantea que *“se debe garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan” (Art. 11. Inciso b).*

La Educación Especial, en este nuevo marco regulatorio *“será 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 según las posibilidades de cada persona. Se rige por el principio de inclusión educativa y brinda atención a todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común (Art. 42).*

En estos tiempos el discurso de la educación inclusiva está presente en las normativas nacionales y jurisdiccionales que regulan las prácticas cotidianas en la escuela, con el fin de proponer cambios en los modos tradicionales de pensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el contexto escolar. Las maestras de escuela común demandan la intervención de educación especial utilizando los mismos argumentos que en décadas pasadas, toda vez que plantean:

“Un alumno de quinto grado presenta un desfase importante en las áreas curriculares, sobre todo en matemática, puede sumar y restar aun con dificultad, pero no ha interiorizado los conceptos de multiplicación y división... denota dificultades importantes de comprensión e interpretación. En líneas generales podría decirse que su nivel de competencias corresponde a un tercer grado, primer ciclo” (Maestra EP 11 5º/08).

“El alumno presenta lentitud en realizar las actividades, necesita que se lo convoque de forma permanente (...) dentro de las dificultades manifestadas por el alumno es su ritmo lento de trabajo” (Maestra EP7 5º/13).

Acerca de un alumno de segundo grado: "Tiene problemas de aprendizaje, un desfase con lo que corresponde a su grado y no puede trabajar así solo, necesita alguien que le de contención. Tiene estas dificultades por falta de alimentación, por falta de estimulación en la casa, falta de esos aprendizajes en su familia (...) los papás no se hacen cargo o no pueden, y no tiene ritmos, ni hábitos de estudio" (Maestra EP16 2º/13).

Los registros de los docentes de escuela común muestran que aquellos alumnos que no cumplen con las expectativas de aprendizaje definidas por los tiempos y los contenidos establecidos por gradualidad, y por lo cual necesitan apoyo para aprender, son derivados para una intervención de educación especial.

También en los últimos tiempos, los docentes nombran las dificultades de los alumnos/as haciendo referencia a los aspectos cognitivos e instrumentales del desarrollo que aparecen en diferencia y en relación a lo esperado por la escuela, cuando dan por supuesto que:

"Se observa dificultad para concentrarse, comunicarse con el docente y sus compañeros, para permanecer sentado durante la realización de las tareas. Olvida con facilidad, comprende con dificultad" (Maestra EP17 1º/11).

"Presenta a simple vista retraso madurativo y de expresión, deambula permanentemente, su período de atención es corto, intenta expresarse verbalmente pero no posee un lenguaje articulado, solo pronuncia monosílabos" (Maestra ENI 4/08).

"Su comunicación es casi nula, solo se ha logrado que repita palabras donde se constató muchas dificultades en su

dicción, cuando dibuja en el pizarrón lo hace con las dos manos simultáneamente y en una etapa de garabato, su tiempo de atención es muy corto" (Maestra EP11 1º/08).

Se puede observar que perdura en las concepciones de los docentes una idea sustancialista que entienden como innatos los aspectos del desarrollo cognitivo, de la comunicación y del lenguaje y los modos de aprender que dejan por fuera las experiencias sociales y escolares que producen desarrollo y aprendizaje.

Asimismo, es recurrente en las demandas que se realizan desde las escuelas comunes al C.S.A.yC., la presencia de alumnos/as con necesidades educativas derivadas de una discapacidad de manera más significativa que en décadas anteriores, muchos de ellos con diagnósticos, con tratamientos, que prescriben acerca de las propuestas pedagógicas y los destinos escolares cuando plantean que:

"Es un alumno que presenta dificultades en aspectos emocionales y de personalidad, los que inciden en sus procesos de aprendizaje y en sus relaciones interpersonales. Presenta muchas dificultades para relacionarse, es un niño que no logra vincularse con sus compañeros, dentro ni fuera del aula. Su actitud es inhibida y suele distraerse ante el primer estímulo externo, no presenta un desfase significativo en cuanto a contenidos en relación al grupo aunque es importante mencionar que al ser sus procesos mecanizados, puede operar y aplicar algoritmos pero no logra reflexionar acerca de los mismos o resolver situaciones problemáticas comprensivamente. La psicóloga del niño le diagnosticó psicosis y trastorno de la personalidad" (Maestra EP11 5º/2008).



“D es Síndrome de Fallot, está operado y tiene retraso mental leve (Certificado de Discapacidad), comprende las consignas orales simples y se observan dificultades en la pronunciación de algunas palabras, en ocasiones utiliza gestos o sonidos onomatopéyicos. Asiste a fonología” (Maestra ENI 4/13).

En relación a un niño que según el informe del médico psiquiatra es diagnosticado como Trastorno Generalizado del Desarrollo, la docente registra: *“Tiene una actitud pasiva y sus momentos de concentración son cortos, a veces parece ausente, comprende lo que le están hablando pero no puede expresar sus ideas en forma verbal, es como si se bloqueara. No toma con precisión el lápiz, sus trazos son lineales” (Maestra EP1 1°/08).*

En la solicitud de intervención de educación especial se acompaña al informe del docente con el informe psicopedagógico y del psiquiatra.

En el informe psicopedagógico se expresa: *“Responde a las características conductuales propias de su diagnóstico de TGD. No queda claro si comprende o no, ya que en algunas oportunidades realiza lo que se le pide y en las otras no, generando dudas en relación a esto”.*

El informe del psiquiatra dice: *“Presenta indicadores de Trastorno Generalizado del Desarrollo, evidencia alteraciones en la interacción social, alteraciones en la comunicación verbal y no verbal, patrones de comportamiento no acordes al momento de su desarrollo; debemos ubicarnos en el denominado TGD tipo Trastorno de Asperger, dado su alto rendimiento funcional y el excelente uso de lenguaje verbal presentado”.*

Resulta relevante cómo el discurso pedagógico aparece impregnado por otros discursos, tomando cuerpo en la demanda de intervención de educación especial, el discurso neurológico, psiquiátrico y/o psicopedagógico al momento que los docentes nominan o pretenden dar cuenta de las dificultades de los niños/as. Se pudo observar también, que son los informes neurológicos, psiquiátricos, fonaudiológicos, psicológicos, entre otros, los que reemplazan a los diagnósticos pedagógicos en algunas demandas registradas. De este modo, el saber pedagógico es desplazado por un saber del “especialista” sin que medie la pregunta acerca de cómo aprenden los alumnos/as en relación a una propuesta pedagógica escolar.

En este sentido, cabe señalar que los docentes interpretan que los alumnos/as en situación de discapacidad o aquellos con intervenciones de especialistas del campo de la salud tienen per se “problemas para aprender” y necesitan de la intervención de la educación especial, aunque sostengan en sus decires que aprenden los contenidos escolares.

En tiempos donde la retórica de la educación inclusiva está presente en el discurso pedagógico tanto de funcionarios como docentes, siguen vigentes modos de nombrar los problemas de los alumnos/as desde una perspectiva sustancialista transversalizada por los discursos de época que patologizan las infancias. Se actualiza el modelo médico hegemónico, centrado en posiciones biologicistas que abstraen a los sujetos de las situaciones en las que aprenden y se desarrollan y que están presente en las intervenciones de la neurología, la psiquiatría, la psicología o la psicopedagogía.

Si bien la Ley de Educación habilita procesos socioeducativos, institucionales y pedagógicos para la plena participación y

el aprendizaje de todos, más allá de sus diferencias —sociales, culturales, biológicas, afectivas, entre otras— en un Sistema Educativo único; aún no se han producido las innovaciones necesarias en las formas escolares ni los cambios en los modos de concebir las diferencias de los alumnos/as por parte de los agentes educativos.

Las prácticas discursivas de los docentes, expresadas en las demandas de intervención de educación especial, dan cuenta de que no se han realizado las rupturas necesarias que permitan comprender la complejidad del aprendizaje escolar y las implicancias filosóficas, sociales y pedagógicas que suponen la inclusión educativa y de este modo significar las diferencias de los alumnos como un valor y posibilidad.

Los actos de nominación en clave de continuidad desde la perspectiva sustancialista y sus efectos

El trabajo realizado permite documentar que en la escuela se desarrollan prácticas que producen saberes sobre los sujetos que ella misma produce, vinculados a una significación de las diferencias de los sujetos como déficit. Se trata de arreglos sociales, discursivos y prácticos, en los que se exponen las diferencias en el aprender, se nombra a los alumnos y se los textualiza en una descripción “descontextualizada” (Mehan, 2001) que se despliega en las solicitudes de intervención de educación especial realizadas por los docentes de educación común. Se trata de prácticas y discursos producto de una construcción histórico cultural, situadas en el dispositivo escolar, que configuran procesos de clasificación en tanto rituales de legitimación o degradación y exclusión (Mehan, 2001; Mc Dermott, 2001; Lave, 2001).

Desde los aportes de Bourdieu (2008), los actos de nominación tienen una

acción simbólica performativa porque generan conciencia e identidad y son eficaces en tanto que la palabra dicha y escrita proviene de alguien con autoridad para los niños/as y sus familias, en nuestro caso los maestros en las instituciones escolares.

La nominación de los alumnos/as como forma de expresar, de dar cuenta acerca de supuestos “problemas en el aprender”, en las solicitudes de demanda de intervención de la educación especial resultan una enunciación de significados acerca de los niños /as y de sus posibilidades de aprender que conllevan un sentido práctico en el campo social de lo escolar. Por ello, al nominar a los alumnos “se notifica a alguien que posee tal o cual propiedad, al mismo tiempo, que debe comportarse conforme a la esencia social que de ese modo se le asigna” (Bourdieu, 2008, p. 82) y fundamentalmente sustentan bajas expectativas de los docentes hacia esos alumnos/as que se traducen en prácticas de enseñanza.

Las formas de nominar de los docentes para describir a sus alumnos/as no se condicen necesariamente con categorías teóricas, aunque comparten las mismas lógicas clasificatorias de jerarquización y ordenamiento, sino que pertenecen al sentido común.

Se trata de representaciones sociales que conciernen al conocimiento de sentido común, que se ponen a disposición en la experiencia cotidiana de los maestros, son construcciones con estatus de teorías ingenuas, que orientan la percepción, la descripción, la clasificación, sirven de guía para la acción e instrumento de lectura e interpretación de la realidad, en tanto sistemas de significaciones. Se construyen en la interacción de un colectivo y en el contacto con los discursos que circulan



en el espacio público. Están inscriptas en el lenguaje y en las prácticas, siendo su función simbólica la posibilidad de codificar y categorizar lo que compone el universo de la vida (Jodelet, 1993; Moscovici, 1993).

Cabe desatacar que las representaciones de sentido común acerca del desarrollo y del aprendizaje de los agentes escolares son construidas en la historia de las prácticas docentes, en los procesos de comunicación que constituyen una construcción colectiva pero también individual en el tiempo. En este proceso se nutren del discurso de una psicología de matriz moderna que ha jugado un papel estratégico en la constitución del formato escolar, legitimando una serie de decisiones educativas como la provisión de criterios, instrumentos, prácticas y también argumentos para la clasificación de los alumnos/as según sus supuestas posibilidades de aprender. Este discurso define criterios de normalidad/patología para la clasificación de los sujetos y la constitución de circuitos diferenciados según sus capacidades (Baquero, 2006).

Estas concepciones, que tienen una continuidad en el tiempo a partir de los discursos de los docentes, naturalizan el desarrollo de los alumnos/as, suponiendo un desarrollo de curso único, cuasi-natural y teleológico, al que se suma una mirada normativa sostenida sobre los ritmos de desarrollo deseables, donde toda diferencia expresada por los sujetos resulta leída como un déficit, un retraso o un desvío inquietante (Chapman, 1988; Muel, 1991). Es así que los docentes hablan de retrasos, desfases, dificultades en diversos aspectos del desarrollo de los aspectos cognitivos y del lenguaje, y refieren a las nominaciones de los diagnósticos

clínicos siempre como propiedades del sujeto haciendo abstracción de la situación escolar en las que se aprende.

Esta mirada naturalizada se expande en las representaciones sobre el aprendizaje y la escolarización, quedando de manifiesto que los maestros suponen cierta armonía entre un desarrollo cuasi natural y espontáneo y las prácticas educativas que lo acompañarían.

En este sentido, las expectativas instituidas de los docentes sobre los aprendizajes de los niños/as, en posición de alumnos, se definen respecto de la lógica que imponen las formas escolares. En una escuela de formato graduado y simultáneo, donde los alumnos/as son organizados en grupos de enseñanza por sus edades, que cursan un grado escolar en un año calendario, se espera que aprendan lo definido por el currículum para ese grado. Aparece entonces, como un argumento al momento de demandar la intervención de educación especial que se trata de niños/as “lentos, que tienen otros ritmos de aprendizaje, que necesitan apoyo” en explícita referencia a los niveles de aprendizaje de contenidos escolares que no responden a lo que se espera para el grado escolar que transita, sustentado en una expectativa de logros curriculares de acuerdo con las edades que definirían lo que se aprende en cada grado.

Los actos de nominación, en el análisis realizado, designan una diferencia, pero no se trata de una característica natural, sino que siempre es un proceso social e histórico vinculado a la significación, a un proceso social discursivo en el que se construye identidad (Mc Dermott, 2001), en el que se traman las expectativas instituidas respecto de las posibilidades de aprender de los alumnos/as

que se traducen en prácticas de enseñanza que producen sus trayectorias escolares.

Consideraciones finales

La documentación de los modos de nombrar a los alumnos/as por los que la escuela común demanda intervención de educación especial en el marco de las políticas educativas de integración y de inclusión permite identificar y poner en relación las definiciones de los documentos de la política educativa con los decires de los maestros.

El trabajo de campo permite comprender la agencia de los docentes en relación a los procesos de apropiación de los significados y prácticas culturales que las definiciones de las políticas educativas prescriben en relación a los procesos de integración y de inclusión educativa.

El análisis realizado hasta el momento muestra, en la continuidad de los significados de los docentes, las huellas del pasado configurando las prácticas en el seno de la relación educación especial – educación común. Asimismo, deja en evidencia el tiempo y las condiciones que requieren los procesos socioeducativos para producir las rupturas necesarias para la inclusión educativa.

Se puede comprender cómo los significados acerca de los “problemas de aprendizaje” de los alumnos/as por los que se solicita intervención de educación especial, son producto de un proceso histórico de construcción social. Se configuran en una trama de diversos procesos y prácticas institucionalizadas históricamente, siempre heterogéneas, en tanto que interactúan tradiciones históricas, decisiones políticas e interpretaciones particulares de las mismas que hacen los maestros, constituyendo

efectos no previstos (Ezpeleta y Rockwell, 1983, Rockwell, 1987).

Las definiciones de la política de integración y de inclusión educativa acerca de los alumnos/as destinatarios de los apoyos y servicios de educación especial son interpretadas por los docentes desde los significados y prácticas disponibles, dando lugar a la diversificación, la alternación de los enunciados de la política y normativa, fundamentalmente desde la continuidad de significados respecto de los “problemas de aprendizaje”.

En este sentido, las formas de nombrar a los alumnos para argumentar los “problemas de aprendizaje” remiten a una posición *reduccionista*, que implica la reducción de un problema complejo a alguna de sus variables, a la que se otorga un peso excesivo o casi excluyente con respecto a las demás. Se trata de argumentaciones sustancialistas, centradas en los individuos, en sus déficits de tipo “natural” desde una posición “patológico individual” (Lus, 1995). Aun cuando los docentes se refieren a las familias de los alumnos/as y a su situación social y/o cultural para explicar los problemas para aprender, se trata de un déficit que vuelve a portar el niño (Lus, 1995). Asimismo, la emergencia en los últimos tiempos de los diagnósticos médicos, como discurso y argumento para solicitar la intervención de educación especial, saturando o desplazando a las argumentaciones de los docentes, resulta la versión más actualizada de esta perspectiva sustancialista.

Esta perspectiva de los docentes entra en contradicción con el discurso de las prescripciones estatales que, en su retórica, remiten al carácter situacional del aprendizaje; pero que no han habilitado las condiciones para producir una ruptura con las representaciones de sentido común que



sostienen una mirada naturalizada sobre el desarrollo y las prácticas escolares.

La inclusión de los alumnos/as en situación de discapacidad es un proceso de larga data en el que se han producido algunas de las rupturas necesarias para superar prácticas segregacionistas, pero aún se requieren otras que posibiliten la plena participación y el aprendizaje de todos/as en la escuela común.

El análisis realizado hasta el momento permite visibilizar que los docentes no reaccionan ante las acciones y definiciones de las políticas educativas estatales de modo homogéneo y unidireccional. Por ello, resulta de interés plantear la necesidad de comprender los procesos socioeducativos como heterogéneos y en contextos particulares.

Se considera que lo expuesto hasta aquí constituye un aporte para conocer las relaciones entre las definiciones de las políticas educativas y los modos particulares que asumen en diferentes planos contextuales los procesos de integración y de inclusión escolar; así como comprender que se trata de definiciones que trascienden las instituciones educativas y son apropiadas de manera heterogénea por los maestros que intervienen en el proceso de nominación de los alumnos/as como “problemas de aprendizaje”.

Asimismo permite sostener la necesidad de generar procesos que produzcan rupturas de sentido en las representaciones del sentido común de los maestros que habilite comprender el carácter situacional del aprender y las diferencias en dicho proceso, concibiendo las relaciones de interdefinibilidad entre la singularidad de cada niño/a y las prácticas escolares y las implicancias de estas en la producción de los “problemas de aprendizaje” y de sus trayectorias escolares.

Notas:

- 1 Se trata del Proyecto de Investigación FHCS – SCyT/UNPSJB N° 948. “La nominación de los problemas de aprender de los alumnos y su relación con las políticas educativas de integración y de inclusión en contextos de desigualdad educativa en la Provincia del Chubut”.
- 2 A partir de ahora C.S.A.yC.
- 3 Las demandas se constituyen en documentos institucionales de los directivos de las escuelas comunes, los informes pedagógicos de las docentes e informes de profesionales que atienden al alumno/a por el que se realiza la demanda.
- 4 Las formas escolares se refieren a elementos permanentes, recurrentes que hacen a la unidad de una configuración histórica y que constituyen a la escuela (Vincent, Lahire y Thin, 2001).

Para Baquero y Terigi (1996) se trata de reglas ya que la escolarización presupone la sujeción a cierto régimen de trabajo que incide no sólo en los procesos de construcción de conocimientos, sino en la producción de cursos específicos del desarrollo cognitivo.

Se refieren a la organización graduada y simultánea, la distribución del tiempo y del espacio, el agrupamiento de los estudiantes según edad, el ordenamiento de los saberes en materias o disciplinas y la acreditación de lo que se aprende mediante certificaciones institucionales, define los roles de docente y discente, y propone una forma de aprendizaje descontextualizado.

- 5 Es de interés señalar la perspectiva crítica a las necesidades educativas especiales de Anastasia Vlachou cuando plantea las derivaciones negativas de esta categoría en las prácticas educativas: “la primer anomalía emana del modo en que se ha asociado este

término a la aplicación de un curriculum determinado mediante el uso de unos procedimientos instituidos estatalmente, es decir el uso de una definición de necesidades (...) la segunda anomalía, es el uso de la definición de necesidades como única base para desarrollar una política y una práctica, esto es ignorar –según Roan y Bine– el hecho de tener derecho a algo, no es lo mismo que necesitarlo y desde luego resulta más positivo, pues da validez y valor a la definición” (1999, p.46).

- 6 Las experiencias de apoyo a la integración en el marco del C.S.A.yC. supone que los alumnos/as de educación común por los que se demanda apoyo son derivados a educación especial, en tanto que son también matrícula de una institución de educación especial.

Bibliografía:

Achilli, E. (2013). “Investigación socio antropológica en educación. Para pensar la noción de contexto”. En N. Elichiry (comp.), *Historia y vida cotidiana en educación*. Buenos Aires: Manantial.

Baquero, R. (2006). “Del individuo auxiliado al sujeto en situación: algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación”. En *Espacios en Blanco* N° 16 NEES/UNCPBA.

Bourdieu P. (2008 [1980]). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

Consejo Federal de Cultura y Educación (1998). Acuerdo Marco para la Educación Especial.

Dirección Nacional de Educación Especial (1987). Plan Nacional de Integración.

Ezpeleta, J. y E. Rockwell (1983). “Escuela y clases subalternas”. En *Cuadernos Políticos* N.º 37. México D.F.

Jodelet, D. (1993). “La representación social: Fenómenos, Concepto y Teoría”. En S. Moscovici, *Psicología Social II; pensamiento y vida social; psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Lave J. (2001) “La práctica del aprendizaje”. En S. Chaiklin y J. Lave (comp.), *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu (pp.15-46).

Lus, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.

Ley de Educación Nacional N° 26.206, (2007). Ley Federal de Educación N° 24.195, (1993). Ley Nacional N° 22.431: Sistema de Protección Integral de las Personas Discapacitadas. (1981). Buenos Aires. Argentina.

McDermott R. (2001). “La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje”. En S. Chaiklin y J. Lave, *op. cit.*

Mehan H. (2001). “Un estudio de caso en la política de la representación”. En S. Chaiklin y J. Lave, *op. cit.*

Moscovici, S (1993). *Psicología Social II; pensamiento y vida social; psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Proyecto “Integración escolar y abordaje a la problemática del fracaso escolar”.

Proyecto de Integración del Niño con Necesidades Educativas Especiales en el ámbito de la Escuela Común.

Rockwell E. (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, México.

Rockwell. E. y J. Ezpeleta (1983). “La escuela: relato de un proceso de construcción teórica”.



Ponencia en Seminario CLACSO, Sao Paulo, Brasil.

- (1985) “Escuela y clases subalternas”. En *Educación y clases subalternas en América Latina*. México: DIE.

Terigi F. (2004). “La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender”. En G. Frigerio y G. Diker (coord.), *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes: la habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Noveduc.

UNESCO (1994) Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca. España. Marco de Acción sobre las Necesidades Educativas. Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para

las Necesidades Educativas Especiales. Disponible en www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_SPDF).

Vlachou A. (1999). *Discapacidad, normalidad y necesidades especiales: conceptos políticos y controversias; en caminos hacia una educación inclusiva*. La Muralla: Madrid.

Fecha de recepción: Agosto 27 de 2014.
Fecha de aprobación: Octubre 21 de 2015.