La inclusión de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad en el nivel primario y secundario común de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires

EGLE PITTON - FABIANA DEMARCO- SILVINA LARRIPA

UEICEE – ÁREA DE INVESTIGACIÓN

25 DE SEPTIEMBRE DE 2018

Propósito de la comunicación

Compartir reflexiones producto del análisis realizado en el marco de una investigación (aún en curso) acerca de los procesos de inclusión de estudiantes en situación de discapacidad en escuelas “comunes” de la CABA.

Foco: dos modos de vinculación entre instituciones y agentes de la educación “común” y “especial” hallados en el trabajo de campo a propósito de la escolarización de dos estudiantes ciegos: “Marcelo” y Fabio” durante su pasaje del nivel primario al secundario.

Metodología

Estudio exploratorio de abordaje preeminentemente cualitativo. Se realizaron:

- 47 entrevistas en profundidad a distintos actores (supervisores, directivos y docentes de instituciones de educación “común” y “especial”, profesionales de los diversos equipos vinculados a tareas de inclusión, estudiantes “con” y “sin” discapacidad y familias).
- Observaciones de clases.
- Análisis de documentos, legislación internacional, nacional y jurisdiccional.

El trabajo del MAI como analizador

A los fines de esta presentación, el trabajo del **maestro de apoyo a la integración** (MAI) se ha recortado como objeto de especial interés para **comprender** los modos en que hoy se concretan los procesos de escolarización de los estudiantes en situación de discapacidad estudiados en el tránsito de la educación primaria a la educación secundaria.

Precisando algunos términos

Paradigma de la Integración	Paradigma de la Inclusión
• Centrado en el sujeto, tiene su origen en la idea de **normalización**. • El estudiante integrado es quien -con la ayuda de la escuela especial- “debe” **adecuarse** a las normas de funcionamiento de las escuelas “comunes”.	• Centrado en los cambios que deben producirse en las **instituciones**, como parte de un **sistema** educativo responsable de generar las condiciones necesarias para que las escuelas renuncien a cualquier tipo o mecanismo de selección y segregación.

Caracterización de las escuelas intervinientes

Escuela A (escuela primaria "común")	Escuela B ("especial" para niños ciegos)
• Reconocida por la supervisión del distrito (y la directora de la escuela B) como "de puertas abiertas". • Actualmente asisten a ella 40 niños en situación de discapacidad.	• Con extensa y reconocida trayectoria en la jurisdicción. • Cuenta con 62 niños con discapacidades visuales, de los cuales 8 están escolarizados también en escuelas "comunes".

Caracterización de las escuelas intervinientes

Escuela C (secundaria "común")	Escuela D ("especial" para jóvenes y adultos ciegos)
• Liceo; históricamente con Proyecto 13. • Directivos, docentes, profesores, tutores, comparten una perspectiva "inclusiva" de la escuela y su tarea. • Han tenido una experiencia previa de "inclusión" de un estudiante con disminución de la visión ("Santiago"), hoy en 4to. año.	• Comenzó como primaria para adultos en situación de discapacidad (visual). • Directivos y docentes promueven la autonomía de la población que asiste. • "Marcelo y Fabio" son los estudiantes más jóvenes; concurren a algunas clases de la totalidad de la oferta, que es diversa.

MAI: dos modos de abordar la tarea

"Modo 1": Escuela primaria 7° grado (2017)

- El MAI centra sus intervenciones en **cada estudiante** en situación de discapacidad.
- Concreción: presencia de la MAI 4 veces por semana (2 veces por cada estudiante ciego -M y F-) en la escuela común, y 1 vez por semana en la escuela de educación especial.

"Modo 2": Escuela Media 1° año (2018)

- El MAI interactúa principalmente con **los profesores** de los estudiantes en situación de discapacidad, el asesor pedagógico, los docentes **tutores** y **preceptores**.
- Y en la escuela especial, con la docente a cargo de los cursos a los que asisten los estudiantes ciegos (M y F).
- Concreción: MAI asiste 1 vez por semana a la escuela "común" (en días y horarios rotativos dentro del turno) y 1 vez por semana a la institución de educación especial.

Configuración de apoyo/dispositivo

En una primera caracterización de las configuraciones de apoyo es posible contemplar que:

- Involucran distintas instancias, actores y recursos.
- Implican transformaciones en las funciones, tiempos y espacios institucionales.
- Requieren de una naturaleza flexible para adecuarse a la situación contextual en la que tiene lugar la inclusión.
- Poseen un carácter artesanal para su armado que impide su estandarización.
- Necesitan de un cálculo o planificación para la puesta a prueba, redefinible en cada situación a partir de sus efectos.

Configuración de apoyo/Dispositivo

Cada configuración/dispositivo es el producto de ciertas **operaciones simbólicas** que disponen de lugares, tiempos y funciones generando condiciones de posibilidad para que acontezca lo deseado.

Discernir cuáles son las operaciones lógicas sobre las que se construyen estas configuraciones evita que queden reducidas a propuestas espontáneas, dependientes de voluntades personales.

Análisis de los dispositivos para la inclusión

Modo 1 - 7º grado: La maestra integradora adentro del aula a tiempo completo

Efectos paradojales:

- Desplazamiento de los MG
- Borramiento de las diferencias

M: (...) que no puedo decir miren acá. Ésa es la única dificultad, usar la típica palabra. (En lugar de decir) miren acá, (ahora digo) fíjense esto (...) ellos ya saben y a veces vienen y te hacen chistes "qué querés que mire?, pero eso es lo que yo tuve que cambiar. Después como te dije antes, nada para mí, yo los trato como al resto.

E: Además de no decir "miren acá", tenés que pensar otra forma de intervenir, por ejemplo, leer vos lo del pizarrón?

M: Sí, igual la MI se da cuenta y ella les explica "está mostrando tal cosa", por ejemplo.

(Entrevista a MG)

Pasaje de nivel: cambio de modalidad en el acompañamiento

¿Cuáles son las condiciones favorables que están haciendo posible que estos estudiantes estén teniendo una buena experiencia escolar?

- Rasgos de la cultura institucional del Liceo
- Trabajo colaborativo en torno a la enseñanza

Rasgos de la cultura institucional

- **Abrir la escuela a "cualquier" estudiante**

"*Gracias a la exposición se acercaron muchas escuelas primarias y empezó a aparecer en esos cursos algún otro chico con discapacidad de 7mo grado, y las mismas maestras en algunos casos preguntaron si la escuela estaba abierta, porque a veces hay escuelas que no los reciben, porque hay escuelas que aunque la ley las obligue medio como que tratan de disuadir…*"

(Entrevista a Profesor de Lengua)

Rasgos de la cultura institucional

- **El trabajo en la conformación de grupos de aprendizaje**

"P: La orientación general es que la tutoría está para hacer de un conjunto de gente, un grupo. Y que ese grupo esté dedicado a esto, a la educación; a ser educado.

E: ¿Y particularmente en 1° 4°, con la entrada de Marcelo, vos viste algo especial, hiciste algo distinto?

P: Acá hay una cosa importante. Marcelo no entró, todos entraron. Y me parece que, si bien obviamente Marcelo con su discapacidad tiene ciertas características especiales, todos los chicos las tienen. Entonces la tutoría no se centra en que uno tenga un problema y todos los demás lo trabajen"

(Entrevista a profesor tutor)

Trabajo colaborativo en torno a la enseñanza

- **Habilitar el lugar de la MAI para pensar la enseñanza**

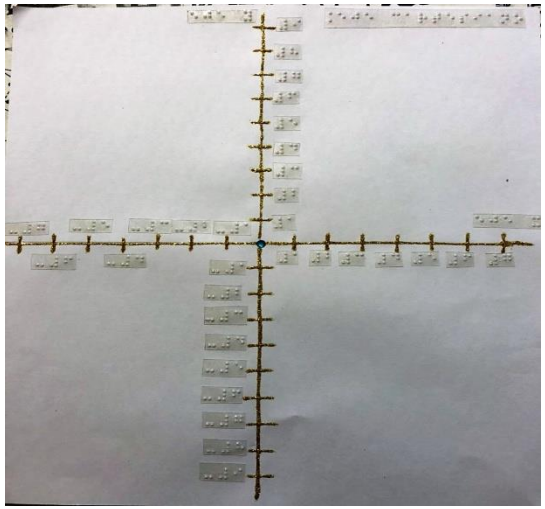
  Y este año con Marcelo y Fabio, los profesores de 1° año pensaban…¿cómo vamos a hacer? tenemos dos chicos que no ven…¿cómo organizo mi material? (…). Ahí yo les dije: -tranquilos porque hay una persona que va a ir reuniéndose con ustedes y van a ir viendo cómo trabajar. Y así fue. Y los profesores están, la verdad muy cómodos y el nivel de ansiedad, bajó."

(Entrevista a Asesor Pedagógico)

Pensar la enseñanza como condición para dar lugar a la “terceridad”: un diálogo entre docentes de educación común, educación especial y estudiantes

-La enseñanza como “fuente de interrogantes, de incertidumbres, de desafíos” (Sadovsky y otros, 2016).

Un ejemplo: la enseñanza de los ejes cartesianos en primer año



“Empiezo a dar ejes cartesianos. Entonces tiene que ubicar puntos. Lo hablé con J. (MAI) y ella le preparó un eje cartesiano en relieve. Esta bárbaro. Y me dijo lo único que no va a poder es marcar los puntos. Pero bueno, me dijo marcale del 0 al 1 que tenga la medida. Vamos a ver cómo nos vamos a arreglar. Está interesante. Y a partir de ahí, mañana lo vamos a experimentar. Yo creo que ya con las medidas en relieve que él tiene, él va a poder ubicar el punto que corresponda. La experiencia todavía no la tuve. Todo lo que es geometría, después construcciones, ahí no sé. Hablaré con J. para ver qué herramientas tiene…”

(Entrevista a profesora de matemática de Fabio)

El diálogo sobre el proyecto de enseñanza entre docentes y estudiantes

- *"Lo primero que quería hacer era tratar de entenderme con los profesores y luego con los compañeros. Lo que hice fue ver con cada profesor de cada materia una forma de trabajo que se iba a hacer durante todo el año. Con todos lo pude hacer bien. Con todos tuve una forma de trabajo que me fuera fácil a mí y a la vez que ellos pudieran sentirse conformes con el modo de trabajo. Y con los compañeros ya bastante rápido hice mis primeros amigos".*

(Entrevista a Santiago, estudiante de 4° año)

A modo de cierre

.

- La diversidad de abordaje de la MI no se reduce al estar “fuera” o “dentro del aula”.

- La elección del destinatario de la intervención (estudiante o docentes) es un aspecto que incide en la posibilidad de armar una configuración de apoyo, o no para la inclusión.

- Los lugares simbólicos requieren además del reconocimiento de la tarea, la institucionalización de tiempos y espacios físicos definidos y sostenidos.

- Cuando no están construidas las coordenadas para que tenga lugar el despliegue de la configuración de apoyo, ni se encuentran los caminos para ello, rápidamente se refuerza el dispositivo de la escuela moderna a pesar de que la presencia de la MAI esté regulada por normativas que intentan direccionar este rol desde la perspectiva de la inclusión.

Por último, cuanto más nos acercamos al campo, más claro vemos lo complejo que es acercar las prácticas al paradigma de la inclusión plena. Cuando hablamos de prácticas, nos referimos a las de todos y todas las que formamos parte del sistema: funcionarios, técnicos, docentes, investigadores, especialistas-.

Es mucho lo que hay que entender y aprender y creemos que una forma –desde nuestra posición- es visibilizar lo que las escuelas hacen y producen como un camino fértil para pensar juntos.