

Trayectorias socio-educativas de estudiantes con discapacidad en escuelas primarias de Jóvenes y Adultos

Luisina Zanetti

luisij.zanetti@gmail.com

Dagma Schabner

dag.schabner@gmail.com

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Directora de TFL: María del Carmen Lorenzatti

Recibido: 31/05/20 – Aceptado con modificaciones: 21/08/20

Resumen

El presente artículo parte del trabajo final de Licenciatura en Ciencias de la Educación, titulado "Trayectorias socio-educativas de estudiantes con discapacidad en escuelas primarias de Jóvenes y Adultos". El interrogante que guía el trabajo se construyó en relación al interés por conocer las trayectorias socio-educativas de los estudiantes y tiene de base la idea de que el lugar que los mismos tiene en la escuela de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, proviene de previos procesos de exclusión e inclusión.

El enfoque metodológico que se utilizó fue de corte etnográfico y el trabajo de campo se llevó adelante en escuelas de la localidad de Córdoba y aledañas durante el año 2016. Los sujetos de esta investigación son cuatro estudiantes con discapacidad pertenecientes a dos escuelas de Jóvenes y Adultos. Ellos fueron el punto de partida para empezar a desandar caminos y plantear nuevos interrogantes que finalmente involucró a otros actores claves de la vida de esas personas, entre ellos docentes, familiares y especialistas del área de la salud.

En el marco de este artículo se presentarán los hitos que son comunes al interior de las trayectorias socio-educativas de los cuatro estudiantes, hitos que se trazan pese a las diferencias y singularidades de cada uno. Para arribar a estos hitos, hemos seleccionado dos puntos que son estructurales en la reconstrucción de las trayectorias: I. El contexto político-normativo del área de la salud y la educación que respondió a la atención de las personas con discapacidad a lo largo del periodo en el que transcurren las vidas de los estudiantes. II. El análisis de las ideas en torno a las formas de comprender la discapacidad y la presencia de personas con discapacidad en las aulas, de los docentes que acompañan a los estudiantes durante el proceso de enseñanza, al momento de realizarse el trabajo de campo.

Palabras clave: Discapacidad, trayectorias y educación.

1. Presentación

Este artículo invita al lector a adentrarse en los análisis y recorridos que se trazan en una investigación que se caracterizó por entrecruzar el estudio de trayectorias, la indagación en torno a la presencia de personas con discapacidad en las escuelas de Jóvenes y Adultos y la búsqueda

por contribuir a la comprensión de la heterogeneidad que caracteriza a la educación en dicha modalidad.

Partimos de la idea de que el público que asiste a la escuela de adultos, ha variado y se ha ampliado a lo largo del tiempo, en este sentido la modificación del nombre específico de la modalidad, tal como la conocemos hoy, Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), ha sido producto del incremento de jóvenes en las aulas. En este marco de diversificación del escenario, las personas con discapacidad han asistido y formado parte de la modalidad, siendo esta una característica a lo largo de la historia. Sin embargo, consideramos que en la actualidad asistimos a un incremento significativo en la matrícula y reconocemos que la presencia de estos estudiantes no siempre fue una cuestión prevista, planificada o considerada en las escuelas de la modalidad, sin embargo, es una realidad frente a la cual, las instituciones y docentes, han tenido que responder.

Cuando comenzamos a tirar del hilo de la problemática podemos advertir rápidamente la falta de antecedentes en el estudio del cruce entre sujetos con discapacidad y escuela de adultos. Es posible identificar que plantear esta problemática es un desafío y que la misma se reviste de una complejidad propia del contexto en el que se desarrolla.

En torno a esta problemática se construyó el trabajo final de licenciatura en Ciencias de la Educación, el cual lleva el título de "Trayectorias socio-educativas de estudiantes con discapacidad en escuelas primarias de Jóvenes y Adultos". Es una investigación que en primera instancia ha intentado generar conocimiento a partir de dos líneas principales, en las cuales se enmarca la metodología implementada y el marco teórico que sustenta la investigación que aquí presentaremos.

En una primera línea, partimos de reconocer que una característica fundamental de esta modalidad es que responde a la educación de personas que en sus trayectorias de vida han tenido que suspender o relegar su escolaridad por distintos motivos, por lo tanto, nos preguntamos ¿cómo llegan a la escuela de jóvenes y adultos las personas con discapacidad? Esta es la pregunta por sus trayectorias y las mismas se constituyen en el objeto de estudio de la investigación que aquí se presenta. Por lo tanto, los estudios sobre trayectorias socio-educativas planteados en la modalidad de adultos (Sinisi, 2010) son una base fundamental y permitieron comenzar a delinear la metodología de investigación. De ese modo, el enfoque metodológico que se utilizó fue de corte etnográfico. Se llevó adelante un trabajo de campo en escuelas de la localidad de Córdoba y aledañas. En un principio Juan, Alejandro y Fernando fueron los estudiantes con quienes empezamos a deconstruir y construir la problemática; luego, dada la singularidad que caracterizó los intercambios sostenidos y la imposibilidad de reconstruir todo el espectro de sus trayectorias, se tomó la decisión de incorporar a una estudiante más, Amparo. Junto a ellos es que realizamos un largo trabajo de campo que nos permitió conocer la riqueza de sus singularidades y acceder a un caudal de información con la cual pudimos, poco a poco, ir creando una textualidad y una escritura que deje entrever las marcas de sus trayectorias. Realizar un estudio de estas características implicó mirar el presente, teniendo en cuenta el pasado, es una

“construcción que incluye los aspectos estructurales y las significaciones que los sujetos les otorgan” (Sinisi & Montesino, 2010:5). En este sentido, la reconstrucción de la historia planteada como trayectoria “es un enfoque en el que se liga dialécticamente estructura e instituciones a la acción de los actores y trata de develar el contenido social de prácticas educativas que nunca son arbitrarias ni azarosas sino resultado de complejas y múltiples determinaciones” (Cragolino, 2006, citada en Sinisi & Montesino, 2010:17) De este modo, cada uno de los estudiantes ha aportado desde su singularidad al tiempo que sus historias forman parte de lugares comunes y de contextos colectivos.

En una segunda línea, buscamos interpretar y problematizar los procesos de inclusión y exclusión, así como el lugar de la diferencia y la discapacidad en la escuela. Reconocemos que la escuela de jóvenes y adultos responde a la exclusión inicial que enviste al sistema educativo, en este marco consideramos que las personas con discapacidad encuentran en esos espacios de enseñanza un lugar donde continuar o concluir la escolaridad de la cual han quedado apartados. Sin embargo, el análisis de las trayectorias y la comprensión de las mismas nos llevan a ampliar el marco teórico y pensar en cómo los procesos de inclusión y exclusión constituyen una misma lógica cerrada en la cual se determinan las reglas y los criterios del juego en el que los sujetos se encuentran involucrados. Adentrarnos a los entramados de esos circuitos, fue un posicionamiento fundamental que atraviesa toda la investigación. Precisamente, se trata de entender la exclusión a través de la inclusión, proceso que el autor Carlos Skliar, refiere como “una aproximación sólo momentánea del otro que luego resulta, es decir se traducirá, se comprenderá y se practicará más tarde o más temprano, como su aniquilamiento o su separación” (2011:63), esos movimientos son los que caracterizan las vidas de los estudiantes, sujetos de esta investigación, atravesadas por políticas educativas, de la salud, instituciones y profesionales diversos, que definen e intervienen en las decisiones que respecta a la vida social y escolar de los mismos.

En el marco de este artículo se trazará uno de los puntos que el trabajo de licenciatura aborda: los hitos claves que son comunes al interior de las trayectorias socio-educativas de los cuatro estudiantes, pese a las diferencias y singularidades de cada uno. Para arribar a ellos, hemos seleccionado dos líneas de análisis que son estructurales en la reconstrucción de las trayectorias; empezaremos por presentar el contexto político-normativo que a traviesa el área de la salud y de la educación desde las cuales se vehiculiza la atención a las personas con discapacidad¹, el mismo será analizado a partir de los enfoques teóricos que se entrecruzan (Palacios, 2008). La segunda línea que aquí desarrollaremos parte de los registros y la reconstrucción de relatos de personas que acompañan a los estudiantes durante el proceso de enseñanza, al momento de realizarse el trabajo de campo, principalmente para adentrarnos en diversas formas de comprender la discapacidad y la presencia de personas con discapacidad en las aulas. Por último, se presentará un breve análisis de las trayectorias reconstruidas desde el entrecruzamiento de las líneas mencionadas (y dimensiones), centrándonos en la identificación de hitos claves que son comunes al interior de la vida de estos estudiantes, pese a la singularidad de cada historia de vida.

2. Cuatro historias singulares: lugares comunes y contextos colectivos

2. a. Análisis del contexto político-normativo sobre discapacidad: entrecruzamiento del campo de la salud y de la educación.

Comprender algunos hitos significativos que han configurado la vida de los estudiantes con quienes se ha llevado a cabo la presente investigación, ha sido uno de los objetivos principales. Para ello fue necesario reconstruir las políticas y normativas presentes a lo largo del tiempo en el cual se desarrolla la vida de los estudiantes hasta el momento de realizar la investigación.

En este marco es relevante prestar atención a cómo desde el año 1981 hasta la actualidad, ha ido cambiando la forma de comprender al sujeto con discapacidad en materia de derechos y de educación, tanto a nivel nacional como provincial. En este proceso de reconstrucción identificamos cambios y continuidades en los modelos teóricos a partir de los cuales se sustentan las normativas y se planifican políticas que comprenden a las personas con discapacidad, la manera de trabajar con ellos, el reconocimiento social y la configuración de sus derechos.

Comenzamos a presentar esta reconstrucción a partir de un punto clave en la problemática: el rol que ejerce la sociedad civil, que al decir de Carlos Acuña y Luis Bulit Goñi (2010), es una estructura que se nos presenta como espacio de acción, y que está atravesada por intereses e ideologías en pugna. Entendemos que parte del movimiento social y político, que representa los derechos de las personas con discapacidad, comienza en manos de la familia, los profesionales del área y las organizaciones sociales, que logran manifestar y hacer visibles los derechos anegados por los circuitos de inclusión y exclusión en los cuales se configuran las vidas de los sujetos con discapacidad en los diferentes ámbitos de participación, sean éstos recreativos, laborales, educativos, de la salud, entre otros.

Continuando en esta línea, las primeras normativas y políticas argentinas sobre discapacidad se erigen en torno al modelo médico céntrico, el cual es un enfoque predominante. En el año 1981, se sanciona Ley Nacional N° 22.431. Es la primera del país con una perspectiva integrada y global sobre la discapacidad y apunta a la legislación sobre aspectos parciales o problemáticos específicos de las personas con discapacidad. Principalmente esta ley se organiza desde tres ejes: la educación, la seguridad social y la salud. Hasta la fecha, es esta normativa la que constituye el marco que organiza el esquema de respuesta estatal a la problemática de la discapacidad, dado que funda los lineamientos para la conformación del primer "Sistema de Protección Integral de los Discapacitados" (Art. 1). Tomando los aportes de Luis Fara "el surgimiento de esta norma se da en un contexto histórico represivo, de violación de los derechos individuales y sociales, en el que se encuentran clausurados los canales institucionales de participación y representación política y social" (en Acuña & Bulit Goñi, 2010:125).

En este escenario consideramos importante detenernos en dos aspectos claves que ayudan a comprender el sentido asignado a la creación de esta ley y que se han sedimentado hasta la actualidad. El primero, es la preeminencia del modelo médico-céntrico a partir del "modelo de rehabilitación", que pone el énfasis en la persona y su deficiencia, y el segundo es la forma de denominar a las personas con discapacidad, refiriendo a ellos como *discapacitados*. En este

sentido, entendemos que la perspectiva desde la cual se constituye dicha ley, reconoce la discapacidad desde la carencia o desventaja individual del sujeto afectado, por lo tanto, los medios para asistir a dicha "carencia" es la compensación, nociones que aún hoy siguen circulando en los distintos ámbitos sociales. En esta línea, en el Art. 2 de la ley, se afirma que "se considera discapacitada a toda persona que padezca una alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral". Bajo estas concepciones la ley propone la creación del Certificado Único de Discapacidad (en adelante CUD) (Art.3), con la finalidad de "neutralizar las desventajas" y que se les den oportunidades a los "discapacitados". En cuestión de derechos, entendemos que esta normativa es el primer marco que considera la presencia de personas con discapacidad en el circuito de educación formal, expresando que es función del Ministerio de Educación de la Nación "dictar las normas de ingreso y egreso a establecimientos educacionales para personas discapacitadas" con los apoyos necesarios previstos gratuitamente, son algunas de las cuestiones que se detallan en su Art. 4, inciso e, sobre la escolarización. Partiendo de esta consideración en torno al sujeto, se constituye el primer marco de referencia legal y se instituye el CUD que aún hoy se encuentra en vigencia, y repercute fuertemente en los debates actuales en torno a la discapacidad, pese a los avances y logros alcanzados en los periodos posteriores.

Es importante tener en cuenta que en el año 1987 se crea la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas (CONADIS) por el Decreto N° 1101/87 del Ministerio de Salud y Acción Social. Esta comisión es la encargada de regular la acción estatal frente a la problemática de las personas con discapacidad en cuestiones de asistencia y apoyo. En este contexto, comienza un proceso de transición del Modelo Rehabilitador al Modelo Social.

A partir de allí, las normativas y políticas de los 90, inician un período de cambios y transiciones a nivel nacional, que se caracterizan por una fuerte influencia de los organismos internacionales, que trabajan en pos de garantizar y ampliar los Derechos Humanos. En este periodo se puede visualizar una fase de transición entre el Modelo Rehabilitador predominante en la Ley N° 22.431 y el Modelo Social que comienza a tomar cierto protagonismo en el marco de la reestructuración del sistema educativo, y en consecuencia, en la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195 en el año 1993. A su vez, hay que tener presente que en el año 1994 esta transición se materializa en la regulación de los derechos de las personas con discapacidad, al incluirlos explícitamente en la reforma constitucional, avanzando en políticas y normativas que apunten a promover medidas de acción que garanticen la igualdad de oportunidades, de trato, y ejercicio de los derechos reconocidos por la Constitución.

En este marco comienza a visualizarse una toma de posición progresiva del Modelo Social que postula nuevas definiciones sobre las personas con discapacidad. Aunque aún prevalecen en este periodo conceptos como el de "normalización" de los sujetos en los marcos legales, en el ámbito educativo, particularmente de la Educación Especial se deja a un lado la denominación de

“discapacitado” y se implementa la de personas con “necesidades educativas especiales”; como así también, se avanza en incorporar la noción de “integración educativa”.

Recién en 1997, a partir de la Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos V (en adelante CONFINTEA V), se da un paso en los procesos de reconocimiento de personas con discapacidad en este campo, dado que se establece la “integración de las personas con minusvalía” bajo el enfoque de la equidad educativa y se constituye como uno de los primeros marcos legales a nivel internacional que reconoce a las personas con discapacidad y los incorpora como sujetos de la Educación de Adultos.

En el mismo año, en nuestro país se sanciona la Ley 24.901 (1997), la cual, de alguna manera desplaza la Ley Nacional N° 22.341 de 1981, poniendo en lugar privilegiado a la idea de “prestaciones básicas” como un servicio, y a los especialistas del área salud como equipos interdisciplinarios que emiten avales sobre las decisiones que deben tomarse respecto a los recorridos que realizan las personas con discapacidad en el campo educativo.

Asimismo, en este periodo y de la mano de esta ley se incrementa el crecimiento del sector privado por sobre la atención de servicios educativos y de la salud destinados a personas con discapacidad, en palabras de Luis Fara (2010), esta ley denota una preocupación por la dimensión económica de los servicios destinados a esta población.

En este escenario político y normativo, la educación se reconoce como un medio por el cual se produce la “inserción” de las personas al mercado laboral. Por lo tanto, se apunta a formaciones que generen competencias que respondan con las demandas del mercado de trabajo. Esta impronta se visualiza principalmente en el campo de la Educación de Adultos y el de la Educación Especial, las cuales se orientaron a la compensación mediante la capacitación para el trabajo en búsqueda de la reinserción social.

Otra cuestión a tener en cuenta en el marco de la Ley 24.901, y que cobra relevancia en la reconstrucción de las trayectorias socio-educativas de los estudiantes con discapacidad, es la regulación de los Centros Educativos Terapéuticos. Dichos centros están dirigidos a niños y jóvenes con discapacidad motriz, sensorial y mental, que no les permite acceder a un sistema de educación especial sistemático y requieren este tipo de servicios para realizar un proceso educativo adecuado a sus posibilidades, son reconocidos como, “el servicio que se brinda a las personas con discapacidad teniendo como objeto la incorporación de conocimiento y aprendizaje de carácter educativo a través de enfoques, metodologías y técnicas de carácter terapéutico” (Ley 24.901, 1997). Tres de los cuatro estudiantes con quienes trabajamos en la presente investigación participan en un centro de este tipo y se visualiza la fuerte presencia de esta institución a lo largo de las trayectorias socio-educativas.

En el marco político nacional, se evidencia un cambio en las políticas hacia la búsqueda de reconstrucción e inversión frente al saldo negativo que dejaron las políticas neoliberales de los 90. La incorporación del Modelo Social en las políticas y normativas argentinas sobre discapacidad es posterior a la crisis estatal del 2000 y partir del cambio de gobierno nacional en el año 2003, se inaugura una nueva perspectiva que busca reconocer a las personas como sujetos

de derecho, la propagación de políticas inclusivas y la igualdad es una meta que se propone alcanzar al interior del país. En este marco, la sanción de Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) en el año 2006, configura importantes cambios en el sistema educativo.

Esta Ley está empapada de los debates internacionales, entre los cuales está la Convención los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), en la cual se define a las personas con discapacidad como “aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones que los demás” (Art. 1, 2006), esta adhesión tiene como propósito promover la “plena inclusión” de las personas con discapacidad en la vida política, social y productiva del país. En este marco, en el año 2008 se sanciona en nuestro país la Ley 26.378, en la cual se legitima la Convención, en materia de derechos y garantías constitucionales. Los avances en el marco nacional tras esta adhesión los reconocemos como un momento clave porque marca el cambio de paradigma con la modificación del concepto de discapacidad. Se pasa de una preocupación en materia de bienestar social a una cuestión de derechos humanos, que reconoce que las barreras y los prejuicios de la sociedad constituyen en sí mismos una discapacidad. En este sentido, la LEN reivindica y actualiza los derechos, propiciando un Sistema de Educación inclusiva en todos sus niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida, con el objetivo principal de que las personas con discapacidad no queden excluidas. A partir de la misma, se adopta un enfoque dinámico que propicia la movilidad de las personas dentro del sistema educativo, a lo largo del tiempo, atendiendo a sus necesidades y propiciando una educación “inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan” (2006, p.19).

Este proceso de reconstrucción histórica de las políticas y normativas nacionales en relación a la discapacidad, deja visible el cruce, cuando no solapamiento, que existe entre sistema de salud y educación. Entendemos que cuando referimos a las instituciones que conforman estas áreas, estamos frente un proceso genealógico trazado en el control y la calificación, sin embargo el rol de cada una de ellas, ha ido mutando a lo largo de la historia y no es menor detenernos en algunas diferencias.

El recorrido hasta aquí realizado nos permite abreviar en algunas reflexiones que acompañaron el desarrollo de la presente investigación, podríamos mencionar tres:

En primer lugar, nos preguntamos por las interrelaciones entre las modalidades educativas (LEN) y los circuitos de exclusión e inclusión que se generan en las prácticas institucionales que involucran a los sujetos que se ven coartados de recibir su derecho a la educación. En este punto entendemos que los “circuitos” que recorren las personas con discapacidad y sus familias, son procesos que se estructuran bajo mecanismos de discriminación amparados en el entramado legal del sistema de salud, que deja visible su propia fragmentación y lo aleatoria que puede ser la respuesta a una persona que demanda esos servicios. En esta línea hemos identificado hitos que se reiteran en las trayectorias socio-educativas de los estudiantes sujetos de esta investigación.

En segundo lugar, nos preguntamos por el sistema de certificación y la necesidad de reconocimiento de las diversas trayectorias educativas de los estudiantes, frente a aquello que hemos mencionado como *desconocimiento de las trayectorias de formación y escolares*, dado que, los recorridos realizados por los estudiantes con discapacidad en ocasiones, están supeditadas a una falta reconocimiento certificado de los niveles transitados, de los saberes y aprendizajes obtenidos. Tenemos así sujetos que se encuentran privados de documentos que acrediten sus trayectorias educativas, que genera la imposibilidad de continuar sus estudios, y que se traduce en un desconocimiento de la trayectoria formativa y escolar de los mismos.

Y en tercer lugar, interpelamos la articulación entre educación y salud, que no solo se da en el plano político y normativo, sino que también se proyectan en planos discursivos y en las prácticas educativas. Sostenemos un posicionamiento crítico frente a los marcos normativos que coexisten actualmente, resulta necesario reconocer las contradicciones de las que estamos pendiendo mientras permanezca aún vigente y sin cambios los marcos normativos amparados por la Ley 24.901 y la creación del CUD (Ley 22431), que al día de hoy demarca políticas remediales y compensatorias, promotoras del diagnóstico y la etiquetación de los sujetos, como insumos necesarios para el acceso a sus derechos, configurándose en políticas demarcadas por el modelo médico- céntrico.

2.b Actores claves: vínculos y voces.

A lo largo de la investigación hemos observado, que los estudiantes con discapacidad con quienes trabajamos, eran acompañados en sus procesos escolares por diversos actores, cuya presencia se modifica a lo largo del tiempo. Por lo tanto, el trabajo de campo ha estado atravesado por los diversos intercambios y diálogos establecidos con las personas que trabajaban en las escuelas que asistían los estudiantes. Establecer un contacto con ellos, fue un componente clave de la presente investigación por dos aspectos, en primera instancia sus relatos permitieron avanzar con la reconstrucción de las trayectorias de los estudiantes, aportando información en torno a la historia de vida de los estudiantes, su escolaridad y datos sobre instituciones intervinientes en el proceso de escolarización. En una segunda instancia consideramos valioso interactuar con estos actores, en tanto que conocer sus opiniones, sobre la presencia de estudiantes con discapacidad en las escuelas de jóvenes y adultos, se constituía en un aporte al estado en cuestión de la problemática que nos interesaba reconstruir.

A continuación, ahondaremos en el análisis de algunas de las respuestas obtenidas frente a los diálogos establecidos con actores claves en torno a cómo participa y ha participado el entorno familiar, el entorno social y las organizaciones involucradas en la toma de decisiones vinculadas en la educación de los estudiantes con discapacidad. También, en línea con lo antes mencionado, analizamos las respuestas en torno a qué significa la discapacidad, cómo es el trabajo con personas con discapacidad, y qué piensan sobre la educación de estos jóvenes. Hemos organizado este apartado tres núcleos, en donde analizamos los elementos que se ponen en juego en estos escenarios y aquellos nuevos espacios que incorporan estos actores en sus relatos.

La pluralidad de terminologías para hacer referencia a la discapacidad:

En el recorrido realizado hemos observado que existe una pluralidad de conceptos utilizados para referir a la discapacidad. Es posible identificar que en el uso de estas palabras subyace la operación de jerarquizar y de clasificar las “posibilidades de aprendizaje” que tiene un sujeto determinado.

Una de las primeras terminologías que nos resuena, en la entrevista a la directora, es la de “analfabeto estructural”, denominación que refiere según sus palabras a la persona con discapacidad que no tendría, “posibilidad de aprender”. Si bien no es posible identificar el origen teórico del término, el mismo porta la idea de analfabeto, que al decir de Lidia Rodríguez, es un sujeto pedagógico y, por lo mismo, histórico, es decir, construido por el discurso educativo moderno, producto de una sociedad centrada en la escritura (1996). Particularmente, en este caso, se determina al sujeto caracterizando su analfabetismo como estructural, signando cierta permanencia o rigidez.

Otro término que hemos identificado, utilizado por una docente, es el de Necesidades Educativas Especiales (NEE), que engloba según su perspectiva a las personas con dificultades, pero con posibilidades de aprender determinados contenidos, a diferencia de aquellos que considera que poseen alguna discapacidad. De este modo en los fragmentos recopilados, observamos el uso arbitrario de términos escapa al significado oficial, desde el cual se considera que las NEE plantea una ruptura con la visión que pone el acento en el déficit de los sujetos y en cambio, se enfatiza en los recursos educativos que la escuela requiere para responder a las necesidades de cada alumno, esta noción aparece en el marco legislativo a partir de la Ley Federal de Educación (1994).

Es posible evidenciar en ambos casos, que prevalece el intento por jerarquizar los aprendizajes de cada estudiante mediante los términos de analfabeto estructural, persona con discapacidad y NEE, no solo determinando al estudiante, también reduciendo el aprendizaje a la alfabetización y a los contenidos pretendidos por el nivel escolar, desconociendo los otros saberes y conocimientos que los estudiantes poseen.

En otra de las entrevistas realizadas pudimos conversar con una maestra en torno al significado que adquiere la discapacidad en el espacio escolar, en sus palabras se trata de “una dificultad que presenta la persona, pero que no la hace diferente a sus otros alumnos”. Esta noción está presente también en el relato del padre de una estudiante, quien cuando habla acerca de la discapacidad de otros jóvenes, establece una diferenciación a partir de la alegada posibilidad de aprender del sujeto y de vincularse con el contenido escolar, la palabra que utiliza en este caso para referir a ello es la de la “falta”.

A partir de las diferentes formas de mencionar la discapacidad observamos que, en la mayoría de los actores entrevistados, se comprende que la discapacidad es una condición del sujeto. Esto nos permite problematizar la perspectiva desde la cual parten estas afirmaciones, que impiden avanzar hacia una perspectiva que reconozca a los contextos como discapacitantes.

Desde el enfoque social y de los derechos humanos, podemos ver que el sujeto no es quien posee la dificultad, sino más bien es el entorno desde el cual se establecen las limitaciones. Desde esta perspectiva, no se intenta correr al sujeto de su protagonismo, sino reconocer las prácticas discriminatorias que operan en el interior de las instituciones sociales y educativas, en este caso, materializadas a partir del lenguaje. En este sentido, creemos necesario problematizar las nociones que los actores utilizan a fin de comprender las prácticas que se llevan a cabo en el proceso escolar de éstos jóvenes. Entendemos que las mismas cobran importancia en tanto que, impactan en las decisiones respecto a la escolaridad de estos sujetos.

El trabajo con personas con discapacidad vs. El trabajo desde la asignación de la discapacidad: voces de docentes de la EPJA.

En las entrevistas realizadas con profesionales del entorno socio-educativo de los estudiantes, identificamos otra línea de análisis: la asignación de discapacidad frente a la posesión, o no, de un certificado que acredite y/o legitime dicha condición. En esta instancia, podemos ver que confluyen dos movimientos, en primer lugar, el impacto directo de las políticas mediante los procesos de normativización y regulación por parte del estado; y en segundo lugar, los procesos de identificación de la discapacidad, que en los espacios escolares es principalmente manifestada por los docentes.

En este contexto, el Certificado Único de Discapacidad, mencionado en el apartado anterior, cobra relevancia en tanto que es un documento nacional que se empeña sobre el sujeto y es intransferible, certifica el ingreso al Sistema de Salud y el acceso a los beneficios previstos conforme a la ley. A partir de este documento, que es producto del diagnóstico de discapacidad del sujeto, en el ámbito escolar se transfiere como una herramienta que aporta datos a la hora de trabajar con los estudiantes, pese a que no posee una estructura informativa. Este instrumento legal es referido por los docentes entrevistados para identificar a los sujetos que no aprende de la manera esperada, y que a su vez permite nombrar y legitimar ese "algo tienen" que se reproduce en sus discursos. El punto de análisis que se propone, es contraponer el trabajo con personas con discapacidad frente al trabajo desde la asignación de la discapacidad.

La designación del problema, la palabra que nombra la falta, paradójicamente, llena el vacío de la práctica, del no poder vincularse con el otro, de no poder trabajar como se espera frente a una respuesta distinta. En este marco, no es menor el ingreso del CUD a la escuela, ya que no solo legitima el discurso de la falta, sino que cuando no está, el docente designa la discapacidad no certificada o inexistente. Identificamos esto como un mecanismo de asignación de discapacidades.

En este sentido, problematizamos la naturaleza ambigua de la normativa que rige el CUD, pues entendemos que la posesión del mismo permite el acceso a la salud, y con ello a los diferentes tratamientos y profesionales. Pero, reconocemos que la existencia de este certificado, establece las bases de un escenario estigmatizante en lo que respecta al ámbito social y educativo en donde se desenvuelven estos sujetos. Proceso que a su vez, se trasluce en el trabajo pedagógico

que se realiza con el estudiante y en las maneras de llevar a cabo los procesos de enseñanza, a pesar de que el certificado no está conformado con información que aporte a la práctica de enseñanza ni a los procesos de aprendizaje.

Discapacidad y aprendizaje, conceptos para discriminar.

En relación con lo anteriormente desarrollado, reconocemos otros mecanismos que se ponen en juego detrás de esta manera de entender y asignar la discapacidad: los actores entrevistados hipotetizan respecto de las posibilidades de sostener procesos de aprendizaje de las personas con discapacidad. A partir de estas relaciones, identificamos que se genera una similitud entre cómo se interpreta una persona que tiene discapacidad y aquella que está atravesando alguna dificultad para aprender. Esta asociación, entre términos y procesos, se refleja en la forma de expresarse de una de las maestras al reconocer que los estudiantes atraviesan momentos particulares donde, en palabras de la maestra, "hacen un click y aprenden". En esta línea, también tomamos la voz de la ex-directora de la escuela. Ella utiliza el término de "tope" para expresar que algunos estudiantes tienen límites en las posibilidades de aprender, "le falta un poquito".

Frente a estos fragmentos reconocemos lo complejo y ambiguo que resultan la toma de decisiones respecto a qué aprendizajes tiene que alcanzar un estudiante con discapacidad. Entendemos, a partir de las expresiones de las docentes entrevistadas, que se ponen en juego ideales y creencias diversas, por medio de las cuales se superponen, amalgaman, enfoques y modelos, desde los cuales se aborda el trabajo de enseñar a personas con discapacidad. Este escenario que se visibiliza por medio de las voces de los docentes intervinientes, son decisivos en la vida de los estudiantes y nos lleva a reflexionar en las palabras de la autora, Lilita Sinisi:

Es en esta tensión que considero necesario pensar nuevamente si la inclusión escolar puede ser sinónimo de permanecer y estar aprendiendo en la escuela ¿no deberíamos mejor estar atentos a las formas en la que los niños/as "incluidos" producen su experiencia escolar cotidiana muchas veces cercana a la segregación, la discriminación, la marginalización constituyéndose así como los excluidos de adentro? (Sinisi 2010, p.12)

2.c. Presentación: Hitos constitutivos en las trayectorias socio-educativas de los estudiantes, análisis de recurrencias y diferencias.

Partiendo de reconocer la diversidad que los cuatro estudiantes presentan al interior de sus vidas, nos preguntamos qué recurrencias hay a lo largo de sus trayectorias. Entendemos las mismas como huellas que han ido marcando sus caminos hasta encontrarse en el punto común que es la educación de jóvenes y adultos. Nos adentramos en esta búsqueda, porque entendemos que no se trata de un patrón que se repite y que podamos vincularlo a supuestas condiciones subjetivas de las personas; sino, más bien, se trata de hitos y vivencias que se repiten, producto de mecanismos sociales, de inclusión y exclusión, en los cuales las personas con discapacidad se encuentran circunscritas más allá de los esfuerzos por romper con esas lógicas. A continuación nos detendremos en situaciones que se caracterizan por la falta de acceso a coberturas de salud y

por la imposibilidad de permanecer en instituciones que garanticen el derecho a recibir educación.

Uno de los primeros hitos que es recurrente en las trayectorias de los estudiantes con quienes trabajamos, es que en todos los casos han ingresado y transitado el nivel inicial e incluso los primeros años de la primaria, etapa que se vincula con la detección de la discapacidad y, frente a la misma, con las primeras experiencias de discriminación. Este es un periodo en el que las madres, padres y las docentes, actores que identifican la dificultad, comienzan a realizar interconsultas y derivaciones. Esta etapa generalmente se caracteriza por ser transitada con resistencia e incertidumbre. El nivel inicial es una etapa educativa que, en todos los casos, se culmina y, a su vez, se configura como el principio predictivo de un fracaso que se anuncia y concreta en los primeros años de la escuela primaria. ¿Qué hace que el nivel inicial sea un lugar en el que se pueda estar y la primaria un lugar que rechaza las diferencias allí identificadas? Tal vez, se trata de un escenario posibilitante que se interrumpe en el inicio de la primaria. Esta recurrencia nos lleva a reflexionar que la infancia es un lugar para cuidar y que son los primeros años un tiempo para respetar. Estos jóvenes nos enseñan que todo lo que allí acontece, dura y se prolonga hacia toda la vida.

Luego del proceso de diagnóstico y de la primera exclusión de la escuela "común", comienza un recorrido por la búsqueda de resolver la escolaridad de estas personas, en donde se visualiza el ingreso a la escuela especial, que se constituye como un hito común en la vida de estos estudiantes. El ingreso no es una respuesta inmediata, dado que se da después de diversas búsquedas y consultas. Partimos de la particularidad de que el paso por esta escuela no se reconoce como un espacio significativo, en general son recordados con poca claridad o incluso con rechazo. En todos los casos, no existe un reconocimiento (legal o social) de la escolaridad en la escuela especial, tampoco una certificación que acredite aquella educación. A este proceso lo denominamos, en el marco político y normativo como trayectorias educativas desconocidas; éstas son las que se pierden en el recorrido formativo, aquellas que en su desconocimiento imposibilita una continuidad en los procesos educativos y el reconocimiento de saberes previos. Consideremos que, principalmente, se desconocen los aprendizajes allí adquiridos. En este escenario, prevalece la idea de que "en la escuela especial no se enseña a leer y a escribir", esto lo pudimos dilucidar a través de las palabras de la familia de Amparo y de la Psicopedagoga de los otros tres estudiantes, quienes expresan entre dichos, cierta reticencia de incluir a sus pacientes en este tipo de instituciones, fundamentado en la idea de que allí no aprenden. Reconocemos que estos actores refieren a los procesos de alfabetización los cuales son característica central y constitutiva de la escuela primaria.

Estas recurrencias son tales porque detrás de un sistema social y educativo fragmentado o ausente, hay un sistema que prevalece: el de la salud. Otro hito que visualizamos en la trayectoria de los cuatro jóvenes es la posesión del CUD, podríamos afirmar que éste es la base de muchas recurrencias que parten del hecho de poseer el mismo. El acceso al certificado posibilita el paso por diferentes instituciones y profesionales especialistas en discapacidad. En este sentido, a partir

del análisis de las políticas, podemos dar cuenta de qué enfoques han prevalecido y han sustentado las decisiones respecto a las instituciones a cuales asistir, entre otras, que se encuentran signadas por la prevalencia del modelo médico-céntrico, propio de ese momento.

El último hito que identificamos en el análisis de las trayectorias, podríamos llamarlo "instituciones: ¿entradas, salidas o entrecruzamientos? Este hito se configura a partir de comprender que los procesos educativos involucran diversas instituciones que participan a veces de forma segregada y sin conexión, esta idea nos motiva a incorporar el aporte de Mercedes Ruiz Muñoz (2009) sobre el concepto de archipiélago educativo, que en este análisis cobra significado para comprender cómo las diversas instituciones, (las fundaciones, los espacios recreativos, la iglesia, agrupaciones comunitarias, docentes particulares y de apoyo, consultorios diversos) configuran espacios sociales productores de sentidos pedagógicos, éticos, políticos, los cuales juegan un papel central en la formación y constitución intelectuales de los sujetos. La autora nos lleva a reflexionar que estos espacios sociales nos permiten cuestionar la idea de que lo educativo se limita al espacio y al ámbito del sistema escolarizado. En las trayectorias de Alejandro, Juan, Fernando y Amparo, se observa con claridad la idea de archipiélago educativo, ya que en sus vidas participan de espacios sociales que coexisten por fuera del sistema educativo y se configuran como lugares de aprendizaje para ellos, aunque allí, los procesos se generan de forma fragmentada y se plasman sin posibilidad de proyección ni reconocimiento en relación a la vida educativa y formativa de estas personas. Sin embargo, en sus relatos se valora aquellos espacios porque encuentran respuestas que en otros lugares les son negadas. En este ejercicio de análisis, es relevante considerar que se cruzan instituciones y diversos actores, pero podemos afirmar que cuando se conjuga hacia una misma dirección y se posibilita cierta inter-institucionalidad desde las áreas de lo escolar y de lo terapéutico, se potencian mutuamente. Esto se refleja en los cuatro casos, en los cuales se fusionan ambas áreas (terapéutica y escolar) posibilitando llevar adelante procesos significativos. Aquí resulta pertinente retomar las palabras Mel Ainscow (2003) quién desarrolla la perspectiva de inclusión, frente a la cual es posible comprender el trabajo en conjunto, de diferentes profesionales y con los estudiantes, como una posibilidad para suspender en cierta medida las "barreras" que en ocasiones impiden el desarrollo del sujeto en ámbitos de aprendizajes.

Y aquí, una vez más nos encontramos con la disyuntiva que se genera entre los mecanismos de inclusión y exclusión, presentes en las trayectorias socio-educativas de estos estudiantes. Entonces finalmente, si se trata de recurrencias, no queda más que volver a hacer foco en estos circuitos que se visualizan en sus vidas, los cuales es necesario pensarlos por fuera del azar o del condicionamiento eventual. Nos referimos a las entradas y salidas reiteradas de instituciones que, a lo largo del tiempo, se configuran como escenarios "de paso" y que tienen fecha de caducidad. Mencionamos estos recorridos como circuitos porque parecieran tener una lógica, en el cual el comienzo y el final siempre se encuentran en el mismo punto. Es importante aclarar que estas salidas, no son a partir de la acreditación de un nivel, ni porque aquella institución garantiza y permite dar un salto, sino porque ya no los contiene, sea esto por la edad, por los recursos,

porque se cansan o porque no los pueden recibir más. Estos movimientos que atraviesan a los sujetos y a sus familias, resuelven de manera parcial el vacío de lo educativo y le dan el hilo conductor de lo que para ellos no está trazado, que se edita en cada trayectoria y parte de la imposibilidad de transitar caminos que para otras personas están planeados.

3. Conclusiones

Hasta aquí hemos realizado una síntesis conceptual para poder dar cuenta del entrecruzamiento de discursos en torno a lo escolar, la salud y a las políticas. Las categorías que emergen del análisis de las trayectorias socio-educativas son: la asignación de la discapacidad y el desconocimiento del trayecto educativo o de formación.

Cómo hemos podido ver a lo largo de este recorrido existen procesos de asignación de la discapacidad por parte de los docentes. Visualizamos que dicha asignación se presenta desvinculada de la reflexión en torno al trabajo pedagógico y didáctico de la enseñanza. Y, observamos que se identifica la discapacidad a partir de vincularla con los procesos de aprendizaje, los cuales están asociados a contenidos mínimos e indispensables que “deben” aprenderse en el nivel primario -entre ellos la lectoescritura y las primeras nociones matemáticas- que son privilegiados por sobre otros, negando de esta manera otros aprendizajes. Este proceso de asignación de discapacidad, está ligado en todos los casos a la idea de “la falta”, identificada en la persona y no como parte de los contextos en los cuales desarrollan sus actividades escolares y sociales. En este proceso de construcción conceptual, consideramos relevante referirnos a la idea de proceso, en tanto que, la asignación de la discapacidad es una construcción la cual se conforma a partir de la intervención de diversos sujetos, de documentos y certificaciones con leyendas, que aportan datos de mayor o menor precisión.

También es posible advertir que la asignación de discapacidad deja traslucir el sustento político, a partir de los términos con los cuáles se refiere a las personas y sus situaciones: discapacidad, educación especial, necesidades educativas especiales. Se matiza en el lenguaje la discriminación o el eclecticismo que existe respecto a un supuesto de cómo decir o cómo nombrar a los sujetos que no responden a la enseñanza como se espera. Podríamos ampliar esta idea, a partir del aporte de Alfredo Veiga-Nieto, quien afirma que:

Otra alternativa consiste en el recurso de la protección lingüística dada por algunas figuras de retórica entre las cuales tenemos buenos ejemplos de las parafasias como “aquellos que necesitan de cuidados o atenciones especiales”, o en los eufemismos del tipo “portadores de diferencias”. (...) Una buena parte de los discursos en pro de lo políticamente correcto adopta esta salida, como si quisiera expirar una culpa, ignorando vuna cuestión -haciendo de ella una cuestión apenas técnica o, como mucho, epitemológica- y barriendo debajo de la alfombra la violencia que se pone en movimiento a partir de esas prácticas.” (en Skliar, 2001:168-169)

Siguiendo al autor, se justifica el imperativo discriminador y depositario de la falta, los cuales entendemos que se traduce en las prácticas cotidianas e impacta en la escolaridad de las

personas con discapacidad. Este proceso de asignación, creemos que, en términos de políticas concretas, está fuertemente vinculado al uso del CUD, en tanto que proviene del ámbito de la salud, pero incide como instrumento legal en otros espacios de desarrollo de las personas con discapacidad, como lo es la escuela. El CUD es una certificación de relevancia frente a la ausencia de otros, como un título o constancia de estudios realizados, ausencias que los docentes y familiares no acusan ni reclaman, más bien naturalizan la negación que sufren los sujetos, en tanto “estudiantes” frente a la ausencia de los mismo. En esta línea, la asignación de discapacidad y el desconocimiento de las trayectorias formativas o escolares, son procesos que parten de la mirada médico-céntrica. Pareciera no tener importancia cuantos años antes pasaron estas personas en diversas escuelas o fundaciones, en gran medida se toma como punto de partida la alfabetización desconociendo sus procesos previos. Como hemos mostrado en la reconstrucción de los hitos comunes, la escolaridad se presenta siempre como un punto cero que parte de desconocer lo que el sujeto ha realizado con anterioridad, impidiendo la posibilidad de obtener el reconocimiento correspondiente.

De este modo culminamos el artículo reconociendo cómo hito central del trabajo de tesis que aquí se ha esbozado, la conformación de un lugar común y de encuentro en la escuela de Jóvenes y Adultos. Consideramos que es un espacio al cual pueden pertenecer y ser parte, pese al desconocimiento de las trayectorias previas, las personas están en la escuela.

De este modo, nos aproximamos al lugar que se construye con los estudiantes con discapacidad en la EPJA. La perspectiva de las trayectorias socio-educativas, nos permite vislumbrar que los sujetos, destinatarios de la modalidad, a lo largo de su vida han atravesado diversos contextos que los llevan a abandonar o suspender la educación obligatoria. En este escenario, es posible comprender cómo se construye el “lugar” físico y simbólico de los estudiantes con discapacidad en la escuela de jóvenes y adultos, es allí y con ellos que la práctica educativa no es una traducción directa de un discurso discriminador. Su presencia como sujetos de aprendizaje introduce la diferencia como actores activos de las prácticas escolares en el proceso dialéctico de la enseñanza. En este ejercicio de análisis, reconocemos también que el lugar construido de estos estudiantes en la modalidad, posibilita vivenciar experiencias y procesos escolares que estuvieron ausentes en la vida de los estudiantes con discapacidad.

4. Notas

1. La nominación de “personas con discapacidad” hace referencia a un estado de derecho y de reconocimiento de los sujetos con discapacidad que ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Estos cambios se analizan en el apartado siguiente.

5. Bibliografía

ACHILLI, Elena (2005). Investigación en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. (Vol. I). Rosario, Santa Fe, Argentina: Laborde Editor.

ACUÑA, Carlos & BULIT GOÑI, Luis. (2010). Políticas sobre la discapacidad en Argentina. El desafío de hacer realidad los derechos. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

LORENZATTI, María del Carmen. (2009) Conocimientos, prácticas sociales y usos escolares de cultura escrita de adultos de baja escolaridad. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Córdoba. F.F.y H - U.N.C.

AINSCOW, Mel (2003) Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Actas del Congreso Guztientzako Eskola. Donostia-San Sebastián.

PALACIOS, Alfredo (2008). El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (Vol. 1) Madrid, España. Grupo Editorial CINCA.

RODRÍGUEZ, Lidia (1996): Educación de Adultos (EA) y actualidad. Algunos elementos para la reflexión. En: repositorio.filo.uba.ar.

RUIZ MUÑOZ, María Mercedes (2009). Otra educación. Aprendizajes sociales y producción de saberes. México, Universidad Iberoamericana/CREFAL.

SCHOO, Susana, SINISI, Liliana y MONTESINOS, María Paula. (2010) Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones 105 sobre las Ciencias Sociales. La Plata. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. <https://www.aacademica.org/000-027/535.pdf>

SINISI, Liliana. (2010) Integración o inclusión: ¿Un cambio de paradigma? Buenos Aires, Argentina. Boletín de Antropología y Educación no 10.

SKLIAR, Carlos. (2001). Habitantes de Babel: políticas y poéticas de la diferencia. Barcelona. Editorial Laertes

Documento Consultados

Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (1997). (CONFITEA V). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Hamburgo.

Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. (2006). Nueva York, Estados Unidos. Asamblea General de Naciones Unidas.

Decreto No 1101 (1987). Comisión nacional asesora para la integración de personas discapacitadas. Ministerio de Salud y Acción Social. Buenos Aires, Argentina.

Ley N° 22.431 (1981). Sistema de protección integral de los discapacitados. Poder Ejecutivo Nacional. Buenos Aires.

Ley N° 24.195 (1993). Federal de Educación. Poder Ejecutivo Nacional. Buenos Aires.

Ley No 24.430 (1994). Constitución de la Nación Argentina. Poder Ejecutivo Nacional. Buenos Aires, Argentina.

Ley 24.901 (1997) Sistema de prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad. Poder Ejecutivo Nacional. Buenos Aires, Argentina.

Ley N° 26.206. (2006) de Educación Nacional. Poder Ejecutivo Nacional. Buenos Aires, Argentina.

Ley N° 26.378. (2008). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo. Poder Ejecutivo Nacional. Buenos Aires, Argentina.