

**LAS FORMAS DE NOMBRAR LAS DIFERENCIAS EN EL APRENDER DE
LOS ALUMNOS/AS. ENTRE LA EXPERIENCIA ESCOLAR COTIDIANA Y
LAS POLÍTICAS DE INTEGRACIÓN Y DE INCLUSIÓN EDUCATIVA**

**THE WAYS TO APPOINT THE DIFFERENCES IN LEARNING FROM
STUDENTS. BETWEEN EVERYDAY SCHOOL EXPERIENCE AND THE
POLICIES OF INTEGRATION AND EDUCATIONAL INCLUSION**

Claudia Coicaud

Gladis Diaz

Cristina Pereyra*

El presente trabajo expone avances de una investigación, 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 provincia de 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. Lo que permite problematizar lo que se significa como “problema de aprendizaje”.

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 en el devenir de la relación educación común- educación especial.

Problemas de aprendizaje – Formas de nominar – Educación especial –
Educación común

* Coicaud, Claudia. Lic. en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Díaz, Gladis. Lic. en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. CE: diazgladisn@gmail.com

Pereyra, Cristina. Lic. en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

The present paper puts forwards progress made in a research that focuses on the relationship between the ways in which teachers of common education denominate the students' learning problems and the educational policies of integration and inclusion in contexts of social inequality In the province of Chubut.

This research aims to expand the theoretical knowledge about these socio-educational processes, by analyzing the ways in which teachers interpret the statements of the policies of integration and educational inclusion with respect to the students who are the target group for special education assistance. This allows us to pose questions regarding what it is meant as a 'learning problem'.

The study of this subject carries with it contribution to the academic discussions concerning the production of the so-called 'problems of learning' in the school's context in the changing relationship in the pair common education - special education.

Learning problems – Forms of denomination – Special education –
Common 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, asumida por los docentes de educación común y las políticas educativas de integración y de inclusión escolar en contextos de desigualdad social en la ciudad de Comodoro Rivadavia, provincia del Chubut.

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 apoyos y servicios de educación especial destinados a los procesos de integración de alumnos 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

¹ P.I. 948 F.H.C. S. Secretaría de Ciencia y Técnica “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 social y educativa en la Provincia del Chubut”.

² A partir de ahora C.S.A.yC.

de apoyo de la educación especial a la educación común. La retórica de la política educativa de entonces, define que se demande intervención de dichos Centros para apoyar procesos de integración de los alumnos con necesidades educativas especiales que son matrícula de la escuela común.

En la actualidad, en el marco de políticas de inclusión educativa, los C.S.A.Y.C. 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.

El recorte de objeto del estudio se centra en las formas de nominar los problemas de aprendizaje de los alumnos/as por los cuales las escuelas comunes 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 el tiempo de emergencia del C.S.A.yC. (inicio de la década del '90), la implementación de la Ley Federal (1994) y la Ley de Educación Nacional (2006).

La perspectiva etnográfica en educación (Rockwell, 1987) que orienta las definiciones metodológicas del estudio, permite atender a la dinámica de los procesos sociales heterogéneos en los que se constituye la cotidianeidad escolar y las construcciones de sentido, lugar donde sobreviven las huellas del pasado y se producen los cambios.

El proceso interpretativo iniciado a partir del análisis de los registros del trabajo de campo realizado, permite avanzar en las relaciones dialécticas entre las categorías sociales y las categorías analíticas que se van construyendo. Se reconfiguran las relaciones no previstas en las preocupaciones iniciales, en un proceso de definición de las formas materiales y locales que asume la nominación de los “problemas de aprendizaje” de los alumnos/as en el marco de la relación educación especial-educación común.

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

El proyecto de origen: discapacidad y fracaso escolar como formas de nominar

El trabajo de campo realizado devino en la reconstrucción del proceso histórico de las experiencias llamadas de integración en la ciudad de Comodoro

Rivadavia. En este proceso, pudo documentarse que en la década del 80 existe un replanteo de los modos de relación entre la escuela especial y la escuela común.

En 1987, la Dirección Nacional de Educación Especial, aprueba el Plan Nacional de Integración 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”.

En ese tiempo, la Escuela Especial, a través de su directora propone un Proyecto de

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 (Documento: Proyecto Integración Escolar y abordaje a la problemática del fracaso escolar, 1991).

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

Esta propuesta define a los/as alumnos/as con discapacidad integrados en la escuela común como destinatarios de los servicios de apoyo de la educación especial, sin abandonar a los/as alumnos/as que presentan más de un indicador de repitencia y “fracaso escolar” en relación a las formas de lo escolar, tal como lo expresa el 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 va retrasado con respecto al currículum pero no puede ser considerado como fracasado (Proyecto de Integración Escolar y Abordaje al Fracaso Escolar, 1991).

Este proyecto institucional fue condición de posibilidad para la emergencia de las primeras prácticas de integración institucionalizadas y formalizadas como un dispositivo de educación especial. En los relatos retrospectivos de las directoras y supervisoras de educación especial quedan en el mismo nivel de importancia la iniciativa de “prevenir” el fracaso escolar de algunos/as alumnos/as, la integración a la escuela común de alumnos/as de la escuela especial con discapacidad. Los actores al respecto dicen:

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 tenía una discapacidad instalada, pero terminaba funcionando como un discapacitado (Supervisora de Educación Especial 1).

Por su parte los maestros de escuela común solicitan intervención de educación especial para niños/s sin discapacidad que muestran diferencias en los ritmos y modos de aprender:

El niño no manifiesta avances en el aprendizaje y siendo repitente de 4to grado se solicita intervención de escuela especial. Es un alumno con problemas para participar en clase por su gran timidez, es inseguro. Presenta problemas para la lectura, en matemáticas sus logros son lento,

tiene un ritmo de trabajo inferior al resto del grupo.

Es una alumna con un gran problema de concentración. No muestra el mismo interés para las tareas o el trabajo en su cuaderno. Es siempre la última en copiar. Presenta dificultades en la lectura y en el área de matemática. Presenta dificultades de aprendizaje por el poco interés que muestra.

No le interesa aprender, tiene una actitud apática con lo relacionado a la escuela. Siempre es la última en terminar, nunca termina. Presenta dificultades de aprendizaje por el poco interés que demuestra y la falta de concentración.

La contradictoria y heterogénea cotidianeidad escolar se muestra en los significados y preocupaciones de los actores educativos, más allá de los esfuerzos normativos en pro de la integración escolar. Las formas de nominar a los sujetos educativos tienen continuidad con un modelo médico hegemónico, toda vez que remite a la etiología de la discapacidad, al nombre médico de los síndromes y a una concepción de inteligencia naturalizada, posible de ser medida y a partir de la cual se clasifica a los/as alumnos/as.

Son destinatarios de la intervención de la educación especial aquellos sujetos que presentan diferencias en los modos y tiempos de aprender, en las formas de comportarse. Diferencias que son significadas como déficit por los docentes desde concepciones sustancialistas para comprender el aprendizaje de los/as alumnos/as.

En este sentido el “fracaso escolar” 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 de la escuela común. Si bien la intención del Proyecto de Educación Especial es la prevención del “fracaso escolar” no aparecen indicadores de intervenciones que modifiquen las prácticas de enseñanza que producen que los alumnos fracasen.

Es recurrente en los relatos de las maestras integradoras de educación especial que las primeras escuelas en las que se intervienen están ubicadas en barrios pobres de la ciudad:

(...) la escuela (X) y la (Y) no es casual que sean unas de las primeras escuelas con las que se trabajó (...) 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).

Los registros plasman las representaciones de los docentes sobre los alumnos con los cuales trabajan en las escuelas atravesadas por la desigualdad; subyace en las mismas una concepción acerca de las posibilidades de aprender en la escuela restringidas por la experiencia de habitar en contextos de pobreza, fundada en la creencia de la existencia de una “cultura de la pobreza” (Lewis, 1999) que se traduce en el “déficit o privación cultural” de las familias pobres que les impedirían a los niños aprovechar las oportunidades educativas que le ofrece la escuela.

Este proceso de instalación de las prácticas de integración educativa configura experiencias y conocimientos, que, si bien no producen una ruptura con las concepciones sustancialistas propias del modelo del déficit, se constituyen en prácticas idiosincráticas y construidas por los propios actores.

La creación del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios en tiempos de reforma y las necesidades educativas especiales

La Reforma Neoliberal de los 90 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 fragmentación social y educativa inéditos. En este marco la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195 en 1993 impone una ruptura de la estructura del sistema educativo, al tiempo que impone la retórica de la integración escolar, cuando plantea en su articulado:

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.

Al mismo tiempo, el área de Educación Especial de la Ciudad de Comodoro Rivadavia, elabora el Proyecto 2 de Integración del Niño con Necesidades Educativas Especiales en el ámbito de la Escuela Común 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 2, 1994).

La categoría de necesidades educativas especiales moviliza un 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 de la Educación Especial:

Las prestaciones de la educación especial que se articularán con los servicios escolares, procurando la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a las instituciones de educación común, en todos los niveles del sistema a partir de programas de apoyo y seguimiento (...) (Documento para la Concertación. Serie A N° 19, Acuerdo Marco para la Educación Especial. Ministerio de Educación y Cultura. 1998).

La Provincia del Chubut adhiere a las políticas educativas de integración y crea el C.S.A.y.C. en 1997, legitimando la institucionalización de las experiencias de integración que se venían desarrollando hasta ese momento, una supervisora de Educación Especial evoca este acontecimiento:

El proyecto educativo surge a partir de las experiencias de integración escolar iniciadas en 1991, el Centro de Servicios alternativos y Complementarios se crea en el '97 por resolución del Ministerio, la cual reconoce al Centro desde mayo del 1995, fecha en que empezó a funcionar (Supervisora de Educación Especial Jubilada 2).

El análisis de los registros de campo 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” se encuentra presente en la normativa nacional 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 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, p. 12).

La simultaneidad de este Proyecto con la Declaración de Salamanca hace que los significados que se atribuyen a las necesidades educativas especiales deriven del modelo médico hegemónico centrado en la patología y/o concepciones organicistas de la inteligencia, entrando en colisión con los supuestos que fundan desde sus orígenes dicha categoría.

Por otro lado, las docentes durante las entrevistas realizadas nombran los problemas de los alumnos/as a partir de concepciones preexistentes, desde un modelo del déficit centrado en los problemas de los alumnos/as para aprender, aquellos que presentan otros tiempos en relación a las formas y expectativas escolares, por sus modos de comportarse y también por problemas socioeconómicos de sus familias y sus bajas expectativas:

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 familiar deficitarias, disgregadas, familias que no tenían trabajo, vivían de changas (Maestra Integradora Jubilada 2).

Eran chicos que repetían y seguían en la escuela y nosotros les hacíamos las adecuaciones curriculares... hacíamos juegos, todo era muy estructurado (Maestra Integradora Jubilada 1).

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, tiene problemas familiares que influye mucho en su normal rendimiento (...) es un alumno que falta mucho, necesita atención individual: presenta problemas en operaciones de matemática y de razonamiento (Maestra E6 2º/95).

Los maestros comunes al momento de realizar la demanda a educación especial y los maestros de apoyo a la integración significan los problemas de aprendizaje vinculados no solo con una situación de discapacidad sino en relación a las diferencias en los tiempos y modos de aprender respecto de lo esperado por los docentes y a situaciones culturales y sociales, sin hacer mención a las “necesidades educativas especiales”.

De este modo se legitima la derivación³ a educación especial de alumnos/as que viven en situación de pobreza, diversidad cultural y aquellos que no se ajustan a los parámetros de normalidad definidos por las formas escolares, transformándolos así en sujetos de la educación especial. Ampliándose el campo de intervención, ya no se trata sólo de sujetos con discapacidad.

También los procesos de apropiación suponen rupturas con lo instituido a partir de la resignificación particular que hacen algunos actores institucionales de las definiciones de la política educativa, inaugurando la integración de alumnos/as con discapacidad a la escuela común; ya no son experiencias excepcionales, sino que ahora son reguladas. Los/as niños/as con discapacidad son inscriptos en las escuelas comunes generando nuevas prácticas en el marco de la relación entre las escuelas comunes y las escuelas especiales, así lo evoca una maestra especial:

³ Las experiencias de apoyo a la integración en el marco del C.S.A.Y.C. 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. El trabajo de campo realizado devino en la reconstrucción del proceso histórico de las experiencias llamadas de integración en la ciudad de Comodoro Rivadavia. En este proceso pudo documentarse que en la década del ochenta existe un replanteo de los modos de relación entre la escuela especial y la escuela común.

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

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

Los tiempos de la 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:

Un alumno de quinto grado presenta un desfase importante en las áreas curriculares, sobretodo 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... podría decirse que su nivel de competencias corresponde a un tercer grado, primer ciclo (Maestra E 11 5°/08).

El alumno presenta lentitud en realizar las actividades, necesita que se lo convoque de forma permanente (...) su dificultad es su ritmo lento de trabajo (Maestra E7 5°/13).

Tiene problemas de aprendizaje, un desfase con lo que corresponde a su grado y no puede trabajar 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, hábitos de estudio (Maestra E16 2°/13).

Los registros de los docentes de escuela común muestran que aquellos alumnos que no cumplen con las expectativas de aprendizaje definidas por las formas escolares en relación a los contenidos establecidos en el marco de la gradualidad son derivados para una intervención de educación especial.

También, en los últimos tiempos los docentes nombran las dificultades de los alumnos haciendo referencia a los aspectos cognitivos e instrumentales del desarrollo, 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 E17

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, sólo pronuncia monosílabos (Maestra EI 4º/08)

Asimismo, es recurrente en las demandas que se realizan desde las escuelas comunes al C.S.A.Y.C., la presencia de alumnos con necesidades educativas derivadas de una discapacidad, muchos de ellos con diagnósticos, con tratamientos, que prescriben acerca de las propuestas pedagógicas y los destinos escolares:

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, no logra vincularse con sus compañeros, dentro ni fuera del aula. Su actitud es inhibida y suele distraerse ante el primer estímulo externo. Sus procesos son mecanizados, puede operar y aplicar algoritmos pero no logra reflexionar acerca de los mismos o resolver situaciones problemáticas personalidad (Maestra E11 5º/2008).

D es Síndrome de Fallot, esta 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 E1 1º/08).

En la solicitud de intervención del docente de escuela común se incluye 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 de neurológico, psiquiátrico y/o psicopedagógico al momento que los docentes pretenden dar cuenta de las dificultades de los/as niños/as. Se pudo observar también, que son los informes neurológicos, psiquiátricos, fonoaudiológicos, 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/as alumnos/as en relación a una propuesta pedagógica escolar.

En tiempos donde la retórica de la educación inclusiva está presente en el discurso pedagógico de funcionarios y docentes, siguen vigentes modos de nombrar los problemas de los/as alumnos/as desde una perspectiva sustancialista transversalizada por los discursos de época que patologizan las infancias. Actualizándose el modelo médico hegemónico, centrado en posiciones biologicistas que abstraen a los sujetos de las situaciones en las que aprenden.

Las prácticas discursivas de los docentes, expresadas en las demandas de intervención de educación especial, dan cuenta 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.

Consideraciones finales

El análisis realizado hasta el momento muestra los procesos heterogéneos de apropiación de las definiciones de las políticas educativas de integración y de inclusión. Los significados acerca de los “problemas de aprendizaje” de los/as alumnos/as por los que se solicita intervención de educación especial, son producto de un proceso histórico de construcción social, en el que interactúan tradiciones históricas, decisiones políticas e interpretaciones particulares de las mismas, constituyendo efectos no previstos (Rockwell, 1983, 1987, 1995).

Se puede documentar y analizar 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. Continúa una perspectiva sustancialista para explicar el aprendizaje que naturaliza los procesos escolares y comprende a las diferencias como déficit, dando lugar a prácticas clasificatorias que devienen en la necesidad de una intervención y saber especializado. Se mantiene la interpretación de las diferencias de los/as alumnos/as, a partir de los modos y tiempos para aprender, en términos de un “retraso” y en relación a los aprendizajes de los contenidos escolares definidos a priori por las formas y cronosistema escolar.

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 para que habiliten 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.

Bibliografía

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

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 Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*. Nº37. Edit. Era. México. D.F.

Ley de Educación Nacional Nº 26.206, (2007). Ley Federal de Educación Nº 24.195, (1993). Ley Nacional Nº 22.431: Sistema de Protección Integral de las Personas Discapacitadas. (1981). Buenos Aires. Argentina.

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*. México: Dto de Investigaciones educativas. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN.

Sinisi, L. (2010). Debates en torno a los procesos de exclusión-inclusión/integración en el marco de la Educación Especial. XIX jornadas Nacionales de Red de cátedras y carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales. (RUEDES). UNSAM. Buenos Aires.

Terigi F. (2004). La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender. En **Frigerio G. y Diker G.** (Coords.) *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*. Madrid: Editorial La Muralla.