



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Posgrado
Maestría en Educación

TESIS DE MAESTRIA

Las concepciones de educación inclusiva desde las narrativas de supervisores
directivos y docentes del sistema de educación especial en la provincia del
Chubut

MARÍA ALEJANDRA ACOSTA

Directora:

Dra. María Elena Martínez

Co-directora:

Dra. María Alejandra Grzona

2019

Resumen

A partir del año 1980, en el Valle Inferior del Río Chubut (VIRCH) que agrupa las localidades de Trelew, Rawson, Gaiman, Dolavon y 28 de Julio ubicadas en el noreste provincial se desarrollaron una serie de procesos de reforma educativa que introducirán, sucesivamente, nuevas perspectivas en el sistema educación especial. Abordajes que, con sentidos contrapuestos, irán desde los que están basados en la concepción del déficit como anomalía individual hasta aquellos con una mirada social e inclusiva. El objeto de esta investigación es comprender la tensión entre integración e inclusión en los argumentos y narrativas de un conjunto de agentes del sistema de educación especial. A este fin, se realizará el trabajo de campo en escuelas especiales del VIRCH donde se indagarán las concepciones de supervisores, directivos y docentes que pertenecen a los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios y las Escuelas Sensoriales. Se tomarán también fuentes documentales como normativas y resoluciones nacionales e internacionales así como antecedentes de investigaciones realizadas en torno a la temática elegida en el territorio en que se desarrolla el estudio. La relevancia del problema abordado radica en que permite un mayor conocimiento de las políticas educativas dirigidas a las personas con discapacidad de la provincia del Chubut y, de este modo, contribuir a dar cuenta de la complejidad que significa la construcción de una educación inclusiva.

Palabras claves: personas con discapacidad, educación especial, educación inclusiva, provincia del Chubut.

Summary

From 1980 onwards, in the Lower Valley of the Chubut River (VIRCH) that groups the towns of Trelew, Rawson, Gaiman, Dolavon and July 28 located in the northeastern province, a series of educational reform processes were developed that will introduce, successively, new perspectives in the special education system. Approaches that, with conflicting senses, will range from those based on the conception of the deficit as an individual anomaly to those with a social and inclusive perspective. The purpose of this research is to understand the tension between integration and inclusion in the arguments and narratives of a set of agents of the special education system. To this end, field work will be carried out in special schools of VIRCH where the conceptions of supervisors, managers and teachers belonging to the Centers of Alternative and Complementary Services and the Sensory Schools will be investigated. Documentary sources such as national and international regulations and resolutions will also be taken, as well as antecedents of research carried out around the theme chosen in the territory in which the study is carried out. The relevance of the problem addressed is that it allows a greater knowledge of educational policies aimed at people with disabilities in the province of Chubut and, thus, contributes to realize the complexity of building an inclusive education.

Keywords: people with disabilities, special education, inclusive education, province of Chubut.

Sumário

A partir de 1980, no Vale Inferior do Rio Chubut (VIRCH), que agrupa as cidades de Trelew, Rawson, Gaiman, Dolavon e 28 de julho, localizadas na província do nordeste, foram desenvolvidos vários processos de reforma educacional que introduzirão sucessivamente , novas perspectivas no sistema de educação especial. Abordagens que, com sentidos conflitantes, vão desde as baseadas na concepção do déficit como anomalia individual até as com perspectiva social e inclusiva. O objetivo desta pesquisa é compreender a tensão entre integração e inclusão nos argumentos e narrativas de um conjunto de agentes do sistema de ensino especial. Para este fim, o trabalho de campo será realizado em escolas especiais da VIRCH, onde serão investigadas as concepções de supervisores, gerentes e professores pertencentes aos Centros de Serviços Alternativos e Complementares e às Escolas Sensoriais. Serão também tomadas fontes documentais, como regulamentos e resoluções nacionais e internacionais, bem como antecedentes de pesquisas realizadas em torno do tema escolhido no território em que o estudo é realizado. A relevância do problema abordado é que le permite um maior conhecimento das políticas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência na província de Chubut e, assim, contribui para perceber a complexidade da construção de uma educação inclusiva.

Palavras-chave: pessoas com deficiência, educação especial, educação inclusiva, província de Chubut.

Agradecimientos

Quisiera agradecer a varias personas que hicieron posible la concreción de este sueño.

A la Dra. María Elena Martínez que con su paciencia y dedicación me acompañó durante mi recorrido por la Maestría, que con tanta generosidad me ha brindado sus conocimientos y permanente apoyo respetuosamente. Con gran paciencia ha posibilitado que paso a paso vaya construyendo conocimiento, es mi ejemplo a seguir como docente y como persona.

A la Dra. María Alejandra Grzona, que siempre estuvo presente en mi recorrido académico brindando aportes valiosos para mi tesis a pesar de los avatares de la vida y los tiempos que se fueron extendiendo.

A la Dra. Pilar Cobeñas que tan exquisitamente evaluó mi proyecto de tesis para reflexionar y repensar a partir de allí mi avance en el informe final de tesis.

A la Universidad Nacional de La Plata que me abrió sus puertas y me brindó todas las posibilidades para transitar por la Maestría.

A los profesores de los Seminarios que maravillosamente impactaron en mi formación. A mis compañeros de cursada que tanto me fueron aportando desde sus diferentes disciplinas.

A las Escuelas Especiales y Centros de Servicios Alternativos y Complementarios del Valle Inferior de la provincia del Chubut, su equipo de directivos y docentes por abrirme las puertas de sus instituciones. A los Supervisores Técnicos de Educación Especial por su tiempo y planteos que abrieron nuevos interrogantes para este estudio.

Al Centro de Provincial de Información Educativa de la Provincia del Chubut por brindar la documentación requerida a fin de ilustrar esta tesis con las Resoluciones y Decretos que fue conformando el sistema educativo provincial.

A mi familia que tanto me acompañó en estos años de cursada, de viajes, de estadía. A Fabián por su paciencia en acompañarme cuando tenía que ausentarme y cuidar de la familia, de mami, de mis hijos y de las mascotas. A Emmanuel que me alojaba en su departamento y soportaba mes a mes a su madre invadiendo su cultura estudiantil. A Leonel y Mailén, por tantos días de ausencia del hogar y de sus vidas.

Índice

Resumen	2
Summary	3
Sumário	4
Agradecimientos	5
Introducción	7
Sobre la Educación Especial en Argentina y en la provincia de Chubut: antecedentes principales	10
Capítulo I	16
Recorridos históricos acerca de los modelos que versan sobre discapacidad ..	16
Problematizando las perspectivas de diversidad y diferencia en la educación inclusiva	23
La tensión integración e inclusión educativa en la normativa vigente	28
Sobre la Educación Especial en la provincia de Chubut: principales antecedentes .	33
Capítulo II	41
Diseño Metodológico	41
Definición y características de la investigación cualitativa	41
Definiciones y resoluciones metodológicas	44
El trabajo de campo: elección de las instituciones y participantes	47
Obstáculos de investigación	62
Capítulo III	63
Conformación de la educación especial en la provincia del Chubut	63
Escenas y escenarios escolares en el territorio chubutense	68
Las voces docentes y las representaciones sobre educación especial y educación inclusiva.	71
La escuela especial y la articulación con la escuela común	76
Capítulo IV	81
Consideraciones finales	81
Bibliografía	88
Documentos consultados	88
Informes consultados	89
Libros y artículos de consulta	90
ANEXO	96
Pautas de Admisión:	115
Pautas de Permanencia:	115
Pautas de Egreso:	115

Índice de figuras

Figura 1 Mapa de la Región del VIRCH.	49
Figura 2 Inauguración del Complejo de escuelas especiales en la ciudad de Rawson	53
Figura 3 Foto de inauguración del Complejo de Escuelas Especiales en la ciudad de Rawson.....	54
Figura 4 Imagen del ingreso al Complejo de escuelas especiales.....	55
Figura 5 Mapa de las Regiones Educativas de la Provincia del Chubut.	97
Figura 6 Resolución 780/62.	98
Figura 7 Resolución N° 2524/87.	99
Figura 8 Continuación de Resolución N° 2524/87.	100
Figura 9 Continuación de Resolución N° 2524/87.	101
Figura 10 Resolución N° 790/94.....	102
Figura 11 Continuación de Resolución N° 790/94.	103
Figura 12 Resolución N° 328/96.....	104
Figura 13 Continuación de Resolución N° 328/96.	105
Figura 14 continuación de Resolución N° 328/96.	106
Figura 15 Resolución N° 119/97.	107
Figura 16 Continuación de Resolución N° 119/97.	108
Figura 17 Continuación de Resolución 119/97.	109
Figura 18 Continuación de Resolución N° 119/97.	110
Figura 19 Resolución N° 137/01.	111
Figura 20 Continuación de Resolución N° 137/01.	112
Figura 21 Continuación de Resolución N° 137/01.	113
Figura 22 Resolución N° 464/07.	114

Índice de Tablas

Tabla 1	51
Tabla 2	64
Tabla 3	65
Tabla 4	66

Introducción

La presente investigación tiene como tema central la educación inclusiva. Una cuestión que tiene una profunda vinculación con mi trayectoria en educación especial en la provincia del Chubut y en particular en la zona del Valle Inferior del Río Chubut (VIRCH). La misma comienza en la década del 80 cuando me inicié como docente especializada en discapacidad visual, realizando integraciones de alumnos con ceguera y baja visión en escuelas comunes de diferentes niveles y modalidades. Desde un comienzo surgió en mí una inquietud respecto de los alcances de esas prácticas dado que las integraciones¹ se refieren al acompañamiento de un sujeto con discapacidad en su proceso educativo, siendo matrícula de la escuela especial compartida con la escuela común. Un tipo de articulación que ponía en evidencia prácticas de escolarización pensadas desde la discapacidad y que, con el tiempo, se intensificarían en el marco de las profundas transformaciones producidas hacia finales del siglo XX. El creciente protagonismo de los movimientos de personas con discapacidad va a expresar la demanda de reconocimiento de estos grupos como sujetos de derechos y para la superación de cualquier tipo de discriminación teniendo como una de sus propuestas fundamentales la educación inclusiva.

En el proceso de conformación de la provincia de Chubut se observa que la mayor cantidad de población se fue concentrando en los municipios del Valle Inferior del Río Chubut². A mediados de los años 80 y frente a ese incremento poblacional en la zona del VIRCH, se comienzan a construir escuelas especiales para alumnos/as con discapacidad sensorial, ya que hasta la fecha sólo existían escuelas especiales para personas con discapacidad intelectual.³ Durante la década del 1980, se comenzó a integrar a los niños y niñas con discapacidad sensorial y motora en escuelas comunes. El proceso de integración escolar implicaba una serie de condiciones, tanto pedagógicas como didácticas, que garantizan la adaptación, socialización, el aprendizaje, la permanencia y promoción del estudiante integrado y el acompañamiento pedagógico lo realizan docentes de la escuela especial bajo la

¹ Los procesos de integración escolar estaban enmarcados en el principio de normalización.

² Informe Diagnóstico Expositivo- Provincia del Chubut: Fundación Patagonia Tercer Milenio (2007).

³ La primera escuela especial para personas con discapacidad intelectual se crea en el año 1962 en la ciudad petrolera de Comodoro Rivadavia, al sur de la provincia del Chubut, denominada Escuela Nacional Diferencial Nº 1, la cual respondía al paradigma de la educación diferencial. Educación diferencial, basada en el modelo médico, el cual pone el énfasis en el déficit y favorecía la segregación. La educación especial apoyó durante casi todo el siglo XX sobre la convicción que a niños diferentes le convenían ámbitos diferentes.

denominación de maestros integradores.⁴

Los lineamientos políticos para el campo escolar de Chubut en la década de los ochenta, enmarcados en la concepción de la escuela integradora, promovieron la incorporación de niños y niñas con discapacidad de la modalidad sensorial a las escuelas comunes bajo la denominación *necesidades educativas especiales*. Esta concepción expuso como argumento central que niñas y niños con discapacidad serían *atendidos* en escuelas comunes por la buena voluntad del docente en el caso de disponer del acompañamiento de los/as escasos docentes especializados o de personal docente interesado en la propuesta de trabajo. Sin embargo, es preciso resaltar que en los años ochenta no existían escuelas especiales ni docentes para alumnos y alumnas con discapacidades sensoriales y/o motoras en la provincia⁵, lo que hacía a que asistieran a las escuelas comunes. Los escasos docentes formados/das en el territorio del Chubut provenían de otras provincias, generalmente de Córdoba, Buenos Aires o Santa Fe, egresados de institutos de formación de educación diferenciada⁶, por lo que esta situación sirvió para que una gran parte de docentes de escuelas comunes se fueran especializando en la educación de estos grupos de personas con discapacidad.⁷

En este sentido, en la provincia del Chubut los procesos vinculados a la educación integradora en las escuelas comunes fueron impulsados por las demandas de alumnos y alumnas con discapacidad sensorial y sus familias, debido que no existían escuelas especiales para alumnos con discapacidad sensorial. Se les brindaba acompañamiento directamente en escuelas comunes, en lo posible con maestras especializadas. Será la década de 1980 a lo largo de la cual se van a ir creando la mayor cantidad de escuelas especiales provinciales en comparación con lo

⁴Consejo Provincial de Educación. Rawson. Chubut. Res. 2524/87

⁵La primera escuela para personas con discapacidad visual fue la Escuela N° 511 (Res. 1409/86, Consejo Provincial de Educación, Rawson, Chubut) que se crea en el año 1986 en la ciudad de Trelew, sin embargo, cubre la demanda de las ciudades de Rawson, Gaiman y Dolavon, además de contar con una docente en la planta funcional pero que realiza sus actividades educativas en la ciudad de Puerto Madryn, localidad que se encuentra a unos 60 km. de distancia de la ciudad de Trelew. Lo mismo ocurre con la escuela para discapacitados auditivos, la Escuela N° 512 (Res. 883/86, Consejo Provincial de Educación, Rawson, Chubut) que se crea en el año 1986 que comparte docentes de áreas especiales y el gabinete psicopedagógico (Consejo Federal de Educación de Nación sobre equipos interdisciplinarios, 1979) con la Escuela N° 511.

⁶ La educación diferenciada responde a un modelo segregado en el cual las personas con discapacidad eran tratadas como personas diferentes.

⁷Es preciso señalar que hacia el año 1982 en el VIRCH se crea un Instituto de Formación Docente con una carrera de la modalidad orientada a insuficientes mentales, como se denominaba a las personas con discapacidad intelectual. Será recién en el año 2002 cuando se inicia la formación en educación especial para personas con discapacidad visual y otra para personas con discapacidad motora en el ISFD N° 801 de la ciudad de Trelew, en el ISFD N° 802 de la ciudad de Comodoro Rivadavia y en el ISFD N° 804 de la ciudad de Esquel, de la provincia del Chubut.

que sucederá en la década siguiente.

El concepto de personas con discapacidad es reciente. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo fue aprobada el 13 de diciembre de 2006 en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York, cuenta a la Argentina entre los países signatarios. Es el primer tratado de derechos humanos del siglo XXI, siendo la Argentina signataria y adquiriendo rango constitucional. La promoción y protección de los derechos de las personas con discapacidad exige la acción institucional de los Estados (Sanjosé Gil, 2007). La Convención en su Artículo 1º señala que, “las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con distintas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva igualdad de condiciones que los demás”. Desde este encuadre jurídico, las barreras son fundamentalmente culturales, se manifiestan en aspectos legales o normativos, arquitectónicos, de acceso a bienes culturales (por falta de apoyos, por ejemplo, ausencia de medios y lenguajes alternativos de comunicación, trabajos, remuneración económica, servicios de salud, tecnológicos, etc.). Los estados deberán garantizar el acceso real a las oportunidades sociales de las personas con discapacidad como sujetos de derecho, visibilizando a este grupo ciudadano dentro del sistema de protección de derechos humanos. (Sanjosé Gil, 2007)

Sobre la Educación Especial en Argentina y en la provincia de Chubut: antecedentes principales

En Argentina la educación especial tiene su origen en el año 1935 cuando se crea desde Consejo Nacional, una comisión integrada por la Dra. Carolina Tobar García, el director de la inspección médica escolar y una vicedirectora de escuela, para estudiar el problema de los “niños deficientes y anormales y proponer las medidas oportunas para resolverlo”. (De la Vega, 2010:78) El 5 de octubre de 1942 fue inaugurada la Primera Escuela de Adaptación, que luego sería la Escuela Diferencial N° 1. En 1948, durante la primera Presidencia de Juan Domingo Perón, se formó una comisión nacional para estudiar y planificar las Escuelas Especiales y formar el personal docente destinado a las mismas. (De la Vega, 2010: 73) Ese mismo año se organizó un equipo técnico para la detección de alumnas y alumnos inadaptados/as, y durante 1949 fueron creadas tres escuelas en lo que es hoy la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se adhirió entonces a los preceptos de la higiene mental, especialmente con fundamentos desde la psiquiatría, la psicoterapia y la educación especial. La

higiene mental que tiene sus orígenes en el higienismo y la psiquiatría biologicista cuyos representantes vienen del cuerpo médico, de la asistencia social y de la psicoterapia son fundantes de las nuevas instituciones destinadas a la educación de la infancia anormal. (De la Vega, 2010:77) Sobre el cruce de varios discursos (higiene mental, psicología diferencial, escuela activa, psicoanálisis) surge una tecnología pedagógica de la mano de Carolina Tobar García que denominó pedagogía terapéutica o enmendativa y sostenía que era interesante contemplar este acercamiento entre la medicina y la pedagogía a fin de situarse en un campo donde el cuidado es enmienda, asistencia, tutela, devoción (Tobar García, 1929). Así, el discurso declaraba la necesaria filiación al saber médico.

Asistentes sociales, fonoaudiólogos, maestros especiales, psicopedagogos, etc. serán incluidos en el gran proyecto de la pedagogía asistencial. Hacia fines de la década del treinta y durante la siguiente, el discurso de la pedagogía terapéutica va a conquistar el aparato médico escolar. Desde 1934 se van a crear instituciones especiales (De la Vega, 2010: 78). La influencia del campo médico pedagógico participa en la definición de los destinos de la infancia y la educación especial como subsistema educativo y se constituye en el "locus" privilegiado en el que se desarrollan las políticas educativas destinadas a los sujetos "deficientes". (Martínez, 2008)

Para algunos hablar de la enseñanza a una persona con discapacidad remite a dotarlo de elementos para que puedan insertarse en la educación común, otros lo plantean desde el lugar del déficit, de la no posibilidad de una escolaridad inclusiva.

"La ausencia de una perspectiva explícita de DDHH, de los derechos definidos en la Convención y, en general, de una visión de las personas con discapacidad como sujetos de derechos hace posible que docentes, estudiantes, autoridades y otros agentes se refieran a las personas con discapacidad denominándolas indistintamente como anormales, enfermos, discapacitados, especiales, minorías, minusválidos, disminuidos, con problemas, en o con una situación, con o necesidades, entre otras. Tanto para las personas que son aludidas como para las sociedades que se proponen metas de inclusión, estas nominaciones no resultan una cuestión inocua, diríamos más, expresan las formas en que, quienes no nos reconocemos como personas con discapacidad nos colocamos en relación a ellas" (Martínez y Cobeñas, 2014: 53).

En la provincia del Chubut, el Decreto 836/97 aprueba una nueva estructura orgánica para el Ministerio de Cultura y Educación, creándose el 18 de noviembre de 1998, la Dirección General de Regímenes Especiales en la que funcionaba la Coordinación de Educación Especial. Entre sus funciones se encuentran la gestión institucional que permita una acción flexible entre los diferentes actores que tienen la responsabilidad de llevar el proceso educativo formulando proyectos institucionales y de aula que atiendan a la diversidad. La DGRE apostaba a la innovación educativa

proponiendo nuevos modelos de gestión en la organización institucional y prototipos institucionales, superando la educación especial de subsistemas, extendiendo sus recursos y apoyos a todos los actores de la comunidad, sobre la concepción de educar en la diversidad y de una escuela para todos, adquiriendo una nueva perspectiva de currículum, tomándolo como facilitador del principio de normalización y de los procesos de integración escolar.

Se proponía impulsar las redes institucionales, realizando convenios con los sectores de salud, desarrollo social, del trabajo, justicia, deportes, ONG, etc. y capacitación docente a partir de la reconceptualización de la educación especial.

Entre los años 1999 y 2001, bajo el encuadre normativo de la Ley Federal de Educación, en la provincia del Chubut se dictan resoluciones que adoptan el marco normativo de Educación Especial, los criterios y procedimientos para la escolaridad de alumnos y alumnas con NEE⁸ y para la certificación del cumplimiento de la escolaridad obligatoria. A través de la Resolución 348/99 se adopta una nueva conceptualización de la Educación Especial, las funciones, alternativas educativas, los servicios educativos, las redes sociales, la flexibilización curricular, la oferta y la relación educativa. En la Resolución 348/99 se fijan los criterios y procedimientos para determinar la escolaridad obligatoria en alumnos con necesidades educativas especiales. Mediante la Resolución N° 137/01⁹ la provincia del Chubut adoptaría los criterios y procedimientos para determinar los modelos de escolaridad de los alumnos. Entre los criterios, se fija que la escolaridad de los/as alumnos/as con necesidades educativas especiales atendidos en secciones convencionales deberá ser revisada al finalizar el último año de la Educación Inicial o Tercer Ciclo de la EGB¹⁰. Así también se fija un criterio similar para los/as alumnos/as que con necesidades educativas especiales cursen la escolaridad en Escuelas Especiales.

A través de la Ley Provincial N° 3.291 se crea el Instituto Provincial del Discapacitado en Rawson, el 15 de marzo de 1999. Este Instituto funcionaba como entidad autárquica con capacidad de derecho público y privado. Teniendo por objeto la prevención, el mejoramiento de la calidad de vida y la oportunidad de promoción social de las personas discapacitadas, asegurando que ellas mismas, y las entidades intermedias que las representan sean protagonistas junto al gobierno en el diagnóstico, elaboración de criterios, pautas de políticas específicas y propuestas de

⁸NEE término que refiere a alumnos con necesidades educativas especiales enmarcado en la Declaración de Salamanca contemporáneo a la época.

⁹ Res. 137/01. Dirección General de Regímenes Especiales. Ministerio de Educación. Rawson. Chubut. (Ver Anexo. Fig. 19 a 20)

¹⁰Según la Ley Federal de Educación en el Título III Cap. I Art.10 la Educación General Básica es obligatoria de 9 años de duración, a partir de los 6 años entendida como unidad pedagógica integral y organizada por ciclos.

normas y programas de acción. Entre los fines podemos mencionar que el Instituto del discapacitado propenderá a la plena integración familiar y social de las personas discapacitadas con iguales derechos y obligaciones que el resto de la población, a difundir y dar a conocer la temática de la discapacidad, las formas de prevención y acciones para su detección temprana, difundir la eliminación de las barreras sociales y arquitectónicas, entre otras. Se trabajó conjuntamente con la Dirección del Discapacitado que pertenecía por ese entonces al Ministerio de Bienestar Social de la provincia.

A principios de siglo XXI las acciones políticas educativas en la provincia consistieron en convocatorias a reuniones de trabajo con los directores de Escuelas Especiales, para la elaboración de un borrador para una nueva normativa, en el marco de la transformación educativa. Se efectuaron reuniones mensuales con profesionales de los equipos técnicos para la lectura y discusión de documentos y bibliografía para enmarcar misiones y funciones de los profesionales en el contexto escolar en el cual se elabora un documento borrador sobre normativa para equipos técnicos de profesionales que finalmente no fuera aprobado.

A fines del año 2003, asume una nueva gestión política en la provincia de Chubut, del Partido Justicialista, luego de varios años de gobiernos de la Unión Cívica Radical. En el ámbito educativo se establece una reorganización en la estructura orgánica del Ministerio de Educación. En relación a educación especial mediante el Decreto N° 138 se aprobó la nueva estructura orgánica funcional del Ministerio de Educación, estableciendo como área de gestión una Coordinación de Educación Especial. La misión de esta coordinación es la atención, planificación, evaluación y promoción inherentes a las escuelas especiales, centros de integración, de estimulación temprana, escuelas de capacitación laboral y escuelas hospitalarias-domiciliarias y la organización, desarrollo, asistencia y supervisión de la enseñanza de las escuelas de educación especial. En el año 2006 se va a crear la Dirección General de Educación Inclusiva a través del Decreto 403/06 en la cual se establecerán nuevas misiones y funciones.

A partir de esta breve presentación de los principales antecedentes de la historia de la educación especial en la provincia de Chubut entre los años 1980 y 2006, esta investigación se centrará en las transformaciones de las políticas educativas sobre la educación especial en el período 2009-2011 en el valle inferior del Río Chubut. Dentro de esta delimitación témporo-espacial procuraremos comprender las tensiones, luchas y contradicciones producidas alrededor de modelos educativos que van desde una educación entendida como “atención” o “intervención”, centrada en el diagnóstico del déficit, hasta aquellas perspectivas educativas inclusivas que entienden al sujeto de la

educación como sujeto de derecho. Además del análisis de fuentes documentales como leyes, resoluciones y circulares técnicas, entre otras, que rigen la organización y los sentidos del sistema educativo provincial, se pondrán en diálogo las narrativas de distintos agentes de las instituciones estudiadas que formarán parte de este estudio.

Esta tesis se estructura en cuatro capítulos. En el primer capítulo desarrollaremos un recorrido histórico acerca de los modelos que versan sobre discapacidad, en particular, los modelos de prescindencia, el modelo rehabilitador y el modelo social, sobre este último se retomarán distintos enfoques teóricos. Partiendo de los derechos de las personas con discapacidad se problematiza el par normal-anormal y las críticas al modelo clínico. Entendiendo la centralidad de los planteos del posestructuralismo foucaultiano serán abordadas las discusiones centrales de la relación saber-poder en las tecnologías de normalización de la población.

En el marco de la Convención de Derechos de Personas con Discapacidad tomando las propuestas de des-biologización de la discapacidad que cuestionan la segregación educativa de las personas con discapacidad abordaremos el concepto de inclusión educativa para comprender los diversos tipos de educación para las personas con discapacidad dentro del sistema educativo. Referir al proceso inclusivo supone partir de desarrollar formas en que las culturas, los sistemas, las estrategias escolares pueden responder a las necesidades de cada estudiante y por tanto se cambia el foco de la mirada, centrándose en el contexto y no en el sujeto. Esto implica la acomodación de todo el sistema, docentes, instituciones, recursos a fin de responder a las necesidades que requiera el alumnado con discapacidad. En este sentido, se trata de reflexionar acerca de las condiciones y prácticas de las y los docentes de apoyo para la inclusión educativa y su relación con los docentes comunes en estos procesos de mediación institucional.

Las tensiones de integración e inclusión de la educación especial en Argentina son introducidas para analizar el proceso de conformación de la educación especial en la provincia del Chubut.

En el Capítulo II presentamos el problema de investigación, qué motivaciones nos llevaron a orientar nuestra investigación, como así también cuál fue la metodología elegida partiendo de los objetivos de investigación y las unidades de análisis. El trabajo de campo desde las narrativas de directivos y docentes seleccionados aproximándonos a las categorías de análisis, cuáles fueron los obstáculos que se presentaron metodológicamente y cómo se re direccionó la investigación. Asimismo describiremos las instituciones educativas y las enmarcaremos dentro de los procesos históricos de la educación especial en el Chubut enmarcada en los procesos históricos que dieron lugar a su origen y las conformaciones que se fueron construyendo entre el

grupo de los docentes, directivos, padres y las decisiones políticas que respaldaron o no estas premisas.

En el Capítulo III se realizará el análisis del trabajo de campo problematizando las perspectivas de diversidad y diferencia en la educación inclusiva, se pondrán en diálogo las categorías de análisis, recuperando las voces de los directivos y docentes desde sus narrativas. También describiremos los cambios de la educación especial desde un enfoque segregacionista hacia la construcción de una escuela inclusiva. Ahondaremos en el problema de la tesis a través de relevar y analizar las narrativas de un conjunto de docentes en torno a la tensión que plantean las propuestas teóricas de inclusión y las experiencias en la institución educativa especial en un sistema escolar en el que conviven modelos educativos que van desde una educación entendida como “atención” o “intervención” centrada en el diagnóstico del déficit hasta aquellas perspectivas educativas inclusivas que postulan como fundamento principal a la persona que se educa como sujeto de derecho. Estas narrativas se pondrán en diálogo con el marco teórico recuperando las voces de los actores que transitan los modelos y los momentos históricos, cómo se evidencia el proceso de categorización del estudiante con discapacidad, cómo se construye y cuáles son los modelos que se sostienen en las prácticas docentes frente a un estudiante con discapacidad, cómo se interpela esa práctica y los discursos en que se inscriben esas representaciones. Otras cuestiones refieren a las prácticas actuales en el acompañamiento a las trayectorias educativas, las representaciones que portan los y las docentes de educación especial sobre las prácticas inclusivas, la realidad hoy de la escuela especial y la configuración actual de la escuela común a la que asisten estudiantes con discapacidad.

Para finalizar, en el Capítulo IV se presentarán consideraciones, reflexiones finales y se plantearán interrogantes que posibilitarán futuras investigaciones.

Capítulo I

Recorridos históricos acerca de los modelos que versan sobre discapacidad

A fin de poder comprender los diferentes momentos históricos que atravesaron las personas con discapacidad recuperaremos a Agustina Palacios y Francisco Bariffi (2007) que realizan un recorrido histórico de los diferentes modelos, en lo que a derechos se refiere. El modelo de prescindencia, considera que las causas que generan la discapacidad tiene un origen religioso por lo cual, la sociedad decide deshacerse de las personas con discapacidad o bien excluirlos de los circuitos sociales. En este modelo se pueden distinguir dos submodelos, el eugenésico que se sitúa en la antigüedad clásica y el de marginación en la Edad Media donde se consideraba a las personas con discapacidad como inútiles innecesarias. Un segundo modelo es el rehabilitador donde se necesita normalizar a las personas con discapacidad considerando argumentos científicos sobre el origen de la discapacidad. Este modelo data de inicios del siglo XX, al finalizar la Primera Guerra Mundial la discapacidad se comienza a relacionar con los heridos de guerra y se considera como una deficiencia. Desde el Derecho esto significó generar legislación a los veteranos de guerra con discapacidad mediante pensiones por invalidez y, beneficios de rehabilitación, que se fueron extendiendo a todas las personas con discapacidad a partir de los años setenta, dejando de lado las causas de las deficiencias.

Estos modelos sobre discapacidad, consideran a la discapacidad como desviada de un estándar normal, dentro de los estereotipos culturales dominantes de la época, por lo cual equiparar esa diferencia conlleva a establecer y habilitar espacios de educación especial, rehabilitación médica y vocacional, las cuotas laborales y los servicios de asistencia institucionalizados.

“De este modo las personas con discapacidad recibían beneficios de los servicios sociales porque la discapacidad se veía exclusivamente como un problema individual de la persona quien no era capaz de enfrentarse a la sociedad. Los niños con discapacidad tenían derecho a la educación, pero en escuelas separadas, las personas con discapacidad tenían derecho a la rehabilitación, pero ello incluía el control de muchas áreas de sus vidas por parte de los expertos, las medidas de acción positiva se introdujeron porque – a diferencia de otros grupos protegidos- no se consideraban que las personas con discapacidad fueran capaces de trabajar por sus propios méritos.” (Palacios, Bariffi, 2007:17)

El tercer modelo considera que las causas que configuran la discapacidad no son ni religiosas, ni científicas, sino más bien sociales y que no se originan en el

individuo sino en la sociedad (Palacios y Bariffi, 2007). Entre las décadas de los 80 a los 90 hubo un paso irreversible desde el modelo rehabilitador hacia el modelo social en el ámbito internacional. El año 1981 fue proclamado Año Internacional de los Impedidos por Asamblea General de las Naciones Unidas, y el decenio entre 1983 y 1992 se designó el Decenio de Naciones Unidas para las Personas con Discapacidad y se aprobó una Resolución titulada “Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad” (Palacios y Bariffi, 2007: 32). Sus objetivos además de la prevención y rehabilitación son la equiparación de oportunidades y este demuestra y el pasaje de un modelo rehabilitador a un modelo social, donde la discapacidad va a ser vista como una cuestión de derechos humanos.

Tanto la Conferencia de la UNESCO de 1990 en Jomtiem (Thailandia) como la Conferencia de Salamanca de 1994, supusieron un impulso definitivo al movimiento de escuelas inclusivas. La segregación histórica que el sistema escolar ha operado sobre grupos muy diversos evidencia la necesidad de plantear un marco teórico inclusivo y una escuela para todos (mujeres, alumnos sectores populares, estudiantes pertenecientes a grupos étnicos, diversidad de géneros y sexual o personas con discapacidad) en el sistema escolar evidencia, la necesidad de plantear un marco teórico (inclusivo) y de una escuela para todos. En los últimos cincuenta años se han producido diferentes reformas de inclusión e integración (comprensividad, coeducación, educación compensatoria e integración escolar) con la intención de dar respuesta a la diversidad (Parrilla, 2002).

El modelo tradicional, se ha centrado en las deficiencias de las personas con discapacidad para explicar las dificultades que ellos experimentan en sus vidas. En la lucha de las personas con discapacidad por el reconocimiento de su derecho a la plena participación, se formuló un nuevo modelo social de la discapacidad. Este cambia el foco de atención desde la “tragedia personal” del individuo hacia las prácticas excluyentes de la sociedad en la que vive la persona con discapacidad.

Ser discapacitado significa ser objeto de una discriminación. Implica aislamiento y restricción sociales. En las sociedades modernas, es una causa importante de diferenciación social. El grado de estima y el nivel social de las personas discapacitadas se derivan de su posición respecto a las condiciones y las relaciones sociales más generales de una sociedad determinada (...) La forma que tiene una sociedad de excluir a los grupos o a los individuos conlleva procesos de categorización en los que se generan y se legitiman las discapacidades y los aspectos inaceptables e inferiores de una persona. (Barton, 1998: 30)

En un sentido distinto, el modelo social de discapacidad se sitúa en el centro de los estudios sobre discapacidad, siendo éste el nexo de unión con el origen de los movimientos de las personas con discapacidad. El término modelo social puede ser atribuido al trabajo de Oliver (2004), un académico con discapacidad. El apoyo teórico

para este modelo se encuentra en la Declaración de los Derechos de los Discapacitados, surgida a raíz de un debate entre la Unión de Impedidos Físicos contra la Segregación (Union of the Physically Impaired Against Segregation - UPIAS-, según sus siglas en inglés) y la Alianza de Discapacidad (Disability Alliance). La posición de la UPIAS (1976) plantea que la sociedad es la que incapacita físicamente a las personas con discapacidad y constituyen un grupo oprimido de la sociedad y que para entenderlo se debe distinguir entre la insuficiencia física y la situación social, la insuficiencia como carencia parcial o total de un miembro, o algún miembro u órgano defectuoso; y la discapacidad es la desventaja o limitación de la actividad causada por una organización social que no considera a las personas con insuficiencias físicas y, por tanto, las excluye de la participación en las actividades sociales generales.

En el marco de los Derechos de las Personas con Discapacidad primer instrumento amplio de derechos humanos del siglo XXI y la primera convención de derechos humanos que se abre a la firma de las organizaciones regionales de integración, expresa un “cambio paradigmático” de las actitudes y enfoques respecto de las personas con discapacidad. Se entiende que discapacidad no es un atributo de la persona sino un conjunto de condiciones que responden a la interacción entre las características del individuo y el contexto social. Las diferentes definiciones de discapacidad en el ámbito internacional muestran una marcada evolución hacia un modelo social.

El Modelo Social entiende que las restricciones hacia las personas con discapacidad se producen como consecuencia de entornos arquitectónicos inaccesibles, de las neurociencias, el neoconductismo y el cognitvismo y sus definiciones sobre inteligencia y competencia social, y de prácticas excluyentes y prejuiciosas hacia personas con discapacidad. En este sentido, se pueden señalar dos premisas importantes del Modelo Social. En primer lugar, las limitaciones para una vida independiente derivan de la vida social y no de una condición individual de algún tipo. No son las limitaciones individuales las raíces del problema sino un mundo construido sin considerar la diversidad y dentro de ella, la discapacidad. El Modelo Social, contrasta con el Modelo Clínico en el que las dificultades sociales y en particular cuando hablamos de educación se consideran producidas por las deficiencias o problemáticas personales. De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y a la participación aparecen a través de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; la gente, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.

A modo de resumen, se puede decir que el modelo social desarrollado por las

personas con discapacidad y otros grupos defensores de los derechos humanos proporciona un marco político jurídico y una voz común para que estos grupos puedan describir sus experiencias. Ofrece un medio por el cual la discriminación, la exclusión y la desigualdad pueden ser mencionadas y cuestionadas, poder explicar y entender la cuestión de la discapacidad en términos de condiciones y relaciones socioeconómicas más amplias. Proporciona una base para el apoyo y el compromiso colectivo entre personas con discapacidad.

Enfoques educativos para las personas con discapacidad.

En la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo en su Artículo 24 Educación, enuncia que,

“Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida” (Ley 26.378, 2008:2)

El enfoque de la educación inclusiva asume el modelo social como sostienen Booth y Ainscow (2002), “la idea de inclusión implica a aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad.” (p.18) El enfoque de la educación inclusiva se basa en un cambio profundo en la forma de entender la discapacidad. No es simplemente una reforma de la educación especial y una escuela inclusiva no es una escuela que educa a algunos niños y niñas con discapacidad. Significa reducir todos los tipos de barreras al aprendizaje y desarrollar escuelas ordinarias capaces de satisfacer las necesidades de todos los alumnos y alumnas. (UNESCO, 2004). Sin embargo, la propuesta más relevante y con mayor repercusión es la encabezada por Mel Ainscow y Tony Booth, que se materializa en el trabajo publicado en 2000 y revisado en 2002, el *Index for inclusión: Developing learning and participation in schools*. Estos materiales fueron empleados en un proyecto que duró tres años e implicó a profesores, padres, directivos, investigadores, así como a un grupo de personas con discapacidades en veintidós centros escolares de Inglaterra.

En su propuesta para alcanzar una definición de inclusión (Ainscow, 2003:12) señala cuatro premisas, tales como “*la inclusión es un proceso*” es decir es una búsqueda interminable de formas adecuadas de dar respuesta a la diversidad; “*la inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras*” que supone contar con la información adecuada y la resolución creativa de problemas; “*la Inclusión es asistencia, participación y rendimiento de todos los alumnos*” es decir que el

porcentaje de asistencia sea la presencia real a las clases, participación en cuanto a la calidad de las experiencias y opinión de los propios estudiantes y, rendimiento en función de los resultados escolares en todo el proceso educativo y; “*la inclusión pone una atención especial en aquellos grupos de alumnos en peligro de ser marginados, excluidos con riesgo de no alcanzar un rendimiento óptimo*” dado que garantizar que tales grupos están en riesgo se debe realizar un seguimiento con atención a fin de garantizar - su asistencia, participación y rendimiento en el sistema educativo.

El desarrollo de la educación especial tienen una serie de fases en su construcción histórica, durante las cuales los sistemas educativos han explorado diferentes formas de responder a las niñas, niños y jóvenes con discapacidad así como a otros/as que experimentan dificultades de aprendizaje. La educación especial se ha proporcionado algunas veces como servicio complementario a la educación común, mientras que otros se han constituido como subsistema paralelo (Ainscow, 2004).

Roldán y Holland (2010) plantean que uno de los principales aspectos relacionados con la educación de los/as estudiantes con discapacidad continúa siendo una educación segregada o no. Estas investigadoras encuentran que, dentro de los debates sobre la cuestión segregación o inclusión, la segregación implica una perspectiva basada en un modelo tradicional psicomédico y orientado al déficit del individuo en el cual las personas con discapacidad necesitan un espacio aparte, justificando la existencia de las escuelas especiales y clases diferenciadas. Por otro lado, la opción de inclusión se centra en desarrollar formas en que las culturas, los sistemas, las estrategias escolares pueden responder a las necesidades de cada estudiante y sería un paso más allá de la integración, entendida como la perspectiva centrada en reunir a todo el alumnado en el marco de la educación común a todos y en analizar cómo este estudiante se puede adaptar al sistema escolar. Así entendida, la inclusión cambia el foco de atención y de acción del estudiante en relación al programa escolar –contenidos, métodos de trabajo, organización, materiales, etc. – y entiende que este debe ser de tal manera que pueda responder a la diversidad humana que hay entre su alumnado.

Ya no se trata de que el estudiante se adapte al sistema existente, sino que la escuela se organice de modo que sea posible dar respuesta a todo su alumnado. Entonces podemos decir que la inclusión es un concepto fuertemente ligado a la dimensión transformadora de la educación especial. Separar o no al alumnado con discapacidad y seguir sujetos a las categorías de “educación especial” y de “necesidades educativas especiales”, connotan una dimensión exclusora.

Un aspecto para abordar la educación inclusiva es la conformación de los

equipos docentes, cómo se establecen las configuraciones en la práctica, cuáles son las dimensiones que se ponen en juego, cómo se estructuran. Samaniego (2006) hace referencia a los vínculos que entablan las y los docentes comunes y las y los docentes integradores y los procesos de articulación entre las instituciones educativas. Denuncia que los centros de capacitación laboral para personas con discapacidad son caducos y repetitivos y que obran como depósitos de jóvenes que apenas encuentran un espacio para la socialización, pero no para la preparación efectiva al trabajo.

Una serie de discursos y prácticas hicieron y aún hacen posible la exclusión de las personas con discapacidad del sistema educativo. Entre ellos se encuentra la poca disposición de los Estados para implementar espacios, metodologías y recursos inclusivos, agravado por el desconcierto de las familias frente a la falta de respuestas y de las mismas personas con discapacidad. Son muchas las personas con discapacidad que quedan fuera del sistema considerando que la mayor parte de ellas se encuentran en las fracciones de la población con condiciones socio económico precario. Se cree que la educación de las personas con discapacidad sigue siendo privativa a las escuelas especiales y éstas no garantizan la terminalidad de los estudios para niñas, niños y jóvenes y su continuidad. Así, por ejemplo, muchos jóvenes buscan las certificaciones de terminalidad de los estudios en las escuelas de adultos que legitimen su tránsito por el sistema educativo.

Hasta hace relativamente poco tiempo los sujetos con discapacidad fueron narrados, juzgados, pensados y contruidos como anormales por los saberes jurídicos, médicos y pedagógicos. El paradigma de la normalización ha ejercido una gran influencia en los países occidentales modernos en toda una serie de servicios, pero durante la última década cada vez se ha cuestionado más el alcance de la capacidad de este tipo de servicios de asegurar estos derechos en aspectos fundamentales de la experiencia de las personas con discapacidad (Fulcher, 1998:182).

Foucault (1977) a partir de analizar discursos de saber y prácticas institucionales propone comprender cómo los usos del poder están vinculados directamente con el cuerpo, cómo la noción de normal y anormal cimientan las bases de las ideas “normalizadoras” y cómo estas ideas se relacionan con el funcionamiento de poder. Refiere a la tendencia siempre presente hacia prácticas que normalizan. Fulcher (1998) recupera las ideas de Foucault y dice que esta representa un intento de traspasar las ideas dualistas en las que los significados se definen, en parte, por sus opuestos: suerte/planificación, cambio/statu quo, normal/ anormal, así que la idea de cambio social, como otros dualismos, solamente se conoce por su opuesto. Reconoce que para evitar estas categorías se debe entender que la vida social está constituida por prácticas sociales complejas.

Foucault (2000) plantea que en el siglo XIX hay un espacio de exclusión que otrora en el siglo XVIII era el leproso, en el siglo XIX serían los/as mendigos, los/as vagabundos/as, los/as locos/as, que tratarlos como excluidos/as, impone tecnologías de individualización para demarcar las exclusiones. Entonces aparece en escena el poder disciplinario a través del asilo psiquiátrico, el correccional, establecimientos de educación vigilada que funcionan de doble modo, como división binaria y como marcación de este individuo (loco-no loco, normal-anormal).

Hevey citado por Fulcher (1998) plantea que el reciente cambio en las relaciones económicas asociadas a la revolución electrónica cibernética brinda oportunidades a las personas con discapacidad. Ha surgido la des-biologización de la discapacidad, es decir desplazar el centro de atención del cuerpo a la sociedad, donde el movimiento de la discapacidad entiende que insuficiencia y discapacidad han dejado de equiparse y ya no se centran exclusivamente en el cuerpo sino en la cultura de la discapacidad que promueve una movilización política.

Walmsley (2008) refiere que las ideas de normalización combinan con una mezcla de derechos humanos desde el modelo escandinavo y teorías de la desviación desde la manifestación estadounidense, describe que la investigación inclusiva sigue teñida de pensamientos de la normalización especialmente en lo que respecta a la importancia de promover roles sociales valorados e imágenes positivas. Específicamente, habría que considerar la existencia de una frontera que separa de modo muy nítido aquellas miradas que continúan pensando que el problema está en la “anormalidad,” de aquellas que hacen lo contrario, es decir, consideran la “normalidad” como el problema.

Castilla (2003) cuestiona a la educación especial al proponer que no posee una base teórica determinada, sino que se nutre de suposiciones inconscientes, que tienen que ver con el imaginario social, sobre el déficit y sus posibilidades educativas y por ello compensar ese déficit. Plantea que estas suposiciones tienen su basamento en la biología, la medicina y la psicología con una gran influencia del positivismo. No toman en cuenta la historicidad del sujeto. Skliar (1995; 1997a) define a la educación especial como una subárea de la educación, discontinua en sus paradigmas teóricos, anacrónica en sus principios y sus finalidades, relacionada más con la medicina que con la pedagogía, discriminatoria, distanciada del debate educativo general y generadora de discursos y prácticas de exclusión. Por otra parte cuando se trata de formación específica en educación especial es común la tendencia a la producción y reproducción del modelo clínico de la deficiencia. La cuestión de los sujetos con discapacidad supone un problema educativo, de ética y de derechos humanos, del mismo modo en que se hace referencia a los/as niños/as de la calle, los/as sin tierra,

los/as negros/as, indígenas, homosexuales, analfabetos/as, etc. Deficiencia y normalidad, en consecuencia, forman parte de un mismo sistema de representaciones y de significaciones políticas, una misma matriz de poder (Silva, 1998).

Problematizando las perspectivas de diversidad y diferencia en la educación inclusiva

El abordaje de la diversidad cultural en la escuela plantea que la consideración del “otro” desde la educación ha presentado históricamente diferentes modelos de acuerdo con las ideas vigentes en cada momento histórico y con las finalidades subsecuentes a la educación (Sagastizabal, 2004). Se los puede ordenar en cuatro modalidades con respecto a la valoración del otro: *la asimilación* (modo jerárquico de considerar la diversidad, aquel/lla que es distinto/a a nosotros/as no tiene derecho a ser otro/a), *la compensación* (transforma la diferencia en deficiencia y por lo tanto relaciona la diversidad con carencias), *la educación multicultural* (confunde diversidad con desigualdad, desde esta perspectiva se considera necesario crear escuelas especiales para los/as alumnos/as que provienen de grupos culturales diferentes) y, *la educación intercultural*, siendo la educación intercultural la teoría actual superadora de las modalidades anteriores que responde a la idea de una sociedad pluralista (Ricci, 2006).

Los procesos educativos que ocurren en espacios interculturales ponen en cuestión principios y contenidos de saber y de identidad, considerando que toda práctica social está teñida por cuestiones de significado al interior de un Estado nacional. La propuesta de construir prácticas educativas interculturales requiere de múltiples situaciones que involucran tanto a docentes, alumnas y alumnos favoreciendo la reflexión tanto, sobre su contexto, como sobre otras realidades, reconoce la pertenencia de los sujetos a diferentes grupos procurando que se pueda transformar las formas de circulación y los saberes de y en la escuela (Villa y otras, 2009).

En cambio, al hablar de las diferencias en educación, no estamos haciendo ninguna referencia a la distinción entre “nosotros/as” y “ellos/as” ni estamos infiriendo ninguna relación o condición de aceptabilidad acerca de lo otro y de los/as otros/as. La diferencia sexual, de generación, de cuerpo, de raza, de género, de edad, de lengua, de clase social, de etnia, de religiosidad, de comunidad, etc. todo lo envuelve, a todos nos implica y determina: todo es diferencia, todas son diferencias, algo que pueda

suponerse como lo contrario de diferencia. En educación no se trata de caracterizar la diversidad y quién la compone, sino en comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos/as, cómo estamos hechos de diferencias. Y no para acabar con ellas, no para domesticarlas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante perturbador misterio. El problema de la diferencia y la alteridad no se somete al arbitrio de la división entre escuela común y escuela especial, es una cuestión que atañe a la educación en su conjunto. O se entiende la educación como una experiencia de conversación con los otros y de los otros entre sí, o bien se acaba por normalizar y hacer rehén todo lo otro en términos de un “nosotros” y de un “yo” educativo tan improbable cuanto ficticio. Y no sugerimos algo así como una pedagogía del diálogo, de la armonía, de la empatía, del idilio con el otro. Más bien pensamos en una conversación que, como refiere Jorge Larrosa (2002), sirva para mantener las diferencias, no para asimilarlas.

El concepto de educación inclusiva es distinto que el de integración, ya que parte de un supuesto que expone un marco de referencia sobre los derechos de las personas. En los procesos de integración se partía de la interpretación de los derechos específicos de las personas excepcionales, separados del resto de las personas, en cambio la educación inclusiva implica que todos/as los/as niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en que no existen “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidad y a la participación (Booth y Ainscow, 2001; Arnaiz, 2003; Moriña, 2004).

Oliver (1998) plantea que no habrá inclusión hasta que los grupos y personas marginadas de esa participación no tomen parte de ese proceso democrático dinámico de transformación social. Podríamos decir que es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo en que la escuela debe dar respuesta a la diversidad. Es un término que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento el dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos/as los/as alumnos/as, en vez de que sean los alumnos y las alumnas quienes deban adaptarse al sistema integrándose a él. La opción consciente y deliberada por la heterogeneidad en la escuela constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo.

Ainscow (2010) reconoce que la inclusión se preocupa de la identificación y eliminación de barreras, está relacionada con la presencia, participación y los logros de todos/as los/as estudiantes y pone especial énfasis en los grupos de alumnos/as

que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logros. Hoy, la mayoría de los países de la región se encuentran transitando procesos de preparación de los/as docentes comunes para atender los requerimientos de niñas y niños en sus trayectorias educativas integrales¹¹ y la participación a través de instancias de formación y capacitación tanto en las etapas de formación inicial como en los cursos de capacitación y especialización en servicio.

Nuevas propuestas, teorías y modelos evidencian las disputas sobre lo que significa “incluir” y prepararse para ello. Por una parte, cabe la pregunta de qué modos actualizan los discursos y las tecnologías que definen las prácticas tanto de integración como de inclusión. La pregunta es acerca de los procesos de socialización y, en particular, sobre los procesos educativos en que docentes, maestras/os y profesoras/es presuponen una posición que implica el ejercicio de una autoridad por el Estado. Toda propuesta de enseñanza entendida como un tipo específico de discurso es una relación específica de saberes y prácticas, es decir, un conjunto de conocimientos, principios teóricos y de acción, procedimientos técnicos y estratégicos.

Barton (2009) plantea que la educación inclusiva no trata sobre la asimilación o el acomodo de las personas en un sistema básicamente inalterable de teoría y práctica educativa y que la inclusión de alumnos/as con discapacidad no tiene que ver con el dejar al/a la estudiante en un contexto improvisado y sin recursos. Afirma que “la educación inclusiva no es un fin en sí misma, sino un medio para alcanzar ese fin” (Barton 2009:146) y garantizar de este modo una sociedad inclusiva.

Entonces una educación inclusiva debe garantizar que todos/as los/as estudiantes puedan participar en los procesos de aprendizaje y de enseñanza donde reciban una educación adecuada a sus capacidades siendo necesario promover contextos y estrategias en las que tenga cabida la diferencia desde el Diseño Universal para el Aprendizaje.¹²

El Diseño Universal para el Aprendizaje implica pensar en las necesidades de todos/as los/as estudiantes, plantea que los ajustes para garantizar el aprendizaje y la participación debe estar en el currículum y no en el sujeto que aprende. Al ser universal contiene los principios de flexibilidad y elección de alternativas en respuesta a un alumnado diverso que pueda acceder al aprendizaje. La diferencia radica en que

¹¹La trayectoria educativa integral se refiere a un itinerario personalizado que tiene en cuenta la necesidad educativa, social y subjetiva de los distintos momentos en la vida del estudiante y que adopta un modelo social de discapacidad para transformar barreras, considerando al alumno/a como un sujeto con derecho a educarse.

¹² El movimiento del Diseño Universal surge en Estados Unidos para defender un diseño sin barreras arquitectónicas, accesible para todas las personas, con o sin discapacidad, como consecuencia del reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad. (Center for Universal Design, 2008)

es un currículum flexible, variado y diverso y no un currículum adaptado con recortes de contenidos que se transforma en más básico y elemental. (Simón, Echeita, Sandoval, Moreno, Márquez, Fernández y Pérez, 2016) Estos autores señalan que un Diseño Universal es una actitud frente a las necesidades de todos/as los/as estudiantes no sólo los/as estudiantes con discapacidad, es un concepto amplio que abarca todas.

En esta construcción de un diseño curricular accesible, debemos realizarlo en el marco de la comunidad educativa, promoviendo la participación en esta decisión de todos los implicados (recursos de apoyos, especialistas) incluidos, siendo posible, los/as propios/as alumnos/as y las familias. Los principios y prácticas que sostienen se basan en la idea de pensar y construir más opciones desde el inicio de la programación de la enseñanza y no encontrarse que después hay que hacer adaptaciones porque no es accesible para todos/as.

Stainback y Stainback (1996), plantean que es necesario que todo el alumnado tome parte de las mismas actividades de aprendizaje, con objetivos flexibles y adecuados a algunos/as estudiantes con base en el currículum común o bien adaptar la actividad para facilitar el logro de los objetivos comunes y como otra estrategia se podrían realizar adaptaciones múltiples o combinar las mismas.

En relación a la enseñanza se debería programar identificando contenidos básicos e incluir de una manera equilibrada los distintos tipos de contenidos (conceptos, hechos, procedimientos, actitudes) en espiral, progresivamente y desarrollar actividades que permitan graduaciones y el desarrollo de la autonomía del alumno (de menor a mayor) realizando un seguimiento y una valoración sistemática del desarrollo de las actividades y ofrecer al alumnado la posibilidad de participar en el proceso de elección/selección de las actividades que se van a desarrollar empleando estructuras de aprendizaje cooperativo entre otras (Celada, 2016).

El reconocimiento que la enseñanza es una práctica compleja, en tanto involucra, constantes situaciones problemáticas, dilemas y tensiones con cuestiones como autonomía-heteronomía, individualidad-perfil de alumno/a ideal, autoridad-informalidad, entre otras se suman los múltiples cambios socio-culturales del momento actual (en el plano económico, político, social y organizativo) que, a su vez, inciden fuertemente en la enseñanza, provocando cambios sustanciales en la misma. De allí, la complejidad de su análisis, ya que si bien encontramos la singularidad propia de los contextos de enseñanza, atravesados por múltiples dimensiones, también las particularidades de quienes interactúan en ella, desplegando y poniendo en tensión aspectos subjetivos y objetivos, a partir de sus diversas ideas, valores, experiencias, motivaciones, conocimientos, que se traducen en variadas formas de acción.

Sostenidas sobre procesos interactivos múltiples, en la enseñanza dentro del espacio áulico imágenes, ideologías, creencias (en el sentido de visiones del mundo) de las y los distintos docentes que van transitando por ellas suponen también observar que son portadores de distintos contenidos que difieren en perspectivas o modos de abordaje. En tanto práctica social que expresa conflictos y contradicciones, la enseñanza sólo puede ser comprendida si identificamos como su contexto histórico, una determinada relación espacio-tiempo, incluidas las relaciones entre los sujetos participantes de ella. Así, expresan entrecruzamientos de cuestiones de distinto orden que se agrupan, siguiendo a Eisner (1998), en cinco dimensiones, tales como, lo intencional (propósitos tanto explícitos como implícitos), lo estructural (estructura organizativa y espacial y temporal), lo curricular (determinación de contenidos, objetivos, actividades), lo pedagógico (la tarea del docente en clase), y lo evaluativo (distintas modalidades de evaluación).

La modificación de los encuadres políticos y jurídicos y los cambios pedagógicos, puso a las y los docentes y al alumnado como sujetos de múltiples exigencias frecuentemente contradictorias, algunas de las cuestiones que, hoy en día, imponen nuevos desafíos a la enseñanza. Así, por ejemplo, las subsistencias de las tensiones en la legislación argentina respecto a las perspectivas por el modelo rehabilitador y las que suscribe el modelo social, entre la educación especial segregada y la escuela inclusiva se debe a la tensión que existe entre escuela especial y escuela inclusiva (Acuña y Goñi, 2010:1969). Abordar las prácticas de enseñanza con alumnos/as en general y en particular con alumnas y alumnos con discapacidad que presentan barreras para el aprendizaje, en relación con los contextos socioculturales específicos desde la indagación y el abordaje de conceptos teóricos que permitan su explicación e interpretación. Remite a una formación docente orientada a hacer que los/as maestros/as puedan conversar con la alteridad y que posibiliten la conversación de los otros entre sí. Si se continúan formando maestros/as que posean sólo un discurso racional acerca del otro, esos otros seguirán siendo pensados como “anormales” que deben ser controlados por aquello que “parecen ser” y, así corregidos eternamente.

La educación obligatoria tendría que pretender como objetivo principal e irrenunciable, proveer a todo el alumnado de las competencias indispensables para poder vivir y convivir en sociedad con autonomía y dignidad, superar el sistema educativo actual desde su esquema con modalidades a un marco común.

Lo paradójico de la educación inclusiva es que mientras se aspira a dar al mismo tiempo una educación común para todos/as, se debe adaptar a las diferentes necesidades y características de cada estudiante, haciéndolo en espacios y contextos comunes, pero sin renunciar a las ayudas o apoyos singulares que algunos puedan

necesitar, para lo cual habrá que tener disponibles recursos, medios, personas especializadas, sin que su provisión pase por procesos de categorización de sus destinatarios, pues está demostrado que con suma frecuencia con ellos se generan procesos de etiquetación, y discriminación de los implicados. Echeita, Parrilla y Carbonell (2011) plantean que quieren pensar que el debate sirva para poner en tensión si la educación especial es la adecuada para promover la inclusión o pudiera ser parte del problema. García Canclini (2004) insiste en que hace falta plantear determinados temas sociales en clave negativa y adoptar la que siempre ha sido la perspectiva del pensamiento crítico: la carencia, la privación, la penuria, analizar desde el punto de vista de los desfavorecidos. Hoy las escuelas segregadas sería un modo de exclusión, aspecto que tendrá que plantearse, el sistema educativo nacional.

La tensión integración e inclusión educativa en la normativa vigente

Durante la década de los 90, la transformación educativa desarrollada dentro del proceso de reforma del Estado y de descentralización desplazó la responsabilidad desde el Estado hacia las instituciones y los sujetos. La Ley Federal de Educación (LFE), promulgada en 1993, introdujo profundas transformaciones en la organización del sistema e incluyó a la educación privada dentro del concepto de lo público, diferenciando por el tipo de gestión: educación pública de gestión estatal y educación pública de gestión privada. La ley orientó una escuela concebida dentro de una lógica de mercado, privilegiando de esta manera, el gerenciamiento, la competitividad, la productividad y la meritocracia. Una de las principales consecuencias del cambio normativo fue la transferencia de los servicios educativos de la Nación a las provincias y de las políticas educativas como de su financiamiento y el cambio en la estructura del sistema¹³. La provincia del Chubut no fue una excepción en tanto que hacia 1993 se van a incorporar los servicios educativos nacionales en territorio chubutense al sistema provincial.¹⁴

¹³ La reforma de los años 90 cambia la estructura del sistema adoptando el modelo de la reforma española de los años 70. Se crea la Educación General Básica, dividida a su vez en tres ciclos, el último de los cuales incorpora dos años de la antigua educación secundaria. Se extiende así la obligatoriedad a diez años que incluye un año de preescolar y nueve de educación básica. Los últimos años de la escuela media se transforman en un ciclo llamado polimodal con cinco orientaciones diferentes y de carácter no obligatorio. Investigaciones (Rivas, 2004) muestran que la modificación de la estructura generó caos en el sistema, algunas jurisdicciones mantuvieron la estructura anterior como la ciudad de Buenos Aires y la provincia de Río Negro y otras hicieron sus propias reformas para poder implementarla.

¹⁴ Res. 1563/93 (Asignar a las Escuelas Primarias de Educación Especial Transferidas al Sistema Educativo Provincial por el Convenio de fecha 29710/92 Anexo I, ratificado por Ley 3785/92, el ordenamiento

A fin de compensar las desigualdades se desarrollaron políticas asistenciales y compensatorias a través del Plan Social Educativo. Las políticas focalizadas compensatorias constituyen un ejemplo paradigmático de esta forma de intervención estatal dado que el Plan Social Educativo operó centralizadamente, definiendo líneas de acción desde el Ministerio de Nación, lo que imposibilitó que las escuelas tuvieran autonomía para definir sus propios proyectos (Feldfeber y Gluz, 2011).

La implementación de la reforma de los 90 redefinió el rol docente del Estado, trasladó la responsabilidad a las jurisdicciones a la par que recentralizó mecanismos de control en manos del gobierno nacional; profundizó las diferencias entre las jurisdicciones y la tendencias a la fragmentación del sistema; agudizó los irresueltos problemas del federalismo; deslegitimó el saber de los docentes frente al saber de los expertos y colocó a los estudiantes en condición de pobreza en el lugar de sujetos asistidos (Feldfeber y Gluz, 2011:343).

Una de las consecuencias más graves producidas por la Ley Federal de Educación durante el auge del modelo neoliberal fue la desarticulación y fragmentación del sistema educativo. Recuperando lo señalado por Tiramonti (s/f), esta desarticulación y fragmentación se refiere a la ruptura de la organización estado-céntrica en que el espacio social y educativo se transforma en fragmentos en los cuales se pueden distinguir continuidades y diferencias en un campo heterogéneo que no logra un todo integrado y donde aparecen posiciones relativas de actores e instituciones con una tendencia a la desinstitucionalización. Esto generó dificultades para construir un marco normativo que regulara las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y donde fue difícil reconocer sentidos compartidos en el sistema educativo.

Pablo Imen (2010) plantea que la educación en la Argentina se constituye en una cuenta pendiente al haber estado acoplada durante varias décadas al modelo neoliberal, que tuvo como principales adeptos a las autoridades militares de la última dictadura (1976-1983) y al gobierno menemista de los años 90. Roberto Baradel¹⁵ (2010) expresa que,

La Ley Federal de Educación fue el marco jurídico del neoliberalismo en la educación. La legislación planeaba una formación muy básica de los chicos, que tenían que ver con la flexibilización laboral y el disciplinamiento social, que no se planteaba formar ciudadanos críticos con capacidad de transformación ni que criticaran lo que estaban viviendo, sino que formaba a los chicos para adaptarse al orden social.¹⁶

En los años 90 se dio continuidad a la apertura de las escuelas especiales en el territorio chubutense. Sin embargo, durante 1999, una normativa específica para la

numérico.)

¹⁵ Roberto Baradel se desempeña como Secretario General del Sindicato Unificado de Trabajadores de la Educación de la Provincia de Buenos Aires (SUTEBA) desde el año 2009 a 2016.

¹⁶ www.politicaargentina.com/2010/04/nueva-ley-de-educación-nacional/

Educación Especial¹⁷ en la provincia, articuló nuevas orientaciones teóricas y prácticas creándose el primer Centro de Servicios Alternativos y Complementarios¹⁸ a fin de proveer al alumnado con discapacidad mental (en la nominación actual, discapacidad intelectual) de las prestaciones necesarias para hacerles posibles el acceso al currículum. A la vez que proponía estrategias de integración y de participación de personas con “necesidades educativas especiales” en ámbitos educativos, sociales, laborales.

En las antípodas del modelo neoliberal, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN), promulgada a fines del año 2006, va a sustituir la polémica Ley Federal de Educación (LFE), estableciendo al Estado nacional como responsable y garante principal de la educación. En su Artículo 2° entiende que “la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado”. La educación se considera como un “bien público”, un derecho personal y social y no como un “servicio” a ser proporcionado por el estado o por las entidades educativas privadas, como estipulaba la anterior Ley Federal. En un sentido distinto, la nueva ley se propone contrarrestar lo que se consideraban efectos más negativos de la normativa anterior cuando, en su artículo 84, al referirse a la calidad educativa menciona que,

“El Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica existencia de género o identidad cultural.”

En lo que refiere al tema de nuestro estudio, la Ley Nacional de Educación, en su Art. 79° impulsa una serie de transformaciones estratégicas en el sistema educativo, entre ellas la de garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales, de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan. Vemos aquí como se va desplazando el discurso desde la integración educativa a la inclusión educativa. Se trata de enfrentar situaciones de injusticia, marginación, estigmatización y otras formas de discriminación, derivadas de factores socioeconómicas, culturales, geográficos, étnicos, de género, discapacidad o de cualquier índole, que afecten el ejercicio pleno del derecho a la educación, asegurando una educación de calidad con igualdad de posibilidades, sin desequilibrios regionales, ni inequidades sociales.

Propone una estructura que comprende cuatro niveles, la Educación Inicial, la

¹⁷ Res. 348/99. Consejo Provincial de Educación, Rawson, Chubut.

¹⁸ Res. XIII N° 790/94. Consejo Provincial de Educación. Rawson. Chubut. (Ver Anexo. Fig. 11)

Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior, y ocho modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Es posible observar cómo esta nueva ley dialoga en su texto con la Convención de los Derechos de Personas con Discapacidad en lo relacionado a la Educación Especial desde sus fines y objetivos de la política educativa nacional tales como brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. Además, el Art. 11 inciso “n”, fija entre los fines de la política educativa nacional brindar a las personas con discapacidad, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos.

Esto puede verse claramente en el nuevo encuadre normativo que el Ministerio de Educación de la Nación elabora denominado documento Orientaciones 1. Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo (2009), que aporta lineamientos para el desarrollo de las configuraciones de apoyo y de trayectorias educativas integrales de las personas con discapacidad en el sistema educativo atendiendo a la educación obligatoria. Se observa aquí cómo se hace visible la orientación hacia un modelo social que supone pasar de una mirada puesta en las “necesidades educativas especiales” a otra centrada en las “barreras para el aprendizaje y la participación”¹⁹, redefiniendo las dificultades que los sujetos con discapacidad encuentran a lo largo de sus vidas.

La Convención de Derechos de Personas con Discapacidad elaborada a partir de la participación del movimiento organizado de las personas con discapacidad implicó un definitivo cambio de paradigma al reconocer la relación de la discapacidad con la situación económica, social, el ambiente y el escenario político para modificar paulatinamente el estado actual (Eroles y Fiamberti, 2008). Decimos, entonces, que la discapacidad resulta de la interacción con las barreras debidas a la actitud o el entorno. El problema no está en la persona sino en la sociedad por ello tal y como señala el Artículo 1° de la Convención, deben removerse esas barreras sociales para poder “promover, proteger y asegurar el disfrute pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respeto de su dignidad inherente”. Ni una sola referencia a

¹⁹Res. 161/10. Ministerio de Educación. Rawson. Chubut.

su “rehabilitación” o “protección”. Siguiendo a Sanjosé Gil (2007) en el análisis que hace de los principios generales de la Convención que son enunciadas en los diferentes artículos,

La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad, el principio del respeto por la diferencias y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas, el principio de accesibilidad; y el principio de respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad. (Sanjosé, Gil, 2007:13)

Es la sociedad la que ha de cambiar, no las personas con discapacidad. Deben ejercer sus derechos y al Estado le corresponde garantizarlos, esta es la esencia del modelo social basado en los derechos humanos. Interesa enfatizar el derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad así como el derecho a la educación inclusiva a todos los niveles, y a lo largo de toda la vida. Los Estados asegurarán que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación inclusiva haciendo ajustes razonables en función de las necesidades individuales, de conformidad con el objetivo de plena inclusión. La Convención de 2006 supone, en este sentido el último paso del reconocimiento general de un derecho a una sociedad inclusiva e integradora. Derecho que tenemos todos, pues a todos enriquece, y no sólo a los “diferentes”, en el fondo es la proclamación de que “todos somos diferentes” y por ende, iguales ante el derecho (Sanjosé Gil, 2007).

Los marcos normativos y las políticas públicas se dirigen a impulsar y acompañar el desarrollo de la inclusión educativa²⁰. Palacios y Bariffi (2007) plantean que el principal punto de discusión sobre educación está centrado en la disyuntiva que se establece entre educación especial o educación inclusiva. Si bien hoy la educación para las personas con discapacidad apunta a la inclusión en el sistema educativo, existen ciertas situaciones que demandan una educación especializada. Igualmente se debe garantizar que las personas con discapacidad no queden excluidas de ningún nivel educativo por motivo de discapacidad y que puedan acceder a una educación inclusiva, de calidad, gratuita en igualdad de condiciones que los demás, en su comunidad con los ajustes razonables²¹ en función de sus necesidades individuales.

Grzona, M. A. (2014) plantea que el rol de la educación especial tiene

²⁰Inclusión educativa como un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico para la aceptación y valoración de las diferencias, la definición de políticas que protejan el interés superior de los estudiantes. El desarrollo del sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural. La promoción de las alfabetizaciones múltiples. El aprendizaje constructivo y la valoración de capacidades de todos los estudiantes. Una cultura educativa, en la cual todos se sientan partícipes. *Educación Especial, una modalidad en el Sistema Educativo Argentino. Orientaciones 1. MECyT*

²¹Los ajustes razonables, según la Convención son “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas, que no impongan una carga desproporcionada e indebida, cuando se requieran de un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio en igualdad de condiciones con los demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” Palacios y Bariffi (2007:66).

raigambre técnico, estando además conformada en un sistema paralelo lo cual conlleva a la desintegración. Continúa planteando la autora que para superar los modelos segregacionistas el/la docente de educación especial se debe incorporar a la planta de la escuela común como un recurso más de la oferta educativa. De este modo se pueden construir prácticas colaborativas entre los/as docentes especiales y comunes a fin de avanzar hacia una educación inclusiva.

Sobre la Educación Especial en la provincia de Chubut: principales antecedentes

A nivel nacional, la legislación vigente en Argentina reconoce y protege formalmente la mayoría de los aspectos de los derechos de las Personas con Discapacidad, en 2008 se sanciona la Ley 26.378 que ratifica la Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. La legislación argentina vinculada a la discapacidad, muestra contradicciones, fragmentaciones, dificultades para su puesta en acto y en su afán de dar respuestas a prioridades y particularidades generan una sumatoria de respuestas parciales y heterogéneas (Acuña y Bulit Goñi, 2010: 37), los escenarios políticos desde una perspectiva histórica se observan que ha obstaculizado una política pública para la discapacidad en función del reconocimiento de derechos y una implementación adecuada.

En el ámbito mundial y regional, los organismos internacionales y los bancos multilaterales de crédito reconocen el vínculo existente entre pobreza y discapacidad. Coinciden en que la falta de acceso a la educación, a los sistemas de salud y al mercado laboral produce y reproduce la discapacidad (Acuña y Bulit Goñi, 2010:63). Los organismos con funciones asociadas al diseño e implementación de políticas de discapacidad más relevantes son, la Comisión Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas (CONADIS), el Servicio Nacional de Rehabilitación (SNR), dependiente del Ministerio de Salud de Nación; la Coordinación de Educación Especial, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación; la Unidad para Personas con Discapacidad y Grupos Vulnerables, dependientes del Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación; y la Comisión de Discapacidad de la Cámara de Diputados de la Nación.

El Consejo Federal de Discapacidad (COFEDIS) fue creado en 1996 (Ley 24.657) pero se conformó a fines de 1998. Está integrado por miembros permanentes, consultores e invitados en 2009, 18 organizaciones intervinieron en el COFEDIS. Las

provincias que no cuentan con este tipo de representación son Catamarca, La Rioja, Neuquén, Santa Cruz, Tierra del Fuego y la Ciudad autónoma de Buenos Aires. El COFEDIS expresa las conclusiones a las que arriba mediante dictámenes, recomendaciones y resoluciones y sus funciones están orientadas a examinar los problemas de la discapacidad, determinar sus causas y analizar las acciones desarrolladas para atenderlos, recomendar cursos de acción para la instrumentación de políticas sectoriales, evaluar los resultados de la aplicación de programas y políticas; coordinar el tratamiento de temas de interés común con los consejos federales de las áreas de la Salud, Educación, Vivienda, Niñez; impulsar la realización periódica de congresos nacionales de discapacidad. Las provincias deben adherir a ellas a través de los correspondientes actos administrativos (Acuña y Bulit Goñi, 2010). El presidente de la CONADIS encabeza el COFEDIS y el vicepresidente es elegido entre los miembros permanentes y su mandato dura un año. En la 51° Asamblea celebrada en Santiago del Estero en noviembre de 2011, se plantea el seguimiento del Proyecto de Ley aprobado por la Honorable Cámara de Diputados de modificación de la Ley 24.901 “Sistema de Prestaciones básicas en habilitación y rehabilitación integral a favor de las personas con discapacidad”, entre otros temas.

El Servicio Nacional de Rehabilitación fue creado en 1956 siendo el organismo más antiguo en materia de discapacidad y se ha dedicado a brindar atención asistencial a las personas con discapacidad y sus familias; promover la práctica del deporte y la recreación; otorgar beneficios de la ley 19.279, llevar el Registro Nacional de Prestadores de Servicios de Atención a Personas con Discapacidad, elaborar lineamientos y criterios para la aplicación de un certificado único de discapacidad y brindar capacitación y asistencia técnica a organismos provinciales y municipales, pero lo más relevante de la SNR fue la elaboración del certificado único de discapacidad para todo el territorio nacional con un nuevo formato respondiendo a la unificación de criterios con los cuales se evalúa la discapacidad, el desarrollo de los soportes informáticos correspondientes, las negociaciones con las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para su implementación (Acuña y Bulit Goñi; 2010: 208).²²

²²El certificado de discapacidad es un documento público que acredita la discapacidad de una persona y se entrega a todo aquel que lo solicite. Para ello, la persona con discapacidad debe ser evaluada por un equipo interdisciplinario, el cual consigna información referida al diagnóstico funcional y la orientación prestacional correspondiente. (Decreto 1193/98 art. 10), este certificado permite acceder a los derechos estipulados por las leyes en materia de discapacidad: cobertura integral de las prestaciones básicas de habilitación y rehabilitación (Ley 24.901) y cobertura integral de medicación (Ley 23.661, art. 28), además de facilitar gestiones tales como el pase libre en transporte público de pasajeros, franquicias para la compra de automotores, el Símbolo Internacional de Acceso, la exención del pago de patente y algunos impuestos, el régimen de asignaciones familiares y la administración de pequeños comercios. Desde 2003, por mandato del Ministro de Salud, el SNR comenzó a trabajar en la actualización de los criterios utilizados para evaluar y certificar la discapacidad. El nuevo protocolo, elaborado con criterios

En lo referente a la Coordinación de Educación Especial se observa que dentro de la estructura del Ministerio de Educación de Nación esta área es la encargada de todos los temas vinculados con la discapacidad. El área de Educación Especial tiene larga data en el sistema Educativo, hasta la transferencia de las escuelas realizada a principio de los noventa, funcionó una Dirección de Educación Especial, en ese momento, el área pasó a tener rango de Coordinación. Como producto de la sanción de la Ley 26.206 del 2006 el área se desprendió de la educación hospitalaria y la educación en lugares de encierro.

El concepto de integración comienza a esbozarse en la Ley Federal de Educación (1993) y es retomada por la Ley de Educación Nacional (2006), se define como responsabilidad del Ministerio de Educación de la Nación, en conjunto con el Consejo Federal de Educación, la creación de Instancias Institucionales, técnicas para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, deberán establecer los procedimientos y recursos correspondientes para identificar tempranamente las necesidades educativas especiales con el propósito de darles atención interdisciplinaria y educativa, lograr la inclusión desde el nivel inicial, garantizando la accesibilidad física a todos los edificios escolares, disponer del personal especializado suficiente, asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, transporte, recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículum y propiciar alternativas de continuidad para la formación permanente de las personas con discapacidad (art. 43 y 44) (Acuña y Bulit Goñi, 2010: 213).

A pesar de estas declaraciones de principios, alineadas con los paradigmas internacionales vigentes, los progresos en materia de inclusión educativa son disímiles en cada jurisdicción (Acuña y Bulit Goñi, 2010: 213). Sigue quedando en las voluntades de directivos o padres que frecuentemente presentan amparos judiciales para que se garantice de forma efectiva el tránsito por la escuela común. Por su parte, los/as trabajadores/as de la educación demandan que la formación docente en general no incluye en sus diseños la educación de personas con discapacidad y que la infraestructura y recursos de la educación común tampoco tienen las condiciones necesarias.

El tema de Educación Especial fue abordado de manera sistemática por el

de la CIF, fue presentado por primera vez ante los miembros del COFEDIS en setiembre de 2005. A fines de 2008, la Comisión de Salud del COFEDIS aprobó la versión final del protocolo y el plan de capacitación organizado por el SNR y en mayo de 2009, el Ministerio de Salud de la acción oficializó el nuevo modelo de Certificado Único de Discapacidad y el Protocolo de Evaluación y Certificación de la Discapacidad. (Resolución 675/09)

Consejo Federal de Educación y se reúne regularmente respecto de esta temática. A pesar de que existe cierto consenso respecto que la educación especial debe ser pensada y abordada de manera conjunta con la educación común, las estructuras vigentes en las provincias muestran situaciones diversas. No obstante, en el año 2009, se elaborará un documento en el cual se identifican y definen postulados sobre las configuraciones de apoyo²³ y las trayectorias educativas, delimitando además los alcances de los ajustes razonables y los modelos de inclusión desde la educación especial. Así se identifica que uno de los mayores obstáculos son los prejuicios de los/as docentes y directivos, a lo que se agrega la situación de las propias familias que se resisten a la escuela común por sentirse discriminadas.

La especificidad profesional y disciplinaria ha generado efectos paradójicos: mientras por un lado provee mayor conocimiento y prácticas más adecuadas para acompañar los procesos educativos de los/as estudiantes con discapacidad por otro lado promueve una demanda de expertos en educación especial que no son visibilizados de manera integrada por el docente común. La Coordinación de Educación Especial incluye las áreas rurales y se establece el Proyecto de educación integral para adolescentes y jóvenes con NEE con un enfoque más integral que sólo de oficio, generando una transformación de la educación laboral de adolescentes y jóvenes con discapacidad. Por otro lado, está el Ministerio de Educación de Nación cuenta con Programa Nacional de Becas Universitarias y dentro de él un Subprograma para Personas con Discapacidad. Pueden acceder a este beneficio los/as alumnos/as de escasos recursos, con buenos antecedentes educativos y que presenten una alteración funcional permanente o prolongada. El Canal Encuentro, por su parte, incluye en forma permanente en su programación a Personas con Discapacidad y programas sobre la inclusión a escuelas comunes.

En el ámbito de la Educación Superior, 26 universidades públicas han constituido una Comisión Interuniversitaria (actualmente Red interuniversitaria dependiente del Consejo Interuniversitario Nacional) vinculada a la temática del acceso a las personas con discapacidad. Desde 2003, funciona el Área de Discapacidad y Derechos humanos dentro del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires y se promueve la creación de Comisiones de Discapacidad en todas las unidades académicas y la Comisión de Discapacidad en la UNLP se realizan acciones sobre la generación de

²³ Se denominan configuraciones de apoyo a las redes, relaciones, posiciones, interacciones entre personas, grupos o instituciones que se conforman para detectar e identificar las barreras de aprendizaje y desarrollan estrategias educativas para la participación escolar y comunitaria. Estos apoyos procuran diseñar, orientar, contribuir a la toma de decisiones educativas para el desarrollo de capacidades y potencialidades del Sistema, las instituciones y los equipos. *Educación Especial, una modalidad en el Sistema Educativo Argentino. Orientaciones 1. MECyT*

espacios accesibles, modificación de contextos para las personas con discapacidad que transiten la universidad, como también el acompañamiento ya sea como docente, estudiante, no docente, garantizando el cumplimiento de sus derechos (Katz, Sandra y Larocca Daniela, 2012: 116).

Moro y Potenza Dal Masetto (2010) plantean la hipótesis acerca que la baja calidad de las políticas de discapacidad del Estado argentino se deben más a las estrategias públicas que responden a situaciones contingentes y relaciones informales acotadas, que a prioridades generales establecidas de manera racional y justa. En educación, la institucionalidad parece estar instalada, pero su jerarquización varía según los períodos. La CONADIS aún continúa en pleno proceso de construcción de su perfil y misión, algunas de sus funciones están más asentadas que otras y, su accionar, parece depender demasiado de la impronta que le otorgue quien ejerza la presidencia.

Muchas iniciativas que se desarrollan en materia de discapacidad no se representan como un accionar estratégico, planificado y previsible, acordado con los actores involucrados, sino más bien como el producto de iniciativas personales, sujetas a la contingencia. La falta de integralidad en la política de discapacidad queda de manifiesto, además, en las fórmulas discursivas empleadas por los organismos de injerencia en la temática, se puede afirmar que dentro del Estado argentino la visión de cómo debe ser entendida la discapacidad, a la luz de los parámetros internacionales vigentes, no es algo plenamente compartido entre quienes participan en el diseño e implementación de acciones en esta temática. Se observa cierto acuerdo, entre todos los referentes de los organismos gubernamentales respecto de la importancia de la ratificación de la Convención Internacional y su relevancia como “guía” para orientar el accionar en los diferentes sectores de las políticas públicas. Sin embargo, junto con eso, se constata la falta de adecuación de las acciones efectivamente desarrolladas con lo planteado en ese paradigma.

Continúan ampliando Moro y Potenza Dal Masetto (2010) que, debido a la ausencia de lineamientos estratégicos, las iniciativas desarrolladas orientan en direcciones diversas y, en algunos casos extremos, contradictorias. Temas tales como la modalidad de asumir la educación en establecimientos especiales y/o en escuelas comunes no parecen ser cuestiones respecto de las cuales haya una visión compartida con todos los actores involucrados. Coexisten concepciones diferentes -e incluso contrapuestas - respecto de la discapacidad y la forma de abordarla y, en función de ello, políticas públicas que entran en colisión. Concluyen que trabajar por una efectiva inclusión educativa supone un esfuerzo conjunto entre las áreas de Educación Especial y Educación Común. Además de profundizar las iniciativas ya

propuestas por Educación Superior. Dentro del mismo ejemplo de la educación inclusiva, se advierten también acciones de complejidad diversa según se trate de integrar a un/a estudiante con discapacidad motora o a uno/a con discapacidad visual o intelectual. Las configuraciones de apoyo, van a variar según sean de acceso (rampas, baños adaptados, libros Braille, etc.) a determinados criterios de evaluación y acreditación y adaptaciones curriculares.

En el año 2006, mediante Decreto N° 403/06, se produce una adecuación de la estructura orgánica funcional del Ministerio de Educación del Chubut, eliminándose la Coordinación de Educación Especial y creándose la Dirección General de Educación Inclusiva. Entre las funciones de la Dirección General de Educación Inclusiva se destacan la elaboración, asesoramiento y articulación de políticas y prioridades provinciales y regionales que promuevan el desarrollo armónico en las escuelas de la provincia del Chubut, y que las diferencias sociales, culturales e individuales no se transformen en desigualdades educativas. Entre los años 2007 y 2008 equipos de docentes pertenecientes al Instituto de Formación Docente N° 801 de la ciudad de Trelew, con anexo en la ciudad de Rawson, en el cual desarrollé hasta hace poco tiempo mi actividad profesional, se realizaron investigaciones procurando examinar las prácticas docentes en educación especial y, en particular, el impacto de las prácticas integracionistas en la educación común, produciendo conclusiones preliminares y datos cuantitativos y cualitativos a partir del estudio realizado en dos escuelas especiales para personas con discapacidad visual en la zona (Trelew y Rawson).

Estas indagaciones pusieron en evidencia supuestos básicos subyacentes²⁴ que articulaban de un modo singular con mandatos históricos y configuraciones institucionales, permitiendo observar determinadas prácticas de enseñanza tanto en la escuela de la ciudad de Trelew que fue creada en el año 1986 como en la escuela de la ciudad de Rawson creada en el año 1997. Por una parte, encontramos la visión terapéutica centrada en el déficit de la persona y, por otra, la visión pedagógica centrada en las posibilidades de la persona que aprende. Con respecto al estudio relativo a las prácticas docentes se puede observar que algunos docentes en discapacidad visual de educación especial no conciben a las prácticas de enseñanza como un agente social reflexivo y participante activo en la transformación de la realidad, un aspecto central que podría estar relacionado con la ausencia de

²⁴Se considera supuesto básico subyacente a aquellos que se encuentran bajo (supuestos, puestos por debajo) atraviesan y entran paradigmas y teorías poniéndose en juego en la sociedad, en sus instituciones y organizaciones. Los supuestos básicos subyacentes hacen de sustento y son los "anteojos" para ver funcionando de modo inconsciente. Constituyen un lugar "más allá" del paradigma ya que no son fundamento de las teorías o métodos a emplear sino su origen más profundo, a veces oculto (Lores de Arnais, 1988)

contextualización de las problemáticas educativas que esos/as docentes abordan cotidianamente y al desconocimiento de las múltiples dimensiones que interjuegan y definen los escenarios escolares, en que los aspectos terapéuticos centrados en la patología de un cuerpo tienen prioridad por sobre los aspectos pedagógicos y educativos más generales que se orientan a explorar lo que esos cuerpos hacen o podrían hacer y las condiciones materiales y simbólicas necesarias para hacerlo posible.

Con respecto a la investigación que aborda el impacto de las prácticas integradoras de la educación común en el apoyo de la escuela especial²⁵, podemos señalar que las principales críticas que plantean las y los docentes a la hora de realizar integraciones tienen que ver con aspectos “personales y profesionales”, con actitudes de evaluación y autocrítica, compromiso, preparación y responsabilidad de los docentes comunes. Otras cuestiones están vinculadas a las propias prácticas de enseñanza en el aula como planificar en forma diferenciada y personalizada acorde a la dificultad y trabajar con materiales y/o recursos diferentes. Se menciona también que es necesario ayudar a integrar y socializar al sujeto con “necesidades educativas especiales” procurando la aceptación del grupo, señalando que implica un mayor seguimiento al alumno/a con discapacidad.

Los y las docentes de la escuela común plantean que tener alumnos/as integrados/as con discapacidad les ayudó a reflexionar sobre las posibilidades de educar desde una mirada respetuosa de las diferencias. Si bien mencionan que trabajar con docentes de los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios es una práctica difícil, en la mayoría de los casos resulta provechoso el intercambio y la propuesta conjunta. De todas maneras, se evidencia una concepción del alumno/a con discapacidad como un sujeto que no pertenece al grupo con el que comparte el aula escolar sino en relación al maestro/a de apoyo a la integración, dado que necesita ser provisto de recursos especiales por fuera de la educación común, con presencia de docentes de educación especial desde una visión entendida como “atención” a las particularidades de un cuerpo biológicamente entendido que remite a un modelo clínico- terapéutico. Desde el Ministerio de Educación de la provincia del Chubut se pretende trabajar para fomentar espacios de capacitación y reflexión conjunta entre docentes de educación especial y educación común de los tres niveles para tratar temas vinculados con la didáctica, las particularidades de los niños/as con discapacidad, sus formas de aprendizaje, accesibilidad, intervenciones específicas, entre otros.

²⁵ Investigación realizada en el marco del Programa de Investigación y Desarrollo. Instituto Superior de Formación Docente N° 801 de la ciudad de Trelew, Chubut.

A fin de poder enmarcar esta tesis, desarrollaremos en el próximo capítulo el diseño, las decisiones y resoluciones metodológicas, el trabajo de campo, la elección de las instituciones y participantes. Se expondrán las características de la investigación cualitativa a fin de investigar las concepciones que poseen las y los docentes de educación especial ante las nuevas políticas públicas de educación inclusiva y las tensiones que estos plantean respecto de su práctica cotidiana.

Capítulo II

Diseño Metodológico

Definición y características de la investigación cualitativa

El enfoque de investigación elegido es de corte cualitativo por lo cual comenzaremos definiendo y caracterizando la investigación cualitativa que involucra una gran variedad de discursos o perspectivas teóricas así como diversos métodos y estrategias. En este sentido, los estudios cualitativos demuestran su carácter polisémico, interdisciplinario e interparadigmático con un cruce paradigmático entre el interpretativismo, el constructivismo, la filosofía hermenéutica, los estudios culturales, el post-estructuralismo entre otros. (Sandín Esteban, 2003; Merlinsky, 2006)

Entre las posiciones teóricas de la investigación cualitativa señalamos el *interaccionismo simbólico* que aborda las maneras en que los sujetos significan las experiencias, los sucesos y los objetos siendo estos elementos el punto de partida central para la investigación; *la fenomenología*, en la cual hay que analizar los fenómenos como aparecen y *la hermenéutica* que es el estudio, análisis e interpretación de los textos (Hernández Carrera, 2014). El investigador desde el momento en que cuenta con su objeto de estudio estará condicionado por el paradigma que lo sustenta, entendiendo a este como un marco normativo que contiene las premisas epistemológicas, ontológicas y metodológicas desde la cual se realizará la investigación. Los cuatro paradigmas fundamentales en la investigación cualitativa son el positivista, el constructivista-interpretativo, el crítico y el feminista (Hernández Carrera, 2014: 190).

Entendemos que nuestro estudio se inscribe en el constructivista-interpretativo debido que buscará dilucidar y, comprender las tensiones que se producen en el proceso de reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho, que se va a realizar efectivamente a partir del comienzo del siglo XXI en un escenario de cambios en los discursos políticos, jurídicos y educativos.

Mencionamos que las principales características de la investigación cualitativa con una perspectiva interpretativa, se orienta a comprender el comportamiento humano desde el marco de referencia de quien actúa. La subjetividad del investigador/a y de aquéllos grupos a los que se estudia son parte del proceso de

investigación, así el/la investigador/a participa con su propia reflexión. (Hernández Carrera, 2014). Otra característica es que permite, el desarrollo natural de los sucesos sin someterlos a control. Asume una realidad dinámica, orientada a los descubrimientos exploratorio, expansionista, descriptivo, inductivo. Postula que la realidad se define a través de las interpretaciones de los y las participantes. También la investigación cualitativa se dirige a mirar los procesos, si bien los estudios no son generalizables son válidos, con datos reales ricos y profundos (Cook y Reichardt, 1986: 5). La investigación cualitativa se basa en el uso de categorías, se denominan categorías a cada uno de los elementos o dimensiones de las variables investigadas y que van a servir para agrupar las diversas unidades (Fernández Noguero, 2002: 169).

Nuestra investigación tiene varias de estas características, la exploración de las prácticas cotidianas de las escuelas especiales de la provincia de Chubut y la interpretación tanto del material documental como de las narrativas de los y las participantes docentes, directivos y supervisores.

Así, esta línea exploratoria e interpretativa tiene en cuenta las múltiples dimensiones que se ponen en los significados expresados en las narrativas de los y las docentes, directivos y supervisores a la luz de las nuevas construcciones y normativas en el campo de la educación y ajustando el foco en educación especial. Este estudio se propone indagar acerca de las concepciones sobre educación inclusiva de las y los docentes de Centros de Servicios Alternativos y Complementarios y de Escuelas Especiales para Discapacidad Sensorial del VIRCH (Valle Inferior del Río Chubut). Dentro de este enfoque recurriremos a la entrevista narrativa como reconstrucción de la experiencia, que da significado a lo sucedido o vivido, requiere como elementos de su configuración, una trama argumental, una secuencia temporal, el/los personaje/s que intervienen y una situación contextual. Entonces buscaremos identificar, relevar y analizar dentro de las narrativas de un conjunto de docentes, las tensiones que producen los discursos y prácticas de educación inclusiva en las experiencias de educación especial. Las narrativas docentes son entendidas aquí como relato de experiencias vividas y transitadas, por lo tanto, relatos significados que dan cuenta de cómo se hizo, qué se hizo y quién vivió la experiencia, que contengan reflexiones, que expresen indicaciones que puedan servir para la toma de decisiones de otros y orientar acciones en los otros (Alliaud, 2010).

Las narrativas que nos brindan los/as docentes que entrevistamos ponen en tensión las concepciones sobre educación inclusiva y educación especial, ya que históricamente se fue construyendo la educación especial como un subsistema paralelo a la educación común desde paradigmas psicomédicos y rehabilitatorios con el afán de normalizar al estudiante con discapacidad.

Actualmente estos modelos son revisados y cuestionados ampliamente desde diversas Declaraciones y principios universales y particularmente el Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) expone que la existencia de las escuelas especiales representa una seria violación de los derechos humanos individuales (Roldán y Holland, 2010).

En particular estas escuelas que bajo su denominación de especial, conllevan pesos históricos fuertemente inscriptos en las prácticas y de difícil superación hacia nuevos modelos sociales. El etiquetamiento por el cual se habla de estudiantes con discapacidad y las categorías en que son pensados/as están arraigadas en la objetividad de las instituciones en relación a las cosas y los cuerpos y las propias resistencias ante esa relación (Martínez y Cobeñas, 2014).

En este sentido, pretendemos abordar el concepto de educación inclusiva y analizarlo desde las experiencias tal y como son narradas por las y los docentes, directivos y supervisores de los ámbitos de educación especial en la provincia del Chubut y sus posibles vinculaciones con la formación inicial. De modo que deberemos ahondar en la historicidad de la conformación de las escuelas especiales en el Valle Inferior del Río Chubut, en qué momento aparecieron, en qué espacio de las ciudades se alojaron, cuáles fueron sus mandatos iniciales, qué permanece, quiénes las habitan.

Dentro del sistema escolar conviven modelos educativos que van desde una educación entendida como “atención de la diversidad”, pasando por propuestas de “intervención pedagógica” centradas en el diagnóstico del déficit hasta aquellas perspectivas educativas inclusivas que postulan como fundamento principal a la persona que se educa como sujeto de derecho. Siendo nuestro principal objetivo identificar las nociones y prácticas respecto de la educación inclusiva, desagregamos en objetivos específicos con motivo de identificar las concepciones sobre la educación inclusiva en la perspectiva de los/as docentes y los/as directivos de educación especial de los establecimientos seleccionados. Se parte de interrogantes acerca de la explicación que realizan las y los supervisores, directivos y docentes de las escuelas de educación especial de discapacidad sensorial respecto de las y los estudiantes con discapacidad, por una parte, así como la caracterización que realizan las y los supervisores, directivos y docentes de los C.S.A. y C. respecto de las y los alumnos y alumnas con discapacidad. En este entramado de criterios pretendemos visibilizar cuáles son las concepciones del sujeto con discapacidad que ponen en juego en las y los docentes de los distintos establecimientos escolares que se relevan.

Definiciones y resoluciones metodológicas

El objeto de esta investigación, las concepciones de las y los docentes sobre educación inclusiva desde las narrativas docentes, a este fin se trató de profundizar en el campo de estudios de discapacidad y relacionarlos con el trabajo en terreno. Durante el proceso de indagación se identificaron aspectos del problema que fueron planteados inicialmente. A lo largo del trabajo de entrevistas se fueron revisando, “ajustando la lente” con preguntas emergentes más específicas de las narrativas atendiendo al entramado en la historicidad de cada uno de los y las docentes entrevistados/as considerando sus edades y lugares de formación inicial.

Siguiendo a Merlinsky (2006), la entrevista es una herramienta de carácter comunicativo que capta significados mediados por la subjetividad de los sujetos, que además, el/la investigador/a intenta captar el significado que los otros atribuyen a sus propias experiencias supone poner en juego un conjunto de abstracciones, generalizaciones sobre las interpretaciones del mundo desde su rol y por lo cual se interpretan. Merlinsky (2006) nos habla del carácter artificial de la entrevista, que no es un relato espontáneo sino dirigido por los objetivos de la investigación y regulado por un guión pautado por el/la entrevistador/a que intenta provocar en el/la entrevistado/a un relato dentro de un encuadre determinado. Aparece la noción de la entrevista como un texto negociado donde las preguntas y respuestas se establecen en un intercambio estructurado entre entrevistador/a y entrevistado/a. Es decir, la entrevista es un texto de carácter narrativo, entendiendo el enfoque narrativo como un análisis conversacional y que las narrativas que están en la entrevista representan descripciones que hacen las personas de sus actividades, dentro de las cuales se buscarán los significados. (Merlinsky, 2006: 31) Jovchelovitch y Bauer (2002) aconsejan realizar las entrevistas en cuatro fases, una en la que el/la entrevistador/a formula un tópico con las preguntas centrales de la entrevista. Una segunda, en que el entrevistado comienza su narración y no debe ser interrumpido. La tercera etapa, en la cual el/la entrevistador/a puede solicitar que se evacúen dudas inmediatamente concluida la entrevista. Y una cuarta fase, después de cerrada la grabación, en que la/el entrevistado tiene un espacio para una conclusión. Estas consideraciones se tuvieron en cuenta a la hora de realizar las entrevistas. Por un lado nos permite que el/la entrevistador/a pueda responder la pregunta sin ser interrumpido y por otro lado al final de la entrevista, el/la entrevistado/a puede plantear inquietudes que le fueron apareciendo en el transcurso de la entrevista.

Según Mc Egan y Egan (1998) las narrativas nos ayudan a interpretar el mundo, son los instrumentos de interpretación que constituyen una práctica y nos permite

desde esa perspectiva contemplar al mundo que nos rodea. Al representar los acontecimientos a través de las narrativas las y los docentes pueden organizarse al informar sus acciones y proyectar un determinado nivel de saber práctico. Se enfatizan las narrativas, el saber de la experiencia, siendo un saber que se liga a lo cotidiano y está asociado a las acciones y reflexiones que cada docente vivencia en su propia trayectoria, actividades socialmente situadas, con un sentido singular, subjetivo y personal en un contexto histórico determinado (Alliaud y Suárez, 2011).

Si bien, la teoría orienta y focaliza el objeto, el trabajo en terreno facilita la construcción teórica a través de la empiria, que en este caso pone el foco en las narrativas para construir y deconstruir a través del entramado de estas historias significados históricamente válidos. Como resalta (Suárez, 2015).

La documentación narrativa de experiencias pedagógicas se inscribe en el campo de la investigación educativa como una modalidad particular de indagación narrativa e interpretativa que pretende reconstruir, documentar, tornar públicamente disponibles, tensionar y volver críticos los sentidos, comprensiones e interpretaciones pedagógicas, que los docentes construyen, reconstruyen y negocian cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas acerca de sus propias prácticas educativas. (pág. 20)

Los estudios de Wivian Weller y Nicolle Pfaff (2010) nos aportan el conocimiento y la guía para aplicar la técnica de la entrevista desde la metodología elegida para la tesis. Según las autoras, es conveniente para analizar las narrativas surgidas de las entrevistas hacer un cuadro con palabras claves para categorizarlas o bien, realizar un texto con tres columnas, en la primera colocando la transcripción completa de la entrevista, una segunda con los temas más importantes. Plantea que esta estrategia es importante por dos motivos. En primer lugar, porque proporciona los datos de los temas que deben ser observados y la frecuencia con que aparecen en la entrevista. Un segundo aspecto se dirige a la relectura de las entrevistas para ampliar el universo discursivo de los entrevistados. Se debe realizar la construcción de una matriz que contenga los objetivos y las finalidades de la entrevista colocados como temas con títulos en las columnas y el relato de cada entrevistado en filas (Weller y Pfaff, 2010: 225).

Jovchelovitch y Bauer (2000) plantean que en términos prácticos, el análisis y la interpretación de las entrevistas y de los documentos escolares requiere de un gran tiempo y esfuerzo y no existe un método que sea el mejor. Conviene ir remarcando lo que interesa del texto y hacer comentarios al pie. Analizar la concordancia de ciertas palabras o párrafos para delimitar temáticas. Un procedimiento provechoso es

construir una matriz con objetivos o finalidades de la entrevista colocados como temas con títulos en columnas y los entrevistados en filas. Los tópicos que contienen el guión de la entrevista se refieren a la elección de la carrera en educación especial, época en que cursó la carrera, en dónde, en qué lineamientos se centraba su formación, qué materias le resultaron más significativas para su formación docente, cuál es su desempeño actual, cuál es el objetivo planteado en el proyecto pedagógico institucional, cómo está planteada la educación inclusiva en su escuela, cómo es su práctica cotidiana, cuáles son las decisiones respecto de la inclusión de alumnos/as con discapacidad en la escuela común y cómo se aborda.

Debido a que nuestro objeto de estudio es investigar las concepciones que poseen los/as docentes de educación especial ante las nuevas políticas públicas de educación inclusiva y las tensiones que estos plantean respecto de su práctica cotidiana debemos realizar la triangulación de diversos métodos de recolección de datos, en este caso utilizamos la entrevista y la revisión documental.

En el campo de la investigación educativa, se observa una predominancia de la descripción a partir de la perspectiva de los sujetos investigados y del comportamiento social en ciertos espacios sociales. Weller y Pfaff (2010) plantean que varios estudios han sido realizados con colaboración de un informante clave en el campo que abre los contactos, y ciertos espacios sociales que pudiesen estar ocultos para el/la investigador/a. Esa persona generalmente es la primera en ser entrevistada y está relacionada con el problema de la investigación o el campo investigado. También se ha enfatizado bastante en la relación entre el/la entrevistador/a y el/la investigador/a como señala Heyl (2001), necesidad de comprender al/a la entrevistado/a como un/una especialista en el campo social, en cuanto el/la investigador/a debe comportarse como un/una recién llegado/a para no mezclarse con interpretaciones previas. En nuestro caso esta investigación hace pie entrevistando primeramente a directivos escolares de las escuelas especiales considerándolos como referentes principales de las argumentaciones que luego serán analizadas y atravesadas por los condimentos de las resultantes de las entrevistas practicadas a los/as docentes de mayor y menor antigüedad.

La cuestión ética está relacionada con la garantía de conservar el anonimato de la persona entrevistada. Por lo tanto, es importante asumir que los/as informantes no sean identificados a fin de lo cual se han codificado sus nombres reales reemplazándolos con otros de fantasía, por lo cual se acepta y se adopta en nuestra metodología.

Es interesante apreciar que el análisis de las entrevistas que adquieren forma de texto por medio de la transcripción, se realizó con base en un método de interpretación

que está en consonancia y en relación al tipo de entrevista elegido, tal como una interpretación de la narrativa estructural. Escoger la manera en cómo se interpretan los datos recogidos requiere de un orden y una metodología particular que se revisará mediante diferentes técnicas que se ajusten a las categorías de análisis buscadas. Weller y Pfaff (2010) recomiendan que los/as investigadores/as en el contexto escolar sean capaces de entender cómo los/as estudiantes, maestros/as y otros grupos relacionados con la escuela perciben sus prácticas y el entorno social en el que operan en un clima de respeto. Resaltan cómo generalmente las escuelas fueron lugares donde trabajaron los/as investigadores/as, deberán observar y tener en cuenta la distancia que se debe establecer para poder realizar un abordaje etnográfico de calidad. Esa distancia que se propone al momento de entrar en campo, evita los prejuicios y configuraciones previas en las que cualquier/a investigador/a puede incurrir. Estamos en condiciones de afirmar que la tarea de investigar en un ámbito escolar del que formamos parte hizo necesario poner en cuestión consideraciones previas y pre-conceptos así como ser muy minuciosa a la hora de entrar en terreno con la metodología elegida.

El trabajo de campo: elección de las instituciones y participantes.

Se realizaron diferentes actividades con el propósito de avanzar en las distintas etapas del trabajo de campo. Una de ellas fue la selección de las escuelas, para ello se tomó como criterio que representaran las tres localidades más importantes del VIRCH tales como Rawson (capital de la provincia), Trelew (la ciudad más poblada de la región) y Gaiman (localidad enclavada en el valle y con una amplia cobertura en zonas aledañas). A esto se añadió un segundo criterio, elegir una escuela especial de la modalidad de sensoriales que acompañe los procesos inclusivos en los tres niveles educativos y dos Centros de Servicios Alternativos y Complementarios (CSAYC), uno de la modalidad de intelectuales en el nivel secundario y el otro Centro que abarca la modalidad de intelectuales, motores y sensoriales en todos los niveles. Una vez seleccionadas las escuelas se concertaron encuentros con el equipo directivo lo que conllevó tiempos para acordar agenda además de regresar a la institución educativa en varias oportunidades a fin de lograr las entrevistas a docentes y relevar información de documentación institucional que dieran cuenta de su historia y conformación actual.

Esta selección de instituciones obedece tanto a criterios de configuraciones espaciales como también a procesos históricos en la provincia del Chubut. Las escuelas especiales se distribuyen particularmente en la región a través de procesos

demográficos en que la mayor parte de la población se concentra en los municipios del Valle Inferior del Río Chubut. Así, se delimitó el ámbito de análisis a partir de la forma se fueron localizando las escuelas especiales en la provincia del Chubut y en especial en la zona del Valle Inferior del Río Chubut, donde confluyen varias localidades como Trelew, Dolavon, Gaiman, 28 de Julio y Rawson (capital de la provincia). Estas localidades tienen en común que hay una fuerte impronta de la colonización galesa en su vida cotidiana, que sus tradiciones están impregnadas de esta cultura, siendo un pueblo agricultor y ganadero por lo cual, la economía de la región está directamente relacionada con estas actividades. Por ser un valle fértil se conforman escuelas cercanas a los lugares de los/as pobladores que están asentados en parcelas rurales llamadas chacras.

En virtud que el origen de las escuelas está vinculado con la historia del nacimiento de estas ciudades realizaremos una breve contextualización acerca de sus conformaciones a nivel regional y de su origen se halla íntimamente ligado a la historia de la colonización galesa. Varios contingentes se radican en el Valle Inferior del Río Chubut dedicándose a la agricultura. La dinámica espacial genera la aparición de asentamientos bien diferenciados. Uno es el de los/as migrantes de origen urbano que proceden de distintos puntos del país, el otro grupo es el de migrantes rurales que poco a poco forman un amplio cordón de nuevos barrios y residentes extranjeros/as, en su mayoría de países limítrofes, que representan un ocho por ciento de la población aproximadamente. Estos aspectos dan cuenta de una conformación donde se establecen diferentes lazos que dan lugar a un entramado intercultural en la conformación de la población de estas ciudades.

Es importante destacar que, de todas estas localidades, la ciudad de Trelew es la que presenta los mayores niveles demográficos de la zona del nordeste provincial, teniendo a sus alrededores un conjunto de ciudades con las cuales conforma un conglomerado demográfico que representa el 46% de la población provincial total. En su estructura y desarrollo urbano la localización de sus actividades económicas se fue delineando en función de dos actividades fundamentales: la actividad comercial y de servicios y la actividad industrial.

En su estructura productiva la región presenta como principales actividades económicas, generadoras de valor agregado, a la agrícola, primera actividad de la zona que se remonta a la llegada de los/as galeses y la ganadera, actividad donde predomina el ganado ovino. También se destaca la actividad pesquera, la ciudad de Rawson cuenta con una zona costero-marítima donde desemboca el Río Chubut. Se puede apreciar en el siguiente corte del mapa de la región.

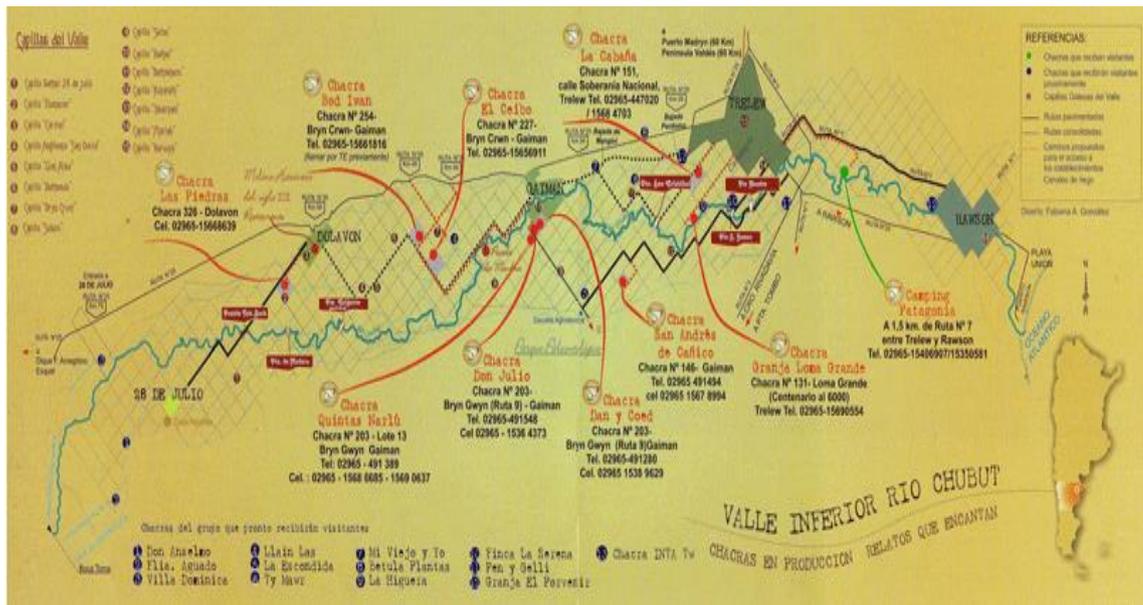


Figura1 Mapa de la Región del VIRCH. En: aquichubut.files.wordpress.com/2010/01/mapa-agroturismo.gif

En relación a la industria, se caracteriza por actividades como la textil lanera, textil sintética, metalúrgica, de procesamiento de pescado y frutas, de la construcción y químicas. El turismo, es una de las actividades que se incorpora en los últimos años, fruto de la potenciación de los atractivos turísticos que rodean a la región. Esta actividad se complementa con una estructura de comercio y servicios. En general las poblaciones tienen características rurales y pesqueras.

Todos estos elementos deben tomarse en cuenta a la hora de realizar un análisis del contenido de las entrevistas, por un lado hay muchos/as docentes que provienen de otras provincias y, por otro lado, las escuelas rurales con matrícula muy heterogénea son preponderantes en la zona.

En los años 80 y con la aparición de polos industriales en la ciudad de Trelew, el mayor conglomerado de la población que se vuelca a esta ciudad y en torno a ella, con el consiguiente aumento poblacional, trae aparejada la demanda de más escuelas, escuelas especiales y también de especialistas (psicopedagogos/as, fonoaudiólogos/as, psicólogos/as escolares, asistentes sociales, etc.). Serán estos/as que integrarán los equipos técnicos que comienzan a derivar alumnos/as a escuelas especiales.

Otro dato importante es que en el año 1982²⁶ se transfieren las escuelas nacionales a la provincia de Chubut y éstas cambian de denominación. De una de estas escuelas transferidas va a surgir el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios de la ciudad de Trelew, en tanto que el CSAyC de la ciudad de Gaiman surge de una Escuela Especial que se conforma a partir de un grado especial dentro de una escuela de nivel primario común.

Un primer escrutinio de las instituciones se realizó analizando su contexto y las vinculaciones con otras instituciones de la comunidad. En el siguiente cuadro identificamos las escuelas seleccionadas con datos descriptivos de localización, matrícula, cantidad de docentes y escuelas por nivel y modalidad donde están incluidos los/as estudiantes las resoluciones ministeriales de creación. Todos estos datos nos permitió bucear en su interior a fin de comprender desde sus estructuras cómo y porqué se conformaron de determinada manera.

²⁶ Resolución 155/82. Consejo Provincial de Educación. Rawson. Chubut.

Tabla 1

Cuadro de escuelas seleccionadas, localización, funcionamiento, equipos docentes, población destinataria, inclusión en escuelas por nivel y modalidad.

ESCUELA	LOCALIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO	EQUIPOS DOCENTES	POBLACIÓN DESTINATARIA	INCLUSIÓN en ESCUELAS POR NIVEL Y MODALIDAD
<p>Especial Sensorial N° 525. Creada el año 1997 como escuela de sordos e hipoacúsicos. Año 2007 se modifica su creación como Escuela sensoriales.</p>	<p>Localizada en: La periferia de la localidad de Rawson dentro del Complejo de Escuelas Especiales. Funciona: TM: 8 a 12 hs. TT: 13 a 17 hs. TV: 17 a 21 hs.</p>	<p>Equipo Directivo: Director interino (sexo masculino de la modalidad de ciegos) Vicedirectora interina (sexo femenino de la modalidad de sordos) Equipo Docente: 14 Docentes con especialidad</p>	<p>Matrícula: 60% estudiantes sin discapacidad sólo trastornos en el lenguaje. El 40% estudiantes con discapacidad visual y/o auditiva.</p>	<p>Escuelas de Educación Inicial: Jardín Municipal 2404 N° 401; N° 404; N° 441; N° 459 Escuelas de Educación Primarias: N° 4; N° 20; N° 47; N° 167; N° 178; N° 185; N° 190. Escuelas de Educación Secundarias: N° 729; N° 752; N° 776; N° 795; N° 7705. Los colegios confesionales de gestión privada N° 1702 y N° 1730. Modalidad Adultos: N° 603; N° 650 Modalidad Especial: N° 504 y 509</p>
<p>Centro de Servicios Alternativos y Complementarios N° 553. Creado en el Año 1995.</p>	<p>Localizado en: La ciudad de Trelew en un edificio alquilado. Funciona: TM: 8 a 12 hs. TT: 13 a 17 hs. TV: 17 a 21 hs.</p>	<p>Equipo Directivo: Directora: 1 Vicedirectoras: 2 Equipo Docente: 15 docentes titulares 3: con cambio de funciones. 1 con traslado transitorio.</p>	<p>Matrícula: 136 estudiantes con discapacidad intelectual y discapacidad multisensorial. Alto porcentaje de estudiantes con dificultades de aprendizaje. TM: 85 estudiantes TT: 48 estudiantes TV: 33 estudiantes.</p>	<p>Escuelas de Educación Secundarias: (mañana-tarde y noche) N° 762; N° 720; N° 724; N° 730; N° 712; N° 751; N° 748; N° 747; N° 759; N° 744; N° 792; N° 714; N° 747; N° 762; N° 763; N° 764; N° 771; N° 790; N° 787; N° 1703 (Instituto María Auxiliadora), N° 7721; N° 64; N° 618; N° 608; N° 615. N° 721 (de la localidad de Camarones a 206 km. de Trelew).</p>
<p>Centro de Servicios Alternativos y Complementarios N° 555. Creado en el Año</p>	<p>Localizado en: La localidad de Gaiman en un edificio alquilado. Anexo Dolavon (vivienda cedida por el Municipio de Dolavon)</p>	<p>Equipo Directivo: Directora interina: 1 Vicedirectora interina: 1 Coordinadora pedagógica interina: 1</p>	<p>Matrícula: 176 estudiantes con discapacidad intelectual, visual, motora y auditiva. Posee matrícula que sin certificado de discapacidad y</p>	<p>Escuelas de Educación Inicial o escuelas UEM (escuelas multinivel) N° 415. Escuela privada Aliwen N° 55 Treorky, entre Trelew y Gaiman (Escuela UEM) N° 125 de Bethesda entre Gaiman y Dolavon (Escuela UEM)</p>

1995.	TM: 8 a 12 hs. TT: 13 a 17 hs. TV: 16 a 20 hs.	Equipo Docente: Turno mañana 12 docentes Turno tarde 13 docentes 2 horas cátedras docente de Inglés. 2 horas cátedras docente de lengua 2 horas cátedras docente de matemáticas	aparentemente con dificultades de aprendizaje. Turno mañana 66 estudiantes. Turno tarde y vespertino 110 estudiantes.	Escuelas de Educación Primaria: N° 61; N° 139; N° 125; N° 100; N° 101; N° 130 (La Angostura entre Gaiman y Dolavon) N° 1035 (Escuela galesa) Escuelas de Educación Secundaria: N° 55; N° 761; N° 794 (Gaiman) N° 1724; (Aliwen, Escuela de gestión privada); N° 1714 (Camwy: escuela de gestión privada galesa) y N° 781 (Dolavon) N° 773 (28 de Julio) Modalidad Adultos: N° 609 Modalidad Especial: en contra- turno en N° 555.
-------	--	--	--	--

Nota. Fuente: extraído de los proyectos educativos institucionales (PEI) de las escuelas seleccionadas.

Como se muestra en la Tabla 1 el complejo de Escuelas Especiales se encuentra emplazado en la periferia de la ciudad de Rawson en la cual conviven cinco escuelas especiales. En el año 2004 se inauguró este mega-edificio para cuatro escuelas especiales que se encontraban distribuidas por diversas zonas de la ciudad de Rawson, la Escuela, 504 para estudiantes con discapacidad intelectual de nivel primario, 525 escuela para estudiantes con discapacidad sensorial. 509 escuela secundaria para estudiantes con discapacidad intelectual o llamada Escuela de Formación Integral, el Centro de Servicios y Complementarios N° 552 y la incorporación de hace algunos años del CSAyC N° 567 para estudiantes con discapacidad intelectual en el nivel secundario. (Imágenes extraídas del Libro Histórico de la Escuela N° 525)

VISITAMOS PROYECTOS

PADRES, ALUMNOS, DOCENTES, AUTORIDADES E INVITADOS COLMARON EL GIMNASIO

Con profunda emoción se dejó ayer el Complejo Educativo esp

Con momentos en los cuales la concurrencia llegó a emocionarse hasta las lágrimas, se vivió un cálido acto inaugural. La inversión supera los 4.300.000 pesos y concurrirán 335 alumnos con capacidades diferentes. Los chicos junto a sus docentes y padres actuaron al final.

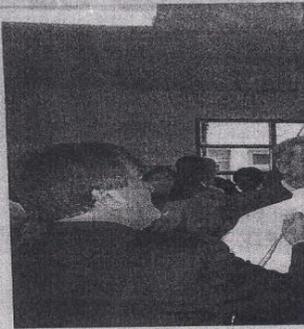
Con una inversión que supera los 4.300.000 pesos, y donde concurrirán 335 alumnos con capacidades diferentes y en lo que constituye un complejo único en el país, el gobernador del Chubut, Mario Das Neves, inauguró ayer martes 25 de Mayo en la ciudad de Rawson un moderno edificio de 3.900 metros cuadrados que alberga a cuatro escuelas especiales, ubicado en la intersección de las calles Teniente Coronel Murga, Florentino Ameghino, Laporte y Goicochea en la zona norte de la capital provincial.

Las modernas y excelentes instalaciones del Complejo Educativo que nuclea a las escuelas 504, 509, 525 y 552 quedaron colmadas ayer con la masiva concurrencia que asistió a la ceremonia que encabezaron el gobernador

Mario Das Neves y el intendente Pedro Planas, ayer por la tarde, poco después de las 16 horas.

El acto dio comienzo en el acceso principal, frente a la Escuela 202, cuando ambos gobernantes, cortaron las cintas y procedieron luego a descubrir las tradicionales placas que hacen referencia al momento inaugural.

De inmediato, ambos ingresaron al salón de usos múltiples o gimnasio, que estaba colmado por la Banda de Música de la Policía ubicada en el fondo del amplio local. Un auditorio compuesto de sillas para los docentes y alumnos, además de autoridades nacionales, provinciales y municipales, colmaron el ambiente, junto a las banderas de ceremonias de todos los establecimientos escolares que



DESCUBRIMIENTO - Las placas que dieron al descubierto en la tarde del 25 acompañaron a las cuatro escuelas especiales en este trascendente momento de su historia institucional.

"EL SUEÑO DE MI VIDA"

La primera persona en hacer uso de la obra fue la señora Zulema Hermosilla, madre de un ex alumno de la Escuela N° 509.4, aseguró que el complejo fue esperado mucho tiempo. «Tanto por los chicos como por nosotros mismos», recordó y afirmó con satisfacción emocionada que, «hoy se me cumplió el deseo más grande de mi vida».

Tras agradecer a quien inició y a quien terminó la obra, Hermosilla recordó la luz que los padres para la realización del Complejo Educativo, y en ese sentido afirmó que el amor a nuestros hijos siempre nos movió.

COMO NACIO EL PROYECTO

A su turno el intendente Pedro Planas recordó como nació el proyecto que de la IPV asumió como desafío ante el ped

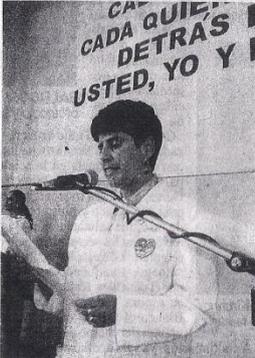


INAUGURACION - El intendente junto al gobernador, el ministro de educación y la directora de la Esc.504, cortaron la cinta del Complejo Educativo.

Figura 2 Inauguración del Complejo de escuelas especiales en la ciudad de Rawson Fuente: Libro histórico de la Escuela Especial de Sensoriales N° 525. Fuente periodística: Diario "Jornada" con fecha 25 de mayo de 2004.

Acto Inaugural Complejo Educativo Escuelas Especiales

56



HISTORICO - Para la directora Nora Nonquepán, el momento de ayer fue histórico para las escuelas.

ños que asistirán a las escuelas les dijo que «el sacrificio y la espera valió la pena», al tiempo que reconoció la participación que en la construcción del complejo tuvo al actual intendente de la ciudad.

UN HECHO HISTORICO

Luego fue la profesora Nora Nonquepán, directora de la Escuela N° 504, quien habló a los presentes y manifestó que «durante años se escucharon diferentes discursos donde ya era un hecho la construcción pero siempre surgía otra prioridad», y tras agradecer a las autoridades por la concreción del complejo, sostuvo que «este día es muy importante para la educación especial porque es un hecho his-

tórico por lo que nada fue en vano porque el sueño se hizo realidad».

CORTE DE TORTA

El acto concluyó con la presentación de números artísticos a cargo del personal docente de las escuelas. Comenzando por la Escuela 525, cuyos docentes y padres a través del lenguaje de señas interpretaron la canción «Aprender a Volar» de Patricia Sosa, en un momento de gran emoción, por el amor expresado hacia sus alumnos e hijos, lo que puso a casi todos al borde de las lágrimas.

Posteriormente fueron los propios alumnos de las escuelas especiales 509 y 504 quienes presentaron diversas coreografías y un agradable cuento.

Tras informar que Lotería del Chubut entregó cuatro computadoras, una para cada uno de los establecimientos, la especial jornada finalizó con el corte de una gran torta a cargo

del gobernador, el intendente y las directoras de las escuelas especiales, para posteriormente recorrer las flamantes y modernas instalaciones.

AUTORIDADES PRESENTES

Estuvieron presentes el ministro Coordinador Norberto Yaulhar, la senadora Nacional Silvia Giusti, el fiscal de Estado Jorge Miquelarena, el titular del IPV Gustavo García Moreno, el presidente de la Lotería del Chubut Marcos Sánchez, el interventor de Vialidad Provincial Julio Otero, el titular del IAC Víctor Delgado, el secretario de Deportes Walter Nonquepán, el subsecretario de Información Pública Daniel Taito y el director provincial de Discapacidad Rosario Basso. Las diputadas Rosa Muñoz, Araceli Di Filippo, el ex gobernador José Luis Lizurume, diputados de la bancada radical, además de funcionarios municipales, entre otros.

Figura 3 Foto de inauguración del Complejo de Escuelas Especiales en la ciudad de Rawson. Fuente: libro histórico de Escuela Sensoriales N° 525. Fuente periodística: Diario "Jornada" con fecha 25 de Mayo de 2004.



Figura 4 Imagen del ingreso al Complejo de escuelas especiales.
Fuente: Libro histórico de la Escuela Especial Sensoriales N° 525. Fuente periodística: Diario "Jornada" con fecha, 25 de Mayo de 2004.

Estas imágenes (fig.2 y fig. 3) resultan paradójales que en una época en la cual se viene avanzando en la educación inclusiva en la provincia de Chubut, se construye e inaugura un mega edificio donde convergen todas las escuelas especiales en una zona periférica de la ciudad capitalina conocida de forma irónica como “la manzana de las luces”. Este gran edificio recrea modelos de educación segregada y no responde al modelo social. Foucault (2000) menciona que a través del dispositivo panóptico los espacios van a ser cerrados, recortados, vigilados, petrificados y a su vez controlados. Estos/as niños/as y jóvenes que van a poblar estos espacios están fuera de la ciudad, excluidos/as y a su vez controlados como la peste a fines del XVIII. Estos mecanismos disciplinarios van a exigir a veces la clausura, la especificación de un lugar heterogéneo a todos los demás y cerrado sobre sí mismo, Foucault (2000:3) plantea que el espacio disciplinario tiende a dividirse en tantas parcelas como cuerpos o elementos hay que repartir (Foucault, 2002: 9).

En este mega edificio donde funcionan cinco escuelas especiales, en la ciudad de Rawson, Chubut, representa ese control disciplinario funcional para el aparato estatal en el cual queda claro que tanto a fines políticos como sociales estas estructuras son el fiel ejemplo de qué lugar ocupa la discapacidad, en la capital de la provincia del Chubut.

A fin de poder caracterizar el objeto de estudio relevamos distintas fuentes sobre la historia de cada una de las instituciones, su creación, cómo está constituida su planta funcional al momento de la investigación, el proyecto pedagógico, sus notas sobre la identidad institucional. Además, relevamos documentación en el Centro de información educativa dependiente del Ministerio de Educación de la provincia, en las bibliotecas pedagógicas a los efectos de recabar documentación oficial sobre educación especial y su conformación en la provincia del Chubut.

Los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios se desprenden de las Escuelas Especiales de la modalidad de discapacidad intelectual de cada localidad en los años 90. No es el caso de las Escuelas Sensoriales que si bien funcionan como Centros de Servicios Alternativos y Complementarios siguen dentro del formato y de la órbita de escuelas primarias base. Generalmente la población destinataria de estas escuelas cuenta con proyectos de inclusión educativa.

Como ejemplo podemos mencionar que estas escuelas sensoriales continúan determinados ritos como por ejemplo, el saludo a la bandera, en la cual se observa que no hay estudiantes presentes, sólo personal de la institución (directivos, personal operativo, docentes, etc.) y que no se modifican pese al cambio de funcionamiento de la escuela. También las tareas administrativas, responden al formato de una escuela primaria y no como un Centro de acompañamiento a la inclusión.

Los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios poseen una dinámica diferente a una escuela, los y las docentes sólo asisten a los Centros para fines administrativos y cumplen su rol pedagógico en las escuelas donde están los/as estudiantes que requieren acompañamiento. La matrícula es compartida con las escuelas de los diferentes niveles por donde transitan las y los estudiantes con discapacidad. Esta dinámica institucional también se conforma en las escuelas sensoriales, sin embargo continúan con los ritos escolares. Las y los estudiantes con discapacidad asisten en diferentes momentos y horarios a la escuela, por lo cual no hay una estructura rígida.

Nicolle Pfaff (2010) señala que hacer etnografía en contextos escolares significa investigar en un espacio social conocido y familiar, que las escuelas o instituciones educativas tienen existencia global en la mayoría de los casos, independiente de sus orientaciones culturales específicas. Que independientemente del estudio etnográfico situado en las escuelas los/as investigadores/as deben lidiar con algunas particularidades de la escuela como campo social y el impacto sobre el proceso de investigación. Retomando a Elsie Rockwell (2011) se trata de reconstruir redes de relaciones sociales a fin de establecer contrastes significativos para encontrar la diversidad de configuraciones de la vida escolar.

Otra de las actividades que se realizaron para delinear el trabajo de campo fue la elaboración de criterios para la selección de docentes de cada institución donde se aplicarían las entrevistas individuales en profundidad. Esto se llevó a cabo a partir de los siguientes criterios:

a) un/a docente de menor antigüedad y uno/a de mayor antigüedad (las entrevistadas son de sexo femenino) en cada escuela seleccionada.

b) directivos de las instituciones, los directivos entrevistados/as de los CSAyC el grupo de docentes son casi en su totalidad mujeres salvo en el caso del director de la Escuela Especial Sensorial.

c) una supervisora de la modalidad de la Región IV²⁷ y una supervisora de Educación Primaria del ámbito común.

Las entrevistas a las y los docentes nos permitieron obtener información genérica sobre sus historias de formación profesional, sus expectativas respecto de las posibilidades presentes y futuras de sus estudiantes, el conjunto de principios y valores sociales y pedagógicos que sustentan su trabajo profesional, sus apreciaciones respecto a la educación especial en el modelo inclusivo. El saber de la

²⁷ La Región IV es la región jurisdiccional en la cual están las tres escuelas seleccionadas de la muestra. Desde el Ministerio de Educación del Chubut se divide a la provincia en seis Regiones, las que cuentan cada una con Supervisiones Seccionales y Delegaciones administrativas. (ver Anexo Fig.: 5)

experiencia no se centra en el número de años trabajados sino en la posibilidad de transmitir y poner en palabras ese saber (Alliaud y Suárez, 2011).

Esta investigación realiza las entrevistas a docentes con diferentes edades y tiempo de antigüedad en el cargo a fin de identificar concepciones que devienen de procesos de formación y transformación desde la propia práctica. En virtud de analizar, si las hubiera diferencias generacionales, retomamos el análisis de Karl Mannheim (1970) acerca de la participación en un período histórico temporal limitado de los/as portadores de una determinada conexión generacional. El sociólogo alemán señala que varias generaciones viven en el mismo tiempo cronológico pero que el único tiempo verdadero es el tiempo vivencial, plantea que todas las generaciones viven en un tiempo interior que en lo cualitativo es totalmente diferente a los otros. Plantea que,

“Cada uno vive con gente de su edad y con gente de edades distintas en una plenitud de posibilidades contemporáneas. Para cada uno el mismo tiempo es un tiempo distinto; a saber: una época distinta y propia de él, que sólo comparte con sus coetáneos” (Mannheim, 1970: 200).

Esto nos sitúa frente a sujetos que a pesar de sus diferentes edades construyen su experiencia a través de sus vivencias, en tanto el/a docente de menor y mayor antigüedad que se elige no necesariamente tiene que ser el/a más joven o el más viejo/a de la escuela sino aquél/a que vivenció su experiencia educativa de un modo diferente signado por un tiempo diferente.

Mannheim (1970) argumenta que lo que constituye la posición común en el ámbito social no es el hecho de que el nacimiento tenga lugar cronológicamente al mismo tiempo, sino que lo que la constituye primariamente es la posibilidad, que en ese período se adquiere, de participar en los mismos sucesos, en los mismos contenidos vitales. Las relaciones sociales en las que los hombres y las mujeres se encuentran tienen también una fuerza de configuración, donde se influyen y modelan. De todas maneras parece un cuestionamiento un tanto provocativo a la hora de entender si las relaciones de diferencias generacionales están signadas por las tradiciones que intentan de algún modo pujar por mantenerse de la misma manera o se configuran a partir de la historia de la posición que se ha establecido dentro de una tradición. Podría interpretarse que las tradiciones modelan a las nuevas ideas o que están permeadas por ellas pero que no las modifican sustancialmente.

También plantea que los hechos básicos en el ámbito de los fenómenos generacionales no son otra cosa que una modalidad de posición de igualdad en el ámbito histórico-social, debido a la proximidad de los años de nacimiento. La irrupción de nuevos hombres y nuevas mujeres hace que se pierdan bienes acumulados y se

revise lo que está disponible, y nos enseña a olvidar lo que ya no es útil. Las transformaciones de la contextura histórico-social se realizan reflexivamente y esta reflexión viene a convertirse en una técnica de desestabilización. Y es ahí que se centra la mirada de los polos, maestro/a de mayor antigüedad y el/la de menor antigüedad.

En relación con la tradición podemos decir que, en relación a nuestro objeto de estudio, se ve fuertemente impregnado por un conjunto de tradiciones y rituales heredados en las escuelas. Toda tradición implica que las nuevas generaciones crecen en el seno de comportamientos vitales, contenidos sentimentales y disposiciones que han heredado. Es preciso así tener en cuenta que todos aquellos contenidos y disposiciones que sigan funcionando sin problemas en la nueva situación vital, se transmitirán inconscientemente, sin que nadie medie en la transmisión.

Ahondaremos en las narrativas de los/as directores/as y supervisores/as de las escuelas especiales a través de una entrevista que también aborda las representaciones respecto de las características de su rol y de la institución que dirige o supervisa, de la población que la conforma y de los horizontes futuros. Buscamos entonces “las narraciones convocantes”, como señala Andrea Alliaud (2009), con un contenido ligado al hacer de personas reales y no al deber ser de modelos o ideales, es desde la experiencias que suenan las voces. Se trata de los sucesos describiendo cómo fueron los hechos a través de su propia experiencia vivida y transitada en la cotidianidad de la propia práctica. Alliaud (2009) también plantea que hay que evitar las categorizaciones y las clasificaciones que frecuentemente impone el saber formalizado donde hay quienes saben y no saben, lo importante es tener algo para contar y esto que se cuenta propicia la transformación de los sujetos. El saber de la experiencia como la posibilidad de transmitir y poner en palabras ese saber no tiene que ver con la cantidad de años vividos.

Estos autores Alliaud, Suárez, Feldman y Vezub (2008), plantean que la investigación narrativa estudia las maneras que los seres humanos experimentan el mundo y nos ubica en cuanto a sus experiencias vividas y significadas por las personas. Recuperar las narrativas es considerar que los seres humanos viven “vidas relatadas” en la sociedad a partir de contar sus historias, expresarlas.

En el campo de la enseñanza, usar la indagación a partir de narrativa reivindica “la/s voz/ces” de los docentes, sus experiencias son contadas, relatadas porque se viven a diario y son recuperadas y no vividas a partir del relato investigador. Alliaud, Suárez, Feldman y Vezub (2008)

“Elaborar una narración implica, seleccionar hechos, episodios de lo que se vivió y configurar con ellos una cierta unidad de sentido” (Alliaud, Suárez,

Feldman: 2008)

Además, se recabó información respecto de los principios y valores sostenidos por la institución, las principales características que asumen las prácticas pedagógicas y las experiencias en los procesos de inclusión que organiza la actividad institucional. Se enfatizó el contexto de descubrimiento, desde este lugar, se fueron identificando unidades de análisis o categorías²⁸, atendiendo a los datos empíricos se volvió a la teoría y viceversa, teoría y empiria interjuegan dialécticamente en un movimiento espiralado. Los significados que los sujetos le están atribuyendo a un hecho social, que los sujetos le atribuyen y que el/la investigador/a le atribuye hace posible, como muy bien expresa Sirvent (1994), un trabajo que enlaza lo teórico con lo empírico.

“Voy al terreno y escucho, vuelvo, analizo, me sumerjo y salgo realizo un análisis comparativo, identifico nuevas preguntas y conceptos, vuelvo al terreno, vuelvo a analizar, retorno al terreno.” (pág. 9)

En este permanente ir y venir en el proceso de definiciones metodológicas se tuvo en cuenta la relevancia de la sensibilidad teórica, es decir no comprometerse con una teoría específica preconcebida. Reconceptualizar los referenciales teóricos a partir de los datos empíricos que fueron surgiendo del trabajo en terreno, facilitaron ciertos “olvidos” o “abandonos” de la teoría preconcebida, reconociéndose la importancia de las narrativas, otorgándole significados. Esto, no fue simple, en más de una oportunidad aparecieron instancias de obturación, paralización, que llevó a desechar lo absoluto, a cuestionar, a retomar lo que decía el otro y estar atento a su decir. Implicó a su vez aceptar lo provisorio, a descubrir y no quedarse “pegado” al propio pensamiento.

Como bien resaltan Clandinin, Pushor, Murray Orr, (2007) los argumentos para el desarrollo y uso de la investigación narrativa provienen de una óptica de la experiencia humana en la que los seres humanos, individual o socialmente, llevan vidas que pueden historiarse. Las personas dan forma a sus vidas cotidianas por medio de relatos sobre quiénes son ellos/as y los/as otros/as conforme interpretan su pasado en función de esas historias. El relato, en el lenguaje actual, es una puerta de entrada a través de la cual una persona se introduce al mundo y por medio de la cual su experiencia del mundo es interpretada y se transforma en personalmente significativa. Vista de esta manera, la narrativa es el fenómeno que se estudia en este tipo de investigación.

La investigación narrativa, el estudio de la experiencia como un relato, entonces,

²⁸ “Las categorías son secciones o clases que reúnen un grupo de elementos bajo un título genérico, reunión efectuada en razón de los caracteres comunes de estos elementos” (Bardín, 1996:90 en Pruzzo de Di Pego 1999:108)

es primero que nada y sobre todo una forma de pensar sobre la experiencia. La investigación narrativa como una metodología implica una visión del fenómeno. Usar la metodología de la investigación narrativa es adoptar una óptica narrativa particular que ve a la experiencia como el fenómeno bajo estudio (Clandinin, Pushor y Murray Orr; 2007: 22).

A fin de realizar el análisis de las narrativas, nos proponemos a retomar las propuestas que plantea Karine Goss (2010: 225) recomienda una secuencia de codificación del material recolectado para aprovechar ampliamente el material de las entrevistas. O pasar luego las entrevistas a palabras claves o dividir el texto en tres columnas. En la primera columna transcribir toda la entrevista, en la siguiente columna apuntar los temas más importantes y en la tercera columna seleccionar las palabras claves. Asimismo, Goss (2010) también recupera a Gaskell que propone construir una matriz con los objetivos de la investigación colocados como temas en los títulos de las columnas y el relato de cada entrevistado por filas y esta sería otra alternativa para utilizar en el análisis de las narrativas. De todas maneras siguiendo a estos autores se acuerda en tener en cuenta cuatro fases como las que proponen Jovchelovitch y Bauer. La primera fase es la de iniciación, en la cual en el/a entrevistador/a formula el tópico de la cuestión central de la investigación. La segunda, el/a entrevistado/a comienza su narración y no debe ser interrumpido/a. La tercera etapa de cuestionamiento cuando el/a entrevistador/a puede obtener determinados esclarecimientos después que el/a entrevistado/a haya finalizado su discurso o cuando termina de hablar y no sabe de qué más hablar. Y la cuarta y última fase aquella en la cual el/a entrevistado/a puede brindar una conclusión.

Buscar sentido a los cambios que operan en las escuelas especiales y poder visualizar las resistencias a estas transformaciones en un contexto histórico político singular en la jurisdicción del Chubut, nos desafía a analizar las continuidades y rupturas inscriptas en las narrativas docentes. Las categorías de análisis que nos propusimos develar en este estudio resultan de las voces de los/as docentes y supervisores/as en un contexto específico "la escuela" y en particular la escuela que acompaña a estudiantes con discapacidad.

En relación a este tema en particular retomaremos el trabajo de investigación de (Cobeñas: 2016) cuando refiere a la relación entre de discapacidad y escuela, particularmente en lo que respecta a las nominaciones eufemizadas del colectivo de las personas con discapacidad en las clasificaciones escolares implica considerarlos como un grupo de sujetos anormales, signados por la deficiencia.

"Las clasificaciones escolares basadas en los tipos de discapacidades supone una división del alumnado y la consecuente segregación en instituciones

educativas de aquellos/as clasificados según la lógica del modelo médico; es decir, a partir de patologías y déficit, entre otras cuestiones.” (Cobeñas, 2016:46).

Desde esta perspectiva se analizarán las narrativas de los/as docentes/as, los/as directivos y supervisores/as de educación especial que, situados en cada escuela especial, tensionan los procesos inclusivos con modelos fuertemente arraigados en el paradigma de la normalización. Considerar la voz de los sujetos implicados en la tarea de enseñar y ponerla a dialogar con la teoría pedagógica pública, supone una toma de postura pedagógica en las maneras de producir conocimiento y de afrontar los procesos de formación y transformación profesional (Alliaud, Suárez, Feldman y Vezub, 2008).

Obstáculos de investigación

En primer lugar un gran obstáculo que tuvo que ser problematizado estuvo relacionado a que como docente desarrollé toda la trayectoria laboral en educación especial, por lo cual revisar permanentemente la teoría resultó importante para poder identificar prejuicios de asignación o afirmaciones en las narraciones de los/as colegas que al momento de preparar el tamiz se encuentren teñidas de experiencias vividas, de preconceptos, de representaciones construidas y de construcciones propias dentro de marcos resignificados. Las narrativas de los/as entrevistados/as condicionadas por lo que suponen puede ser la expectativa del entrevistador/a.

Otro factor que consideramos como problemático en los contextos escolares es la organización jerárquica que regula la vida escolar. Retomando a Pfaff (2010), nos dice que jerarquías, normas, regulaciones son parte del proceso investigativo que hay que sortear a fin de realizar el trabajo de campo en las instituciones educativas y estos temas lejos de favorecer el proceso de investigación muchas veces lo obturan. Nos hemos encontrado con estas dificultades, el cual ha lentificado el proceso investigativo. La búsqueda de datos en las diferentes instituciones, solicitud de permisos, tiempos de espera a fin de recabar la información. También podemos inferir como obstáculo la manera en cómo se interpretan las preguntas de las entrevistas por cada uno/a de los/as entrevistados/as. A veces están muy ligadas a concepciones personales que se alejan de la consulta inicial y las respuestas muy condicionadas a concepciones personales y no tanto del orden profesional a cómo se piensa la discapacidad y la educación en general.

En el próximo capítulo se mostrará el escenario en el cual se desarrolló esta investigación, el análisis de las narrativas de los/as docentes entrevistados/as en la región seleccionada de la provincia del Chubut, como así también la normativa y documentación escolar que se relevó.

Capítulo III

Conformación de la educación especial en la provincia del Chubut

La fundación de la escuela especial en América Latina, constituye una clave para comprender los procesos históricos en el cual estamos inmersos. Procesos históricos que demarcan elementos que se fueron entramando en todo el territorio argentino respecto de los modelos por los cuales fue atravesando la educación especial, centrada en sus inicios desde el modelo médico-rehabilitatorio. (Eduardo De la Vega, 2010) Podemos encontrar coincidencias con otras provincias, pero centramos en profundizar acerca de la educación especial en la provincia del Chubut hace posible ver aquello que es común a otras jurisdicciones pero también algunas particularidades.

En la provincia de Buenos Aires la primera escuela diferencial se inauguró en 1942, en un principio se denominó Escuela de Adaptación y más tarde Escuela Diferencial N° 1 hasta que veinte años después hacia 1962, se inaugura la primera escuela de Enseñanza Diferenciada en la ciudad de Comodoro Rivadavia, (Chubut). El sello que marca la historia estigmatizante de la educación especial, desprendida del modelo médico-rehabilitatorio nos ubica en el desarrollo histórico de la educación especial en Argentina y su correlato en la provincia del Chubut. En el acto administrativo que da lugar a la creación de esta escuela se observa que los conceptos que enmarca a la resolución se refieren a educación diferenciada, educación separada del resto y en este marco se crea la escuela de enseñanza diferenciada. (Ver Fig. 6 en Anexo)

Durante el período que va de 1980 al año 2000 la educación especial en Chubut comienza a tener mayor presencia, a partir de la creación de veintitrés (23) instituciones de educación especial y la ampliación de sus marcos regulatorios. Así se desarrollan propuestas educativas con el fin de readaptar y de reinsertar socialmente a la población de personas con discapacidad. En este momento comienzan a esbozarse normativas que impulsan la integración a la escuela común de estudiantes con discapacidad sensorial y motora a fin de “posibilitar” su incorporación pero bajo la categoría “diferentes” o “especiales”, nombrados y recibidos bajo esta etiqueta en las escuelas regulares. Martínez (2015) señala que el poder de normalización impone formas de ver y de tratar a las personas con técnicas, saberes específicos y marcos regulatorios en el tratamiento de las diferencias en la educación escolar (pag.23).

A modo de esquema, presentamos una breve descripción histórica de la creación de instituciones de educación especial en la provincia del Chubut presentando una cronología de la creación de escuelas especiales que comprenden el período 1980- 1988 (Tabla 2), 1990-1997 (Tabla 3) y 2001-2009 (Tabla 4)

Tabla 2

Creación de escuelas desde los años 1981 al 1988 en la provincia de Chubut.

Año 1981	Año 1985	Año 1986	Año 1988
Escuela de Capacitación Laboral N° 1; en 1983 se convierte en N° 506, Trelew	Escuela Especial N° 508, Sarmiento	Escuela Especial de Capacitación Laboral N° 510, Esquel	Escuela Especial para Ciegos y Disminuidos Visuales N° 515, Comodoro Rivadavia.
Escuela de Capacitación Laboral N° 2, Esquel	Escuela de Capacitación Laboral N° 509, Rawson	Escuela de Ciegos y Disminuidos Visuales N° 511, Trelew	Escuela Especial para sordos e Hipoacúsicos N° 516, Puerto Madryn.
Escuela para niños con retardo mental moderado N° 5, Trelew		Escuela de Sordos e Hipoacúsicos N° 512, Trelew	
		Escuela de Discapacitados Mentales N° 513, Gaiman	
		Anexo en Escuela N° 514 para Ciegos y Disminuidos Visuales, Comodoro Rivadavia	

Nota. Fuente: Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación del Chubut.

Tabla 3

Creación de escuelas y centros desde los años 1990 al 1997 en la provincia de Chubut

Año 1990	Año 1993	Año 1994	Año 1995	Año 1996	Año 1997
Escuela Especial para Sordos e Hipoacúsicos N° 517, Comodoro Rivadavia	Escuela Especial para Sordos e Hipoacúsicos N° 518, Esquel	Centro de Servicios Alternativos y Compl. N° 1, Esquel	Escuela Especial de Irregulares Motores N° 523, Esquel	Centro de Servicios Alternativos y Compl. N° 552, Rawson	Escuela Especial de Sordos e Hipoacúsicos N° 525, Rawson cambio de la nominación por Escuela Especial Sensorial en el año 2007
	Escuela Especial para Insuficientes Mentales N° 522. Las Golondrinas cambia la nominación por Disc. Múltiples en el año 2007.			Centro de Servicios Alternativos y Compl. N° 553, Trelew	Escuela Especial de Irregulares Motores N° 526, Puerto Madryn
				Centro de Servicios Alternativos y Compl. N° 555, Gaiman	Centro de Servicios alternativos y Compl. N° 554, Comodoro Rivadavia
				Escuela Especial Ciegos y Disminuidos Visuales N° 524, Puerto Madryn	

Nota. Fuente: Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación del Chubut.

Tabla 4

Creación de escuelas y centros desde los años 2001 al 2009 en la provincia de Chubut.

Año 2001	Año 2003	Año 2004	Año 2005	Año 2009
Escuela Especial de Ciegos y Disminuidos Visuales N° 527, Esquel	Escuela de Formación y Cap. Laboral N° 528, Puerto Madryn	Anexo Escuela Especial N° 513, Dolavon	Escuela de Formación y Capacitación Laboral N° 531, Trevelin	Centro de Servicios Alternativos y complementarios N° 561, Trelew
Centro de Servicios Alternativos y Compl. N° 556, Puerto Madryn.		Escuela Especial para Discapacitados Múltiples N° 530, El Maitén	Centro de Servicios Alternativos y Complementarios N° 558, Sarmiento	
Centro de Servicios Alternativos y Compl. N° 557, Trevelin		Escuela Especial para Débiles Mentales N° 529, Trelew	Centro de Servicios Alternativos y Complementarios N° 560, Esquel	

Nota. Fuente: Centro Provincial de Información Educativa. Ministerio de Educación del Chubut.

Comenzaremos explicitando que estas tablas están organizadas por períodos históricos en los cuales se fueron creando las escuelas especiales en la provincia de Chubut. Para enmarcar la (Tabla 2) recuperamos la Resolución N° 2524 del año 1987²⁹, vemos claramente cómo esta normativa se refiere a las personas con discapacidad sensorial y motora y propone regular las posibilidades de ingreso a una escuela común. Desde sus orígenes la escuela mostró una gran preocupación por los/as deficientes, atrasados/as escolares y los/as niños/as débiles - como destaca De la Vega (2010) - los cuales eran considerados anormales y tendrían como destino la escuela especial. Es en este contexto que el estado provincial chubutense va a producir normativas que orientan el tratamiento de las personas con discapacidad a nivel educativo y va a crear Escuelas Especiales para estudiantes con discapacidad sensorial y personas con discapacidad intelectual.

El texto del documento está impregnado de terminología que habla de diagnóstico, pronóstico, gabinete, terminología derivada del discurso médico, por lo

²⁹ Ver Resolución 2524/87 (ver Anexo. Fig. 8; 9)

cual las decisiones de incorporación de los estudiantes con discapacidad van a ser puesta en manos de un grupo de especialistas que poseen técnicas psicométricas que justifiquen el ingreso de estos sujetos considerados diferentes al sistema regular, excluyendo, en la práctica, la participación de las familias en la definición del acceso de sus hijos/as a una escuela común. Son forzados a transitar por una serie de pruebas clasificatorias, que miden, establecen y dictaminan sobre el destino escolar del niño/a o joven. Martínez (2015) nos habla del paradigma de la dependencia cuando sostiene que los saberes médicos, jurídicos, psiquiátricos y pedagógicos narran los cuerpos de las personas con discapacidad como improductivos por lo cual no pueden ser autónomos, entonces son excluidos, separados de los derechos sociales (pág. 47).

Estos conceptos aparecen en la Resolución N° 2524/87, normativa que ilustra cómo se considera a las personas con discapacidad en ese momento histórico en la provincia del Chubut, describiendo en su contenido requisitos de admisión y de permanencia sujeto a un diagnóstico médico específico, informe emitido por el gabinete psicopedagógico en relación a la autonomía, nivel de lenguaje que asegure la comunicación en el grupo, nivel de madurez social de acuerdo a su grupo de pares, nivel de conducta adaptativa sin peligro para los demás y para sí mismo y pronóstico de educabilidad. También explicita los trámites para la derivación a la escuela común desde la modalidad de la educación especial, recomendaciones y pautas para la integración.

En la (Tabla 3) se comienzan a crear los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios en toda la provincia chubutense. La primera creación nos remite a la Resolución N° 790 del año 1994, donde queda establecido que el primer CSAyC funcionará en la ciudad de Esquel, avalando el programa de integración escolar para estudiantes con discapacidad mental, que se viene efectuando a partir del año 1991. Seguidamente y en años posteriores se van a crear en el año 1996, los CSAyC en las ciudades de Rawson, Trelew y Gaiman, las plantas funcionales se desprenden de las escuelas primarias de base transfiriendo cargos de estas instituciones (Escuela N° 504 de Rawson, Escuela N° 503 de Trelew y Escuela N° 513 de Gaiman) asimismo las directoras asignadas cumplen funciones de organizadoras. Se observa en la Resolución N° 328 del año 1996 ³⁰ cómo se van a crear simultáneamente estos tres centros en el VIRCH atendiendo a la demanda, en ese momento histórico, de lo que se llama integración educativa en la zona del valle inferior del Río Chubut. Por último, en el año 1997 se va a crear el CSAyC en la ciudad de Comodoro Rivadavia, la

³⁰ Ver Resolución N° 328/96 (ver Anexo. Fig. 12 a 14)

Resolución N° 119/97³¹ considera trascendente el proceso de integración del área especial, en el Marco de los regímenes especiales.

En la (Tabla 4) en los períodos que van desde el Año 2001 al 2009 se continúan creando CSAyC en diferentes localidades de la provincia del Chubut, pero como novedoso, en el año 2001 se establece una normativa que establece que los y las estudiantes con necesidades educativas especiales, cursen la escolaridad en escuelas comunes, postulados que aparecen en la Resolución N° 137 del año 2001.³² También se continúan creando escuelas para estudiantes con discapacidad sensorial e irregulares motores en todas las regiones de la provincia del Chubut.

Estas normativas van a dar entidad a la educación especial en la provincia del Chubut por hasta casi dos décadas, en el año 2009 se elabora el documento Educación Especial, una modalidad en el Sistema Educativo Argentino. Orientaciones 1, con la participación de la provincia del Chubut en el cual se identifican y definen nuevos postulados sobre trayectorias educativas, configuraciones de apoyo y los modelos de inclusión desde la educación especial.

Escenas y escenarios escolares en el territorio chubutense

Los escenarios escolares escogidos como campo de la tesis corresponden a las tres localidades más emblemáticas de la región. Por un lado Rawson, capital de provincia y con zona marítimo-pesquera, por otro lado Trelew localidad con la mayor concentración de población y Gaiman que si bien es una localidad más pequeña, en lo que a escuelas se refiere, posee una gran zona de influencia por la característica de ruralidad y con edificio anexo en la localidad vecina, Dolavon, que se encuentra a unos veinticuatro (24) kilómetros de Gaiman al noroeste de la provincia.

En la ciudad de Rawson hemos elegido particularmente una escuela que se encuentra dentro del Complejo educativo de escuelas especiales, enclavada en la periferia de la ciudad, tal como señalamos anteriormente, este gran edificio alberga a todas las escuelas especiales de la ciudad en un espacio alejado del casco céntrico y con un formato espacial terapéutico-rehabilitatorio.

La Escuela N° 525 es una escuela que posee una matrícula de alumnos/as con discapacidad sensorial de las modalidades de sordos/as e hipoacúsicos/as y ciegos/as. En la actualidad su matrícula se conforma de estudiantes con trastornos en el lenguaje (que no son considerados estudiantes con discapacidad pero son absorbidos como

³¹ Ver Resolución N° 119/97 (ver Anexo. Fig. 16 y 17)

³² Ver Resolución N° 137/01 (ver Anexo. Fig. 19; 20 y 21)

matrícula de la institución) y estudiantes con baja visión. Surge como solicitud de las familias crear una escuela de sordos/as en la ciudad de Rawson, que en sus comienzos sólo ofrecía la ciudad de Trelew, años después se incorpora también matrícula de estudiantes ciegos/as. La Resolución N° 464/07³³ muestra esta conformación.

Nos adentramos en la historia de la escuela y observamos el Proyecto Pedagógico educativo que data del año 2013 y recuperamos las notas de identidad más relevantes (Anexo, pág 115).

Se puede observar que las notas de identidad de esta institución, exponen los marcos de un paradigma rehabilitador, cuando enuncian en las pautas de admisión, los/as estudiantes deben presentar un certificado médico que avale la discapacidad que portan. En las pautas de permanencia, están obligados a asistir a terapias educativas como por ejemplo se mencionan, “estimulación visual” y/o “gabinete del lenguaje”.

Si bien hay intenciones de avanzar en una propuesta inclusiva, puesto que hay un acompañamiento en la inclusión de los/as estudiantes, finalmente se propone normalizar a los/as estudiantes con discapacidad que por allí transitan. Entre otras cuestiones no se observa que se enseñe el lenguaje de señas, propio de la comunidad sorda.

Martínez (2015) señala que el poder de normalización convive en las maneras de tratar a personas y grupos, particularmente avanzando el siglo XX, la escuela tipifica, evalúa y controla a niños, niñas y jóvenes, tomando como parámetro la norma. Los/as que no se ajustan a ella o no se amoldan son considerados anormales, por lo cual el tratamiento de las diferencias en educación conforma un entramado de saberes, prácticas y tecnologías clasificatorias.

Las otras instituciones elegidas son los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios N° 553 de la ciudad de Trelew, y N° 555 de la localidad de Gaiman, que en la jerga docente se los llama los Centros de Integración. Estos centros tienen una historia muy peculiar ya que se desprenden de las escuelas especiales base con directoras organizadoras, y luego en el año 1997 se van a destinar cargos de directoras de primera categoría a cada centro, esto aparece explicitado en la Resolución XIII N°18/97 Resolución M. C y E. del Ministerio de la provincia del Chubut. Instituciones que en esta época responde a un nuevo modelo que se va inaugurando a través del Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales que responde a los postulados de la Declaración de Salamanca, aprobada por la Conferencia Mundial

³³ Ver Resolución N° 464/07 (ver Anexo. Fig. 22)

sobre necesidades educativas especiales, acceso y calidad en Salamanca (España) en 1994. Entre sus postulados encontramos uno de los pilares para la creación de los Centros en la provincia del Chubut, “las personas con necesidades especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades” (UNESCO, 1994: VIII). Y desde allí que se sustentan la creación de estos Centros. Se pueden encontrar vestigios de esa época en sus Proyectos Pedagógicos Institucionales.

Desde la Dirección General de Educación Inclusiva del Ministerio de Educación de la provincia del Chubut los postulados son: garantizar la articulación entre los distintos niveles del sistema educativo, promoviendo, consolidando, mejorando, profundizando, favoreciendo y evaluando todo lo relativo a escuelas especiales, estimulación temprana, escuelas de formación y capacitación laboral. Escuelas hospitalarias-domiciliarias y las relaciones interinstitucionales con las ONG que tengan cargos docentes en función de los lineamientos políticos educativos establecidos por el Ministerio de Educación, de acuerdo a las políticas provinciales y adhesión a Leyes Nacionales. Busca desarrollar procesos y materiales de formación para promover escuelas abiertas a la diversidad y contribuir al desarrollo de las transformaciones que operen en los sistemas y políticas educativas respecto de la organización y funcionamiento de las escuelas y prácticas docentes. Como así también vincular y operativizar los lineamientos y propuestas de todos los estamentos del gobierno provincial que tengan vinculación directa con esta Dirección General en cualquiera de sus aspectos, humanos, económicos, funcionales, políticos, etc., por ejemplo, la vinculación directa con el Consejo Provincial de Discapacidad con la participación como miembro consejero en cada una de sus asambleas.

Paradójicamente en este proceso de políticas y cambios de estructuras es donde se construyen escuelas especiales en el ámbito provincial, sumamente equipadas, con piletas para rehabilitación y terapias específicas que se asemejan más a centros educativos terapéuticos³⁴ que a escuelas con fines educativos. Palacios y Bariffi (2007), describen que la condición de normalizar a las personas con discapacidad a fin de ocultar la diferencia que lo provoca siendo que las causas que dan origen a la discapacidad son científicas desde el ámbito de la salud, desde el ámbito del derecho con implementación de políticas compensatorias en las cuales se deben brindar servicios de rehabilitación, pensiones por invalidez y cuotas laborales. Es en este

³⁴ La definición de Centro educativo terapéutico se refiere a aquel que tiene por objetivo la incorporación de conocimientos y aprendizajes de carácter educativo a través de enfoques, metodologías y técnicas de carácter terapéutico. Marco básico de organización y funcionamiento de Prestaciones y establecimientos de Atención a personas con discapacidad. Resol. 1328/2006.

contexto donde aparece la educación especial considerando a la discapacidad como una problemática individual de las personas. (Palacios y Bariffi, 2007:16)

Sin embargo, estos edificios escolares de las escuelas sensoriales y motoras creados bajo la mirada rehabilitatoria se van despoblando en su interior, observándose matrículas muy reducidas. Paradójicamente, se van ampliando las matrículas de los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios que nos demuestra que los procesos de inclusión van redefiniendo la distribución de la población escolar con discapacidad. De todas maneras al profundizar en las narrativas de los/as supervisores/as, directivos y docentes de las escuelas especiales podemos observar que estos procesos se van conformando con fuertes resistencias y contradicciones que operan entre el modelo rehabilitador y modelos superadores como el social en el que la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se inscribe. Estas prácticas educativas están ligadas a mandatos sociales y de formación docente, por lo que es necesario resaltar aquí que la mayoría de docentes entrevistados/as se formó en la carrera de Educación Especial en el Instituto de Formación Docente de la ciudad de Trelew. Sin embargo, todavía hay otros/as docentes que han arribado desde diferentes provincias del país o que han cursado la carrera de educación especial a distancia en la ciudad de La Plata, (Buenos Aires), a través del Plan Social Educativo en los años 90, siendo su título de base maestros para la enseñanza común.

Las voces docentes y las representaciones sobre educación especial y educación inclusiva.

En los relatos de los/as docentes y supervisores/as entrevistados/as se puede entrever desde qué lugar estos/as docentes hablan de los sujetos con discapacidad, cómo los nombran, y qué posible vinculación existe entre la formación inicial y la concepción de educación inclusiva. Recuperamos las narrativas de docentes que tienen la mayor antigüedad en las instituciones y se recibieron en la década del 80, en los cuales mencionan que la formación estuvo centrada en materias que tenían que ver con la neurología, la biología y la psicología, abordajes disciplinares predominantes refieren a los cuerpos que se desvían de la norma como patológicos o anormales a los cuales hay que adaptar, re-adaptar y/o rehabilitar para luego educar. Silveira y Martocci (2015:126) señalan que las personas con discapacidad se debían adaptar con las propuestas dadas desde el modelo hegemónico médico-rehabilitador considerando a sus cuerpos como deficitarios, anormales y necesitados de ayuda médica y social.

En los siguientes fragmentos de las entrevistas realizadas podemos apreciar la formación docente inicial. Una de las vicedirectoras del CSAyC N° 553, de 50 (cincuenta) años de edad al momento de la entrevista, cuenta que transitó su carrera de formación inicial en el Instituto Superior de Formación Docente N° 801 de la ciudad de Trelew, de la siguiente manera:

“...Yo me recibí en el 82 y la materia que a mí siempre pero siempre (en la 801) me gustó y me apasiona y es al día de hoy que leo, es neurología, interpreto poco pero leo, siempre fue una materia que me apasionó y me parece que ahí está la respuesta, de poder digamos desde lo físico, desde el médico con el complemento de la psicología y desde ahí a este ser humano poderlo entender desde otro lugar no? Pero a mí fue una de las materias que más me apasionó me parece que me dieron neurología y psicología que me dieron a mí la posibilidad de trabajar en la práctica o el ejercicio de la práctica de enseñar los números las letras para mí eso que más experiencia de alumno pero más que te den la didáctica pero la realidad cuando te paraste frente de la clase vos a tu alma se te viene aquella hermosa maestra que tuviste o profesor cómo te daba la clase y tratás de imitarlo yo creo que un poco es eso. Fundamental era todo médico, incluso la parte de psicología donde veíamos la parte de psicometría todo no te olvides que ese título nos avalaba para estar adentro de los gabinetes psicopedagógicos entonces teníamos una preparación de...interpretación. No hacíamos prácticas ya que también ahí descubrimos otra cosa que te cuento como anécdota, me acuerdo que con XXX éramos muy aplicadas que había que tomar el test y nosotras partíamos de tomar el test y XX se inventó un chico y se inventó un test y se sacó exactamente el mismo 10 (diez) que nos habíamos sacado nosotras con el pibe inventado obviamente que después le dijimos a la profesora o sea que entonces no es tan cierto lo de los test porque acá me da un cociente de CI de 75 o 45 de un pibe inventado y el nuestro daba exactamente lo mismo. Ahí comenzábamos nosotros a darnos cuenta no de manera consciente que había que tirarle la teoría al otro, el adolescente y la juventud hace eso, va a discutir con los catedráticos...”.

En este relato queda claro que la docente entrevistada se formó en el paradigma médico-rehabilitador en el cual se ponderaba la biología y la neurología como las ciencias que primaban sobre los aspectos pedagógicos y sociales. Muy a pesar de ello esta docente va a realizar un comentario crucial sobre los test y el modelo psicométrico de la época, cuestiona la veracidad de los test, luego de realizar una prueba ficticia. Actualmente hay una vuelta a la neurología como ciencia que predomina, la primacía del cerebro por sobre lo demás. También comenta que el título le permitía ser parte de un gabinete psicopedagógico, estos equipos que evalúan y clasifican a las personas con discapacidad con técnicas que enmarcan y clasifican.

La vicedirectora de 52 (cincuenta y dos) años de edad del turno vespertino del CSAyC N° 553, de la ciudad de Trelew recibida en el mismo instituto nos aporta:

“...y yo me recibí como te decía en el año 80 o sea que era un modelo, perdón empecé a cursar en el 80 y en el 83 me recibí, era un modelo psicométrico, era un modelo viejo donde todo se trataba de etiquetar más

en esa época fue cuando surgieron en la provincia las primeras escuelas especiales acá en la provincia existían dos nacionales, la de Madryn y la de Comodoro y en Trelew se había generado la primera escuela provincial cuando yo estaba estudiando se abrió como escuela piloto la Escuela de Moderados N° 505, que al cabo de menos de diez años se integró con la 503 y quedó digamos, desapareció como tal, la matrícula de moderados siendo incluidos en un grupo general donde había moderados y leves en esa época se daba mucha importancia al CI, se derivaba en función del CI de los alumnos cómo se medían en ese momento en la situación artificial que se tomaba y en función de eso, muchos chicos iban a la escuela especial en realidad no tenían dificultad de aprendizaje sino que funcionaban como que tuvieran dificultades para ajustarse a la normativa escolar y eran muchos con problemas de conducta asociados a otras problemáticas que hacían al fracaso escolar pero no eran reales problemas de aprendizaje con el paso del tiempo fue cambiando...”

Los términos que aparecen de manera indistinta son medir, cuantificar y definir a las personas con discapacidad como en un rango, por ejemplo, la palabra *moderado* para indicar cómo se nombran algunas escuelas en la década del 80, según los parámetros del cociente intelectual (CI), pruebas psicométricas que definían el lugar que ocupaban las personas con discapacidad intelectual y por ende su ámbito de pertenencia. Otra categoría que aparece y no es un dato menor, es la de categorizar a los/as estudiantes con problemas de conducta, como señala la docente, a fin de incorporarlos a las escuelas especiales, considerándolos con problemáticas en los aprendizajes. En estos dos relatos las docentes entrevistadas resaltan la importancia del modelo psicométrico, que se aplica para diferenciar, estratificar y categorizar a los/as estudiantes.

Podríamos preguntarnos qué sucede desde el Ministerio de Educación del Chubut, qué normativas fueron modificando las maneras de considerar a los/as estudiantes con discapacidad, y allí encontramos la Resolución N° 348 del año 1999 que enmarca la educación especial, conceptualizando los alcances de la misma desde la concepción de las necesidades educativas especiales y cuáles son sus funciones. También habla de alternativas educativas, mencionando la integración en el sistema común y/o la escuela especial para alumnos con necesidades educativas complejas. Menciona los aspectos educativos centrados en cuestiones curriculares y de gestión. Explicita y define los diferentes servicios educativos de educación especial, cómo implementar las redes sociales, el currículum y la flexibilización curricular. También describe cuáles son las ofertas educativas en la provincia del Chubut por región y localidad y establece la relación docente-alumno/a. Todavía y a la fecha no hay una nueva normativa que se haya podido construir a la luz de los avances en educación especial. Esto viene a significar la dificultad de poder consolidar una nueva mirada educativa donde los fines inclusivos sean la propuesta educativa en la provincia o bien

no se ha podido construir una normativa superadora a la anterior que involucre a todos los actores del sistema educativo provincial.

Resulta un dato relevante ver cómo los/as docentes noveles plantean las contradicciones entre los conceptos de integración e inclusión durante su formación docente. La docente de menor antigüedad de 26 años de edad, del CSAyC 553 egresada del Instituto de Formación Docente N° 801 de la ciudad de Trelew, en el año 2005 nos cuenta que,

“...En ese momento se hablaba de niños con necesidades educativas especiales estábamos hablando de integración todavía, no de inclusión, pero yo creo que no había algo en común entre los profesores si yo tengo que hacer una mirada de todo de los cuatro años digamos fueron profesores distintos...”

Esta docente relata que percibió contradicciones en su formación inicial, habla claramente que los/as profesores/as eran muy diferentes, que no hay algo en común que pueda referirse a una postura u otra. Queda demostrado que en ese año conviven diferentes miradas sobre educación inclusiva que van a hacer meollo en la futura práctica docente.

Seguidamente transcribimos la entrevista de una maestra que finalizó sus estudios superiores en el año 2010 en la ciudad de Esquel, con 30 años de edad, y hoy desarrolla su actividad docente en el CSAyC N° 555, como docente de menor antigüedad en esta institución

“...En realidad la orientación que me hubiera gustado estudiar era sordos, pero lo más cerca que había para estudiar era mentales, vivía en Esquel. A medida que fui cursando las materias me fue gustando cada vez más, los momentos de observación y ayudantías que tuve me encantó trabajar con los nenes. Sobre los principios filosóficos y legales que sostienen la inclusión estudiamos el paradigma de los términos el año pasado, fue muy escaso lo que estuvimos viendo, comenzado porque debíamos hablar de integración y fue como que, yo noto que desde el profesorado tendría que haber más información...”

En este relato ocurre algo similar al anterior, si bien son diferentes lugares donde se formó cada docente, una en la región del valle y otra en la región de la comarca andina hay ciertos aspectos que se repiten y tienen que ver con los principios filosóficos sobre la inclusión que se presentan de manera escasa y contradictoria en los momentos de la formación inicial de cada una. Sin embargo, pareciera que la docente del CSAyC N° 555 está más vinculada con la tarea de enseñar y no tanto con los postulados de rehabilitar.

Seguidamente, ilustramos de qué manera la formación docente de educación especial entre los años 1988 y 1992 consideraba al/a estudiante con discapacidad desde la narrativa de la docente de mayor antigüedad con unos 45 (cuarenta y cinco)

años al momento de la entrevista, de la Escuela Sensorial N° 525 de la ciudad de Rawson en cuanto a su biografía de formación inicial.

“..Yo lo cursé entre el año 88 y el 92 así que no existía la integración, los sordos iban a la escuela especial y nada más que escuela especial, no existía la lengua de señas como medio de comunicación con los sordos, terminaba la escuela primaria especial y después iba a trabajar a la chacrita familiar porque no había otra cosa que podían hacer así que han cambiado mucho las cosas, los profesorados hoy de educación especial nada que ver con el que yo hice veinte años atrás. Es importante para chicos que tienen la posibilidad de acceder a la escuela común... teniendo en cuenta que su patología no es de gran incidencia como para que no vaya a la escuela común, lo que pasa es que no están todos tan informados como para poder hacer de esta inclusión algo general y algo que realmente beneficie a todos los chicos...”

Podemos apreciar en este relato que la docente nos habla claramente de los diferentes modelos en la educación de las personas sordas. Cuenta que no existía la lengua de señas, por lo cual está presente la impronta normalizadora a través del método oral-modelo que se ejercía en este tipo de educación, tampoco se consideraba la posibilidad de continuar un estudio superior, los/as estudiantes con sordera debían resignarse a trabajar en ámbitos de escasa circulación social. Esta docente considera como importante el acceso a la escuela común de los/as estudiantes con discapacidad auditiva, pero en su relato aparece un término del ámbito médico como “patología”, muy arraigado en su discurso.

Aquí podemos observar de qué manera es nombrado/a el/la estudiante con discapacidad y no solamente nombrado/a sino también considerado/a. Plantea la educación desde la estigmatización que resulta de la mirada patologizante del/de la estudiante, aquello que puede lograr y aquello que no puede desde argumentos que implican a la sordera y en este caso, sin considerar al sujeto. La persona es puesta en otro lugar, se mira a través de su sordera y es desde allí que se propone una manera, una forma de educar, los objetivos, los fines educativos. Lejos estamos de una educación inclusiva aunque el/la estudiante esté inmerso/a en ámbitos de la escuela común. Al decir de Echeita, que entren pero sin hacer ruido, que se asimile a los patrones culturales de normalidad (Echeita, 2013: 103).

El director de la Escuela de Educación Sensorial N° 525 de 48 (cuarenta y ocho) años de edad, se presenta y nos cuenta cómo ingresan y egresan los/as estudiantes a la misma,

“...La escuela si bien no tiene nombre propio, si tiene una identificación está dentro de las escuelas de sensoriales, una de las pioneras de la zona, en realidad de la provincia porque abarca dos modalidades, la de ciegos y la de sordos en ella concurren. Bueno los años de fundación de la escuela,

comienza a partir del año 99 con la escuela de sensoriales hace dos años aproximadamente, previamente sólo funcionaba como escuela de sordos e hipoacúsicos hasta el 97, la población que atiende son chicos con deficiencias visuales, auditivas y trastornos del lenguaje provienen acá los alumnos a través del diagnóstico médico, derivado por un médico especialista ya sea vinculado con la audición o la visión y algunos que tengan que ver con el lenguaje como una fono o algún otorrino, de esa manera ellos van llegando, hay una ficha donde uno hace una revisión de esa ficha médica y si es necesario consulta al equipo interdisciplinario para que avale o no este ingreso, de la misma manera, se trabaja con el egreso, es decir se ven las pautas de egreso que tiene si el alumno cumple con este requisito también se hace una interconsulta de ser necesario con el equipo interdisciplinario y a partir de ahí se hace un egreso que puede ser parcial o total de depende de cada alumno y de cada caso particular...”

Podemos apreciar que todo este relato que nos brinda el Director de esta escuela, es desde el discurso médico, cuando nombra la matrícula de la institución y el estilo del ingreso a la misma. “Ficha médica”, “consulta interdisciplinaria”, “interconsulta” estas palabras responden a la jerga hospitalaria, clínica-médica. Recupera las notas de identidad del Proyecto pedagógico sobre el ingreso de los/as estudiantes a la escuela desde un modelo en el cual el discurso médico se va a instalar como primacía para etiquetar, encuadrar a una persona que porta una discapacidad, se pone en escena la importancia de contar con un equipo interdisciplinario (fonoaudióloga/o, psicopedagoga/o, etc.) que va a dar cuenta de ello y a su vez va a legitimar la estancia del/la estudiante en la institución.

La escuela especial y la articulación con la escuela común.

Transcribimos el relato de una docente de menor antigüedad de la Escuela Sensorial N° 525, de 27 años de edad, de la ciudad de Rawson considera lo que ocurre con la intervención del/de la docente de apoyo a la inclusión en la escuela común,

“...Yo creo que a los maestros comunes les está faltando capacitación por un lado, por otro lado tenemos que erradicar de las escuelas especiales esto de que somos “integradoras”, ya no existe el término integrador ya no existe, ahora se habla de inclusión, las maestras somos de apoyo a la inclusión y no maestros integradores, que todavía lo seguimos diciendo y creo que en las escuelas especiales deberíamos reformular algunas cuestiones que hagan de ..., que bueno que empecemos a trabajar con otros tiempos, y la apertura de la escuela común es fundamental porque la verdad que muchos casos nos encontramos como no es general ser justo el maestro del aula que tenemos un chico incluido que nos cierran las puertas, o que no nos escuchan o no aceptan nuestra sugerencia o que llevamos el material y que no se los da, bueno...”

Yo creo que hasta ahora la integración se mueve por el voluntarismo del

área de Educación especial, porque la educación común todavía no se ha apropiado de la integración. Siempre los alumnos son de educación especial, no son alumnos compartidos. Pienso que desde el Ministerio se tiene que dar una fuerte movida para que el docente común cambie la mentalidad...”

Aquí aparece algo muy llamativo en relación al uso de la terminología y cómo ésta va a impactar en las prácticas cotidianas. Si bien se denuncia el accionar de la escuela común, a su vez también se reflexiona sobre el hacer de la educación especial y los modos de nombrarse, de posicionarse como complemento en un trabajo colaborativo con el otro par docente. Comienza a verse que integrar no es lo mismo que incluir y que la educación especial debe acompañar esos procesos junto con la escuela común. Tal como menciona Grzona (2014) en función de evitar la separación entre educación común y educación especial se deberán construir prácticas colaborativas entre ambas para favorecer la educación inclusiva. Además la narradora menciona al Ministerio de Educación como posibilitador de políticas educativas inclusivas.

La educación inclusiva, por su parte, propone una serie de modificaciones en las miradas de todos los que transitan la educación, como enuncia la Supervisora de Educación Común, de 51 años de edad, en esta narrativa,

“...Es muy difícil generalizar hay de todo, yo conozco una institución donde hay un chico con Síndrome de Down y... la directora todos los fines de año, como supervisora te digo esto, se pone a pensar a qué maestro va a poner en el grado siguiente, porque no todos quieren tenerlo en el aula y no hay peor cosa que le pueda pasar a un chico con discapacidad que la institución no lo reciba con buen agrado y que sea uno más y que todos están trabajando para integrarlo es muy difícil eso, porque a mí un supervisor me dijo “... la escuela inclusiva no la hace el director solamente, la tienen que hacer todos los que están, todos los actores, desde el portero hasta el último maestro...” y es muy difícil, yo considero que es muy difícil.” (Supervisora de Escuela común).

Sin embargo la mirada de la Directora del CSAyC N° 555 de 48 años de edad es,

“...A partir de la nueva transformación de la educación que habla de inclusión, creo que la escuela todavía no está preparada para recibir una matrícula que va a estar muy distanciada en sus aprendizajes con respecto a la media grupal. Hay que hacer muchos cambios. Por empezar, reducir la matrícula de las aulas para que el chico tenga una atención más personalizada del docente de aula. Y poner toda la disposición de recursos, de equipos técnicos, de todos los recursos de la comunidad que sirvan para ampliar la posibilidad de aprendizaje de los alumnos con NEE.

En un principio, cuando se empezó a trabajar haciendo integración, se elegía el maestro del aula, pero en este momento es azarosa, le toca a quien le toca y hemos visto el fracaso de algunos alumnos porque el

docente debe estar preparado para recibir y trabajar la matrícula con NEE...”

Podemos decir que en estos relatos prevalece la mirada de la educación especial en el acompañamiento de los/as estudiantes con discapacidad en las aulas comunes, que el acompañamiento es dado desde el afuera, desde la educación especial. Si bien el rol del/de la maestro/a integrador/a es trabajar en equipo con los/as docentes de la escuela común, el/la estudiante es tratado, entendido y considerado del ámbito de la educación especial, por lo cual se espera al docente especial para que genere estrategias y tome las decisiones pedagógicas, no asumiendo como propio al alumno/a. Sin embargo hay coincidencia en ambos relatos cuando se pone en evidencia que la escuela común y otros actores intervinientes tienen que estar igualmente involucrados en este proceso para que sea efectiva la inclusión.

Por otro lado tenemos el relato de la docente de mayor antigüedad del CSAyC N° 555 de 50 (cincuenta) años de edad, que plantea cómo vive el cambio paradigmático desde su práctica cotidiana,

“... Lo que pasa que este cambio de paradigmas que se va dando, los cambios sociales, políticos, económicos y bueno la educación que es tan importante también se van dando los cambios e ir dejando este modelo deficitario que estaba puesta la discapacidad en el sujeto que era un atributo de la persona y ahora con este cambio del modelo social de la discapacidad está en el contexto no? Tanto familiar como escolar y bueno pienso que un principio se veía como una utopía, bueno en esto de hacer un trabajo de hormigas y cómo se trabajó con el tema de la integración, lo que pasa que hay que entender, bueno, yo entiendo que la integración fue una tarea específica de la educación especial porque es integrar nuestra matrícula, nuestros alumnos con discapacidad a la escuela común, ahora con la inclusión es todo un cambio filosófico, ideológico, no? Y que entiendo que como es de la sociedad tiene que ser a partir de cada uno de los miembros de la sociedad y está muy involucrada para mí la educación común o sea la inclusión se orienta a un sistema único de enseñanza y que la educación especial es una configuración de apoyo, una red de diferentes instituciones que están trabajando en la institución pero es como que veo que siempre tiene el trabajo este de hormiga lo que tiene que hacer la educación especial cuando es creo que sería fundamental que la escuela común comience a revisar sus modelos, qué modelos tienen ellos? ¿Bajo qué paradigma está la educación común?...”

Aquí, en este relato nos encontramos con una mirada crítica en relación a la educación inclusiva que pareciera que siempre se reflexiona en el ámbito de la educación especial. Esta docente plantea que la educación común queda de alguna manera excluida a poner en agenda el tema. Que desde el ámbito de la educación

especial se fueron buscando respuestas primeramente en lo referente a integración y actualmente a las cuestiones de inclusión. Si bien pareciera que recién está vislumbrándose una apropiación frente a estos cuestionamientos, queda de manifiesto que la discapacidad no es un atributo de las personas sino que se puede mirar desde el modelo social y entonces decir que la discapacidad se relaciona con el contexto. Este cambio de mirada si bien no está arraigado, comienza a asomarse.

Sin embargo resuena el párrafo "...una tarea específica de la educación especial porque es integrar nuestra matrícula, nuestros/as alumnos/as con discapacidad a la escuela común...", primero en cuanto a considerar a los/as estudiantes con discapacidad como matrícula exclusiva del ámbito de las escuelas especiales y por otro lado, que la tarea de incorporar a los/as estudiantes con discapacidad a la escuela común sea propuesta desde el ámbito de educación especial, cuando la decisión del ingreso a la escuela es solamente de las familias.

En el siguiente relato apreciamos los comentarios de la Supervisora de Educación Especial de la Región IV de 53 (años de edad),

"...Bueno los apoyos que se prestan son los que van requiriendo en el caso de sensoriales apoyos que tienen que ver con adecuación de acceso, para que los chicos puedan acceder al contenido curricular y en el caso de los chicos que tienen trastorno generalizado del desarrollo el servicio de integración son todos los apoyos organizativos básicamente y la estructura necesaria para adecuar el ambiente a las características del niño. La verdad es que, creo que tienen la buena intención de querer favorecer la inclusión plena, también creo que no siempre lo logran y a veces la presencia del integrador termina marcando una diferencia, que se yo, en el caso de sensoriales no se nota tanto por el tipo de apoyo que se da que no necesariamente con la presencia del maestro integrador, pero en los otros casos a veces la presencia del maestro integrador termina etiquetando, entonces eso va en contra de la inclusión y por otro lado, también me parece, eso visto desde la educación especial y desde la escuela común digamos también creo si bien brindan los espacios para que el sujeto esté incluido y que reciba la educación que necesita bueno no siempre es considerado parte natural de la población no? En las situaciones de conflicto generalmente se nos llaman diciéndonos este chico que es de tu servicio, digamos no es que sea tanto de común, digamos así, que uno ahí siente que lo de la integración es un camino que lo están recorriendo, pero...Las decisiones se toman o se deberían tomar en el ámbito de los equipos, entran los técnicos, directivos y docentes, en algunos casos también interviene la supervisión. Una vez tomada la decisión siempre se comunica a los padres. Es decir el padre también participa de esta decisión porque a veces los padres no quieren por ejemplo la integración en una escuela común, eso también nos sucede así que tienen participación en ese sentido. La educación común con la especial tienen que conformarse como una sola para sostener ese proceso de integración, pero esto no siempre se logra, yo suelo ver a los maestros en situación de mucha soledad también, en parte porque la tarea exige esto de tomar una decisión de manera rápida y bueno esa decisión debe

ser tomada a veces en soledad por la urgencia y a veces también porque no es tan sencillo construir los consensos necesarios que también llevan tiempo...”

Esta supervisora menciona que hay intenciones de favorecer la inclusión, sin embargo, su discurso está impregnado de diferentes concepciones por donde va transitando la educación especial, es por ello que se elige este relato para finalizar este capítulo. Primeramente menciona “servicio de integración” ubicada en el discurso de los años 90, en el cual la educación era entendida como un servicio, luego plantea que hay estudiantes que tienen “trastornos generalizado del desarrollo”, aquí recupera el discurso médico para categorizar y etiquetar una población de estudiantes. Por otro lado reflexiona acerca de la importancia del rol de la familia. Y por último menciona que es importante que la educación especial junto con la educación común se conforme como una sola para lograr la inclusión. Entonces, consideramos que esta supervisora se comienza a plantear la posibilidad de un trabajo conjunto entre educación especial y común.

Y de esta manera podemos encontrar a supervisores, directivos y docentes del VIRCH que trabajan en las escuelas especiales y centros de servicios alternativos y complementarios expresan diferentes modos de narrar, caracterizar e interpretar a los estudiantes con discapacidad. Por otro lado se menciona que la formación inicial en los profesorado va transitando por diferentes momentos históricos y paradigmáticos en relación a los procesos de integración versus inclusión. Otros relatos evidencian la tensión de los procesos inclusivos frente a prácticas que hoy están en plena convivencia entre la inclusión y la exclusión.

Romper los moldes de la educación tradicional, tal como lo señala (Echeita 2013:107) es una cuestión de políticas y prácticas educativas, que a pesar de investigaciones, normativas y declaraciones cuesta de sobremanera llevarlo a la práctica y vivenciarlo en la cotidianeidad escolar. En Chubut, a pesar de los intentos por avanzar en educación en clave inclusiva, los y las docentes de educación especial sostienen que se debe mantener la educación especial como soporte, por lo que el abordaje sobre el/la estudiante con discapacidad sigue primando la discapacidad, vista desde un enfoque biologicista y médico, por encima de la persona. Que es decisión del ámbito de la escuela especial, la escolaridad de la persona con discapacidad, siendo que es y debe ser sólo decisión de la familia. Romper con el sistema de educación especial coloca a la educación común fuera del circuito de la apertura natural de incorporar a todos/as los/as estudiantes sin discriminación alguna desde los postulados del Diseño Universal para el aprendizaje.

Capítulo IV

Consideraciones finales

El objetivo de esta tesis consistió en analizar las narrativas de un conjunto de docentes, procurando identificar las tensiones que producen los discursos y prácticas de educación inclusiva en las experiencias de prácticas docentes de educación especial en la provincia del Chubut. La concepción de la persona con discapacidad ocupa el centro de la indagación, entendida dentro del encuadre jurídico que establece la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad y sus marcos normativos y en el marco de los estudios teóricos que permiten comprender el proceso histórico social y político que han atravesado las personas con discapacidad.

Así a lo largo de la historia de la educación especial la discapacidad fue significada por el discurso médico como patologías humanas considerando al/a la estudiante con discapacidad dentro del ámbito escolar, no como un niño/a igual a otro/a niño/a sino como un/a niño/a diferente, desviado/a, enfermo/a, fundamentalmente presentada como incapaz, un diagnóstico particular que se impondrá como explicación de la vida infantil actual y con un carácter fuertemente predictivo que oculta los deseos y necesidades como niño/a, entendido/a, como sujeto de derecho.

Los avances de la educación inclusiva en la provincia del Chubut, genera contradicciones entre los estilos de abordar la misma al interior de la comunidad educativa y polémicas por los diferentes criterios que marca la educación especial en el acompañamiento de las inclusiones, estos estilos conllevan que varios niños y niñas hayan sufrido de alguna manera diferentes modos de exclusión y discriminación por su discapacidad. En la actualidad conviven los modelos médicos-rehabilitatorios y el modelo social que puja para encontrar ecos en los/as estudiantes con discapacidad y sus familias.

Si bien las políticas educativas en la provincia del Chubut fueron generando estructuras para facilitar una educación inclusiva a través de la conformación de los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios, su implementación no logra posicionarse como una oferta asimilada en el sistema educativo provincial. Una evidencia de esto es que se continúan construyendo escuelas especiales a fin de

seguir conservando la educación especial como un sistema paralelo muy a pesar de las nuevas construcciones sobre la educación inclusiva, conservando los modos y las acciones desde la mirada terapéutica-rehabilitadora. Esto se contradice con la tendencia que se expresa en que las escuelas especiales perdiendo matrícula a la vez comienzan a crecer las inclusiones de estudiantes con discapacidad en la escuela común. Los edificios despoblados expresan la “exclusión” del sujeto con discapacidad en los circuitos escolares y sociales como un intento de seguir sosteniendo la educación especial como una oferta que se encuentra disponible a fin de marcar diferencias y estigmatizar a estudiantes con discapacidad.

Por su parte la escuela común (como sistema separado de la escuela especial) entiende que si existen semejantes estructuras (escuelas de educación especial amplias y equipadas) ve de buen modo que los/as estudiantes con discapacidad deben habitar esos edificios, lo que evidencia esas contradicciones que subsisten alrededor de lo que involucra hablar de educación inclusiva. Así se torna difícil para la escuela común poder comprender quiénes son los/as niños/as, estudiantes que pueden participar de un proceso educativo guiado por el principio de inclusividad.

Los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios generan expectativas en el universo de la escuela común que no son asumidas enteramente por todo el colectivo que la integra. Este/a estudiante es, y sigue perteneciendo a la escuela especial y ésta por su parte, pone a disposición especialistas que lo/a van a acompañar en su trayectoria escolar. Desde estas contradicciones se va conformando el sistema educativo en la provincia del Chubut. Decimos que transitar de un modelo a otro conlleva procesos, “ires y venires” pero en el centro de esta historia están los/as niños/as, los/as estudiantes con discapacidad.

En los relatos de los/as docentes entrevistados/as se expresan las dificultades para poder analizar estas propuestas como válidas, ya sea por estar impregnados/as por la formación docente que han recibido o simplemente por las prácticas cotidianas que no les permiten avanzar hacia una propuesta superadora.

Castilla (2003) realiza una crítica teórica y una crítica práctica a la educación especial. En la crítica teórica plantea que la educación especial es atórica, puesto que no funciona en base a una teoría determinada sino con suposiciones sobre el déficit. Se nutre de los aportes de la psicología y la medicina desde una mirada diagnóstica y de tratamiento individual que no tiene en cuenta al sujeto en relación con los otros, ni el contexto, por lo cual conviven dos teorías que se basan en concepciones contrapuestas como lo son la normalidad y la anormalidad, la salud y la enfermedad. Los modelos que sustentan la educación especial son el modelo médico-patológico o clínico y también se apoya en el modelo estadístico de la psicología.

En lo que respecta a la crítica práctica (Castilla, 2003) se refiere a los modos de intervención educativa, los procesos de formación de los/as profesionales, sus actitudes y habilidades en cuanto al conocimiento aplicado y práctico ya que los cambios en el campo legislativo observan que las instituciones especiales generan prácticas de segregación y exclusión. Estas críticas generaron nuevos planteamientos acerca de la formación docente de educación especial y su impacto generó que se amplíe el campo disciplinar con la incorporación de teorías desde la sociología y del ámbito político.

Analizar las narrativas de los/as docentes entrevistados/as hizo posible dejar de manifiesto que el tránsito de un modelo clínico a un modelo social requiere no sólo de una mejor formación o capacitación sino también de transformaciones culturales más amplias que contribuyan a cambiar la concepción del sujeto con discapacidad. Estos cambios están relacionados, en parte, a las luchas de organizaciones y familias que participan de manera activa por una Educación Inclusiva. Su principal objetivo es lograr un sistema de educación inclusivo, a través de promover la movilización de estructuras arraigadas, entendiendo que un sistema de educación inclusiva va más allá de incorporar estudiantes con discapacidad a la escuela común. Estos agentes son promotores activos que colaboran para que no se vulneren los derechos de estudiantes con discapacidad a fin de garantizar una educación de calidad para todos/as.

Lejos está aún la implementación de un diseño universal de aprendizaje, puesto que se siguen realizando adaptaciones curriculares a la propuesta pedagógica de los estudiantes con discapacidad. Es decir, en la práctica escolar aún se privilegia adecuar los lineamientos curriculares a cada estudiante individual y no una propuesta pedagógica-didáctica común dirigida a todo el grupo en el aula.

Es importante señalar que el Diseño Universal para el aprendizaje no aspira a ser un simple conjunto de orientaciones para hacer los espacios físicos en la escuela o los materiales educativos más accesibles/.../ Los principios y prácticas que sostienen y promueven el Diseño Universal de Aprendizaje son simples y sencillas y se basan en la idea de pensar y construir más opciones desde el inicio del proceso de diseño (en este caso de diseño o programación de la enseñanza), en lugar de pensar al principio solo en “la mayoría”, desarrollar la enseñanza y encontrarse después que no es adecuada para algunos, teniendo entonces que hacer “adaptaciones” solo para este alumnado “especial”. (Simón, Echeita, Sandoval, Moreno, Márquez, Fernández, Pérez, 2016:11)

El estudio que compone esta tesis se propuso describir e interpretar cómo se van estableciendo los procesos de inclusión en los discursos educativos y su vinculación con la práctica pedagógica. Identificamos que, en casos aislados, sobre

todo los procesos de inclusión son posibles sobre todo a partir de iniciativas de docentes particulares y no por un conjunto de prácticas culturalmente asumidas por las instituciones escolares. Así, aun cuando en la provincia del Chubut hubo y hay visos de nuevas prácticas de cara a la educación inclusiva, la educación especial, diferenciada, diferente, estigmatizante pugna por mantenerse como la mejor oferta para estudiantes con discapacidad.

Analizar las narrativas de los/as docentes noveles versus los/as docentes que se formaron en la décadas del 80 nos permitió analizar los diferentes momentos históricos ya que en la década del 80 se consideraba que para enseñar y aprender los grupos escolares deberían ser homogéneos, por lo cual debería estar apartada la educación para los sujetos entendidos como diferentes. Hasta hace poco tiempo ha predominado en la formación la concepción del/de la docente de educación especial como un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertidos en reglas de actuación. (Granata, 2010)

Los/as docentes entrevistados que egresaron de las carreras de educación especial en la década del 80 manifiestan que en su formación las asignaturas médico-biológicas y psicológicas eran más relevantes que las pedagógico-didácticas. En cuanto a los/as docentes noveles plantean que en su formación hay más asignaturas del orden pedagógico-didáctico que psicológico y biológico y que se problematiza la educación especial desde el primer año de formación.

Pero la gran diferencia que se observa en esta provincia patagónica es que las prácticas de educación inclusiva comenzaron con el acompañamiento a los/as estudiantes con discapacidad sensorial en la década del 80 y paulatinamente este proceso se fue revirtiendo en la medida en que se iban creando escuelas especiales. Así, en sentido inverso, estas fueron marcando, estigmatizando y anulando iniciativas inclusivas para dar paso a la integración. Es decir marcar la diferencia, poner de relieve la misma, estableciendo pautas de ingreso, permanencia y egreso regulados y pautados desde diagnósticos médicos que luego se establecen y se regulan a través de resoluciones ministeriales. Podemos citar la Resolución 2525/87 en la cual se establece y determina que la admisión, permanencia y egreso se registrará por las normas que comprenden diagnóstico y seguimiento médico, psicopedagógico, fonoaudiológico. Como pauta de permanencia asistencia directa, sistemática y periódica a cargo de educación especial.

Estas definiciones enmarcadas en estas normativas se hicieron eco con mayor fuerza cuando se construyeron enormes edificios para albergar la diferencia, ponerle nombre, diagnóstico, pronóstico y justificar que aquel/lla estudiante que no pudiese estar incluido/a debería ser atendido en la escuela especial, en grupos reducidos y con

una pedagogía correctiva. Aquellos/as que se considerara que estaban en condiciones de ingresar a las aulas regulares, quedarían bajo la tutela de la educación especial con el nombre de integración conformando una tarea compartida entre ambas instituciones.

A fin de graficar esta idea, recuperamos a Barton (2009) quien resalta que,

En nuestra opinión, es la sociedad la que incapacita físicamente a las personas con deficiencias. La discapacidad es algo que se impone a nuestras deficiencias por la forma en que se nos aísla y excluye innecesariamente de la participación plena en la sociedad. Por tanto, los discapacitados constituyen un grupo oprimido de la sociedad. (Barton, 2009:142)

Posibilitar la participación plena en la sociedad de las personas con discapacidad implica, entre otras cosas, eliminar las barreras que impiden el acceso a la educación de estudiantes ávidos de ser tratados como sujetos de derecho y orientar a sus familias a fin de interpelar los discursos médicos y especializados a fin de que consideren la posibilidad de una inclusión plena de sus hijos/hijas.

Las organizaciones que representan a las familias de las personas con discapacidad participan activamente en el Consejo Provincial de Discapacidad³⁵ y sus Asambleas. En general estos grupos plantean y pugnan por el cumplimiento de cada uno de los contenidos de los artículos definidos en la Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En una de las Asambleas en fecha 18 y 19 de mayo 2017, celebrada en la ciudad de Rawson, se dividieron en Comisiones de trabajo, las comisiones fueron legislación, de educación, de municipio, de salud, y de trabajo. Cada Comisión con un temario particular a fin de poder abordarlo y debatirlo.

Específicamente la Comisión de Educación debería realizar el siguiente tratamiento conforme a estos puntos: 1) En relación a la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311/16 armar la estrategia de implementación de la provincia. 2) Realice observaciones que considere relevante para implementar en el presente semestre los alcances del art. 24 de la Convención Internacional de los

³⁵ El Consejo Provincial de Discapacidad, está integrado por funcionarios designados por el Ministerio de Familia y Promoción Social, Ministerio de Gobierno y Justicia, Ministerio de Educación, representantes de las ONG y consejos Municipales, y su presidencia está a cargo del Director Provincial de Atención Integral de la Discapacidad dependiente de la Secretaría de Salud de la Provincia del Chubut. Extracto de la Ley I- N° 294. Honorable Legislatura del Chubut. El consejo Provincial de discapacidad, a su vez participa en las Asambleas del COFEDIS con los acuerdos establecidos en sus reuniones a través de sus representantes. El consejo Federal de Discapacidad COFEDIS, integrado por miembros permanentes, consultores e invitados. Evalúa los resultados de los programas y políticas, impulsa la realización periódica de los congresos nacionales de discapacidad y coordina el tratamiento de temas de interés común de las áreas de Salud, educación, Vivienda, Niñez, entre otras (Acuña y Bulit Goñi, 2010)

Derechos de las personas con discapacidad a nivel provincial con todos los actores. 3) Informe sobre los programas que se implementan en las escuelas de formación laboral como así también aquellas instituciones privadas que lo ejecutan en cada municipio. 4) Realice sugerencias de adecuaciones que deba realizarse en las ordenanzas municipales y la ley provincial de educación y de discapacidad para unificar criterios del artículo de referencia de la Convención.

Varios de estos puntos se tornaron polémicos debido al lugar preponderante que ocupa la Educación Especial en el sistema educativo provincial. Todavía sigue siendo un sistema paralelo y en la práctica, alejado de los principios que declara el Artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Si bien hay un gran debate entre los diferentes sectores que tratan sobre los/as estudiantes con discapacidad, consideramos que la presencia e influencia de las familias representadas en sus organizaciones civiles, incide cada vez más para instituir el nuevo modelo de educación para todos.

Por lo tanto el estudio que involucra esta tesis pone en evidencia las tensiones que caracterizan los procesos de inclusión, entre la formación de los/as docentes, la historia de la educación especial nacional y provincial, la creación de escuelas especiales y por ende la construcción de sus edificios emplazados en los centros más poblados de la provincia. La incrementación de derivaciones de los equipos interdisciplinarios, la construcción de normativas y resoluciones regulatorias desde el Ministerio de la provincia en acuerdo con el Ministerio de Educación de Nación y todo esto sumado a las diferentes nominaciones que fue atravesando el área de Educación especial en el Ministerio de Educación de la provincia.

Primeramente, el área de gestión a nivel central fue una Coordinación de Educación Especial, dentro de una Dirección General de Regímenes Especiales en los años 90. En cambio, en el año 2004 con la asunción de una nueva gestión política partidaria se aprueba una nueva estructura en el Ministerio de Educación y se establece como área de gestión una única Coordinación de Educación Especial. Seguidamente, en el año 2006 se crea la Dirección de Educación Inclusiva, en la cual se comienzan a vislumbrar los cambios paradigmáticos del enfoque integracionista, al inclusivo. Sin embargo, hubo intentos de modificar el nombre de la Dirección y en un momento y sin una resolución que la conforme intentó llamarse Dirección General de Trayectorias Educativas. Más adelante se intentó armar una nueva estructura con la denominación de Dirección General de Educación Especial. Sin embargo se terminó definiendo que se continuaría llamando Dirección General de Educación Inclusiva.

Si bien la Dirección de Educación Inclusiva generó una serie de documentos orientadores y hasta capacitaciones que fueron brindadas a través de los Institutos de

Formación Docente en Chubut, en acuerdo con esta Dirección General, se evidenciaron escasos cambios en lo concerniente a la apertura y práctica cotidiana de la vida institucional tanto de las escuelas comunes como las especiales y más específicamente en el colectivo docente.

Cabría preguntarnos si finalmente la educación especial puede hacer un corrimiento de su eje para comenzar a acompañar procesos inclusivos, si la trama de la educación común puede poner en juego un currículum inclusivo donde las relaciones de diferencia sean consideradas un valor.

También nos cuestionamos si las Direcciones Generales de cada nivel del Ministerio de Educación del Chubut van a poder debatir sobre educación inclusiva desde el centro mismo de su dirección, sin ir en búsqueda de una respuesta a la Dirección General de Educación Inclusiva. Si genuinamente podemos hablar de educación inclusiva y, educación de calidad para todos/as.

Consideramos como necesario continuar profundizando en esta temática a través de investigaciones sobre aspectos de la educación inclusiva en relación los nuevos modos de considerar al/a la estudiante con discapacidad. La visión y la transformación de la educación especial en el acompañamiento pedagógico-didáctico de los estudiantes con discapacidad. Si la normativa que se establece desde el Ministerio de Educación de la provincia del Chubut logra ser asumida por todos/as los/as actores institucionales.

El alcance de las buenas prácticas en lo referente a educación inclusiva puede dejar de ser una simple utopía, para convertirse en una realidad concreta, certera y fecunda si nos animamos por fin a escuchar y poner en el escenario las voces de los/as que hoy padecen la discriminación, la exclusión y la opresión como personas con discapacidad.

Bibliografía

Documentos consultados

Declaración Mundial sobre Educación para Todos. (1990) Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtiem, Tailandia.

Declaración de Salamanca. (1994) Aprobada por aclamación en la ciudad de Salamanca, España, el día 10 de junio de 1994. Unesco.

Decreto 138/04. Creación de la Coordinación de Educación Especial en el Ministerio de Cultura y Educación de Chubut.

Decreto N° 403/06. Modificación de la Dirección General de Educación Inclusiva. Boletín Oficial de la Provincia de Chubut.

Decreto N° 1193/98. Ministerio de Salud de la Nación.

Convención por los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo aprobado el 13 de diciembre de 2006. Naciones Unidas. En Argentina, Ley Nacional 26.378, 2008.

Ley de Educación Nacional 26.206.

Ley I- N° 294. Honorable legislatura del Chubut.
<http://www.legischubut2.gov.ar/digesto/lxl/I-294.html>

Res. N° 780/62. Consejo Provincial de Educación. Rawson. Chubut.

Res. N° 883/86. Consejo Provincial de Educación. Rawson. Chubut.

Res. N° 1406/86. Consejo Provincial de Educación. Rawson. Chubut.

Res. N° 2524/87 Consejo Provincial de Educación. Rawson. Chubut.

Res. N° 1563/93 (Asignar a las Escuelas Primarias de Educación Especial Transferidas al Sistema Educativo). Consejo Provincial de Educación. Rawson. Chubut.

Res. XIII N° 790/94. Consejo Provincial de Educación. Rawson. Chubut.

Res. XIII N° 328/96. Ministerio de Cultura y Educación. Rawson. Chubut

Res. XIII N° 18/97. Ministerio de Cultura y Educación. Rawson. Chubut.

Res. XIII N° 119/97. Ministerio de Cultura y Educación. Rawson. Chubut.

Res. XIII N° 032/97. Ministerio de Cultura y Educación. Rawson. Chubut.

Res. N° 348/99. Consejo Provincial de Educación. Rawson. Chubut.

Res. N° 137/01. Ministerio de Educación. Rawson. Chubut.

Res. N° 1328/06. Marco básico de organización y funcionamiento de prestaciones y establecimientos de atención a personas con discapacidad. Ministerio de Salud. Presidencia de la Nación.

Res. N° 464/07. Ministerio de Educación. Rawson. Chubut.

Res. 675/09. Ministerio de Salud. Presidencia de la Nación.

Res. 161/10. Ministerio de Educación. Rawson. Chubut

Res. 311/16. Ministerio de Educación de la Nación.

Informes consultados

Acosta M. A., Guerra M, Ristevich H. (2008) Las prácticas de enseñanza en las instituciones educativas destinadas a alumnos con discapacidad visual. Trelew. Chubut. Proyecto de investigación del Programa de investigación y desarrollo del ISDF N° 801.

Acosta M. A., De Batistti, P. Roldán S., Salas V. (2008) Las prácticas integracionistas en las escuelas de EGB (primer ciclo) del radio urbano de la ciudad de Trelew. Chubut. Proyecto de investigación del Programa de Investigación y desarrollo del ISDF N° 801.

Clandinin, J; Pushor, D.; Murray Orr, A. (2007) "Navigating Sites for Narrative Inquiry", Journal of Teacher Education, Sage

ED/BIE/CONFINTED48/Inf.2. (2008) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Conferencia Internacional de Educación, Cuadragésima Octava Reunión "La Educación Inclusiva: El Camino Hacia El Futuro", Ginebra.

Informe Diagnóstico Expositivo. (2007) Provincia del Chubut: Fundación Patagonia Tercer Milenio.

Mendoza, G. (2007) Informe Diagnóstico Expositivo. Chubut: Fundación Patagonia Tercer Milenio.

Moyano, A. (2011) Educación Especial, una modalidad en el sistema educativo argentino. Orientaciones 1. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

UPIAS. (1996) Fundamental Principles of Disability. London: Union of the Physically Impaired Against Segregation.

UNESCO. (1994) Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales. Salamanca. España.

UNESCO. (2004) Temario abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Santiago de Chile.

Libros y artículos de consulta

- Acuña, C.H. y Bulit Goñi, L. (comp) (2010) Políticas sobre la Discapacidad en la Argentina .El desafío de hacer realidad los derechos. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Ainscow, M. (2004) El desarrollo de los sistemas educativos inclusivos, ¿cuáles son las palancas de cambio? Documento preparado para la revista Journal of Educational Change, 5 (4), 1-20.
- Alliaud, A. (2010). Experiencia, saber y formación. Revista de Educación. Año 1 N° 1. pp. 141-157. 2010
- Alliaud, A. Suárez, D. Feldman, D, Vezub, L. (2008) El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes. Disponible en:http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/lice/ANUARIO_2008/textos/32_Andrea_Alliaud.pdf
- Alliaud, A. y Suárez, D. (Coordinadores) (2011) El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente. Buenos Aires: CLACSO- Facultad de Filosofía y Letras /UBA. Coediciones.
- Baradel, R. (2010). Egresaron los últimos estudiantes de la Ley Federal. Disponible en: <http://www.politicaargentina.com/2010/04/nueva-ley-de-educación-nacional/>
- Barton, L. (1998). Discapacidad y sociedad. Madrid: Morata.
- _____ (2008) Superar las barreras de la discapacidad. Madrid. Morata.2008
- _____ (2009) Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. Revista Educación, 349, 137-152.
- Booth, T & Ainscow, M. (2001) Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: CSIE-Consortio Universitario para la Educación Inclusiva.
- Bourdieu, P, Passeron, J.C. y Chamberdon, J.C. (2008) El oficio del sociólogo. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Castilla, M. (2003) Una mirada a las investigaciones de educación Especial. Su influencia en la formación del docente de educación especial. Universidad Nacional de Cuyo.
- Celada, B. (2016). El modelo educativo del Diseño Universal del Aprendizaje. En: Educación Inclusiva. Bases para la incidencia en políticas públicas. Buenos Aires: Grupo Artículo 24.
- Cobefias, P. (2016) Jóvenes mujeres con discapacidad en escuelas públicas de la provincia de Buenos Aires: problematizando los procesos de inclusión y exclusión educativa. Tesis de Doctorado. Buenos Aires. Universidad Nacional de La Plata.

- Cobeñas, P; Martínez M. E. (2014) Jóvenes mujeres con discapacidad en la escuela: interrogantes y reflexiones desde una perspectiva intercultural. En: Relaciones escolares y diferencias culturales: la educación en perspectiva intercultural. Buenos Aires. Noveduc
- Cook, T.D.; Reichardt Ch. S.(1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid. Morata.
- De la Vega, E. (2010) Psiquiatría, escuela nueva y psicoanálisis en la fundación de la educación especial en América Latina. Revista Educación y Pedagogía, vol 22, núm. 57.
- Echeita Sarrionandia, G. (2013) Inclusión y exclusión educativa. De nuevo Voz y quebranto. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación. vol 11, núm. 2.
- Echeita G., Parrilla A.; Carbonell F. (2011) La educación especial a debate. Revista RUEDES de la Red Universitaria de Educación Especial, Año 1 – N° 1 – p. 35 a 53.
- Echeita G.; Sandoval, M.; Moreno, A; Márquez, C; Fernández, M.L. y Pérez, E. (2006) De las adaptaciones curriculares al diseño universal para el aprendizaje y la instrucción: un cambio de perspectiva. Paper, Congreso Accesibilidad, Ajustes y Apoyos. Proyecto “Madrid sin Barreras”
- Eglér Mantoan, M. T. (2005) A hora da virada. En: Revista da Educação Especial – Brasília: MEC/ LEPED – FE/Unicamp
- Eroles. C.; Fiamberti, H (comp) (2008) Los derechos de las personas con discapacidad. Análisis de las convenciones internacionales y de la legislación vigente que los garantizan. Buenos Aires: UBA.
- Eisner, E. W. (1998) El ojo ilustrado: indagación cualitativa y la mejora de la práctica educativa. Alto Saddle River, N J: Merrill.
- Feldfeber, M; Gluz, N. (2011) Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90. Educ. Soc. Campinas ,v 32, n 115 p 339-356.
- Fenstermacher, G.; Soltis, J. (1998) Enfoques de la enseñanza. Buenos Aires: Amarrortu.
- Foucault, M. (2005) El Poder Psiquiátrico. Cap. Clase del 16 de enero de 1974. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2000) Vigilar y castigar. Madrid: Siglo XXI Editores.
- _____ (1976) Un diálogo sobre el poder. Madrid: Alianza Materiales.
- Fulcher, G. (1998). Entre la normalización y la utopía. En: Discapacidad y Sociedad. Madrid: Morata.
- García Canclini, N. (2004) Diferentes, desiguales, desconectados. Mapas de la interculturalidad. Barcelona: Gedisa

Granata, M. L. (2010) El compromiso social de los profesionales de la educación especial. En: Educación especial encuentros y desencuentros en los discursos y prácticas. Actas de las XIX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras Educación Especial de las Universidades Nacionales RUEDES y XIII Jornadas Nacionales de la Red de estudiantes de Cátedras y Carreras de educación especial RECCEE. Escuela de Humanidades. Buenos Aires. Universidad Nacional de San Martín.

Grzona, M.A. (2012) La presencia de las estructuras dominantes en las investigaciones de Educación Especial. El caso de las personas con multidiscapacidad y sordoceguera. En: Almeida, M. E. y Angelino, M. A. (comp) Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina. Paraná. Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social.

Grzona, M. A. (2014) La accesibilidad educativa en las aulas inclusivas. Una mirada didáctica. Investigación y Postgrado. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=6584821007> ISSN1316-0087

Gudmundsdottir, S. (1998) La naturaleza narrativa del saber pedagógico. En Mc Ewan, H. y Egan, K. (comp.) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu Eds.

Hernández, Carrera (2014) La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. Cuestiones pedagógicas, 23 pp 187-210. España. Universidad de Sevilla.

Hevey, S. (1998). Entre la normalización y la Utopía, la representación de la discapacidad y la materialidad de la cultura. En: Barton, L. (Comp.) Discapacidad y sociedad. Madrid: Morata.

Heyl, B. (2001) Etnografía em contextos escolares: pressupostos gerais e experiencias interculturais no Brasil e na Alemanha. En Weller, W., Pfaff N. Metodologías da Pesquisa qualitativa em educacao. Teoria e Prática. Brasil: Vozes

Imen, P. (2010) Pasado y presente del trabajo de enseñar. Una mirada desde la política educativa. Buenos Aires: Cartago.

Jovchelovitch y Bauer (2002) Entrevista narrativa. En Weller, W., Pfaff N. Metodologías da Pesquisa qualitativa em educacao. Teoria e Prática. Brasil: Vozes.

Katz, S. y Larocca, D. (2012). Políticas públicas y derechos en discapacidad: lógicas y problemáticas. Comisión universitaria sobre discapacidad. UNLP. Argentina. En: Almeida, M. E. y Angelino, M. A. (comp) Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina. Paraná. Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social.

Lahire, B. (2006) Pensar la acción: entre la pluralidad disposicional y la pluralidad de contextos. Buenos Aires: En prensa.

Larrosa, J., Pérez de Lara, N. (1998) *Imagens do outro*. Petrópolis: Editora Vozes.

Larrosa, J. (2002) El arte de la conversación. Epílogo. En: Skliar, C ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

López Noguero, F. (2002) El análisis de contenido como método de investigación. Universidad de Huelva. *Revista de Educación*, 4: 167-179. XXI Educación. Disponible en:<http://uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/610/933>

Lores Arnaiz, M. del R. (1986) *Hacia una epistemología de las ciencias humanas*. Estados Unidos: Edit.de Belgrano. Universidad de Texas.

Mannheim, K. (1970) El problema de las generaciones. REIS. N° 62. Textos clásicos. Disponible en: http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_062_12.pdf

Martínez, Ma. E. (2015) *Derecho a la Educación en América Latina: el desafío de la inclusión en el reconocimiento de las diferencias*. En: Palacios, Analía (comp.) *Claves para incluir: aprender, enseñar y comprender*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

_____ (2008) Programa Pedagogía de la Diversidad. Colección Archivos de programas de la FAHCE. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.760/pp.760.pdf>

_____ (2015) *Personas con Discapacidad, vida independiente y educación inclusiva*. En: En: Remón, M. (Ed) *Discapacidad Justicia y estado: vida independiente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Infojus

Mc Ewan H. y Egan K. (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Merlinsky, G. (2006) *La entrevista como forma de conocimiento y como texto negociado: Notas para una pedagogía de la investigación*. Cinta de Moebio. *Revista de epistemología de Ciencias Sociales*. Universidad de Chile.

Moro, J., Potenza Del Masetto, F. (2010). *Análisis de los organismos gubernamentales y estatales*. En: Acuña, C. y Bulit Goñi, L. (comp.) *Políticas sobre la discapacidad en la Argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Oliver, M. (1998) ¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada? En: *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Ediciones Morata.

_____ (2004) *The Social Model in Action: if I had a Hammer*. En C. Barnes & G. Mercer. (eds) *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research* Leeds: The Disability Press.

Palacios A., Bariffi, F. (2007) *La discapacidad como una cuestión de derechos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca S.A.

Pereira Goss, K. (2010) Trajetórias militantes: análise de entrevistas narrativas com professores e integrantes do Movimento Negro. En Weller, W., Pfaff N. Metodologías da Pesquisa qualitativa em educacao. Teoria e Prática. Brasil: Vozes

Pfaff, N. y Weller, V. (2010) Metodologías da pesquisa qualitativa em educacao. Teoria e Practica. Brasil: Editora Vozes.

Parrillas Latas, A. (2002) Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. Revista de Educación, 327, 11-29.

_____ (2010) El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. Madrid. Revista de Educación, 351.

Paul A., Córdoba M. (2008) Inclusión y ambiente. Discapacidad y exclusión social. Propuesta teórica de vinculación paradigmática. Clacso.

Pruzzo De Di Pego, V. (1999) Evaluación Curricular. Evaluación para el aprendizaje. Buenos Aires. Espacio.

Ricci, Cristina. (2006) Cómo atender a la diversidad socio-cultural en contextos educativos de riesgo. En Revista Formadores. Vol.3. Buenos Aires.

Rivas. A. (2004) Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas. Buenos Aires: Granica. Universidad de San Andrés.

Rockwell, E. (2011) La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.

Roldán, S.; Holland, Ch. (2010) Educación especial e inclusión: aportaciones desde la investigación. Revista educación y pedagogía. Vol. 22, núm 56.

Sandín Esteban, Ma. P. (2003) La enseñanza de la investigación cualitativa. Revista de enseñanza universitaria N° 21, pp 37-52. España. Universidad de Barcelona.

Sagastizabal, M.de los A. (2004) Diversidad cultural y fracaso escolar. Educación Intercultural: de la teoría a la práctica. Buenos Aires: Noveduc.

Samaniego, P. (2006) Aproximación de la realidad de las personas con discapacidad en Latinoamérica. Madrid: Cermies.

Sánchez Aburto, M. A. (2010) Barreras que suelen enfrentar los hermanos de personas con discapacidad en los contextos de interacción. México: CESE.

Sanjosé Gil, A. (2007) El primer tratado de derechos humanos del Siglo XXI: la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Revista electrónica de estudios internacionales N° 13.

Silveira P., Martocci J. M. (2015) Hacia la vida independiente. En: Remón, M. (Ed) Discapacidad Justicia y estado: vida independiente. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Infojus.

Simón C., Echeita G., Sandoval M., Moreno A., Márquez C., Fernández M. L. y Pérez E. (2016) De las adaptaciones curriculares al diseño universal para el aprendizaje y la instrucción: un cambio de perspectiva, Paper, Congreso Accesibilidad, Ajustes y Apoyos. Proyecto Madridsin Barreras.

Skliar, C. (1997) Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. Programa de posgraduación en Educación. Núcleo de investigaciones en Políticas Educativas para sordos, Brasil. Universidad Federal de Rio grande do Sul

Skliar, C. (2007) La educación (que es) del otro. Argumento y desierto de argumentos pedagógicos. Buenos Aires: Noveduc.

Sirvent, María Teresa (1994): Ficha II - Los diferentes modos de operar en investigación Social. Materia Investigación y Estadística I. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

Stainbak, S. y Stainbak W. (1996) Curriculum Considerations in Inclusive Classrooms: Facilitating Learning for All Students. Baltimore: Paul H. Brookes Pub.

Suárez, D. (2015) Documentación narrativa, redes pedagógicas e investigación-formación- acción docente. Docencia N° 55

Susinos, T.y Parrilla, A. (2004) Barreras para la inclusión educativa y social. Experiencias sobre la vida en la escuela y la comunidad narrada en primera persona. En: López, J. (eds) Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas 8° Congresos de Instituciones Educativas. Pp 309-312. Sevilla. España.

Tadeu da Silva, Tomaz. (1998) A política e a epistemología do corpo normalizado. Rio de Janeiro: Espaço.

Terigi, Flavia. (2010) Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia Mg. Flavia Terigi. La Pampa.

Tiramonti, Guillermina. (s/f) De los segmentos a los fragmentos: la nueva configuración del sistema educativo en Serie «Encuentros y Seminarios»

Tobar García, C. (1929) Escuela para niños débiles. Monitor de la Educación Común. Año 48. N° 679. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/catalogo/Record/00014520>.

Villa, A.; Thisted, S.; Martínez, M. E., Diez, M. L. (2009) Procesos educativos y escolares en espacios interculturales. En: revista digital Decisio N° 24 Interculturalidades en Educación Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), Septiembre-Diciembre, México, 2009, pp 79-85 Versión digital <http://decisio.crefal.edu.mx/>

Walmsley, J. (2008) Normalización, investigación emancipadora e investigación inclusiva en el ámbito de la discapacidad intelectual. En: Barton, L. (Comp). Superar las barreras de la discapacidad. Madrid: Morata.

ANEXO

Localidades con Establecimientos Educativos según Región

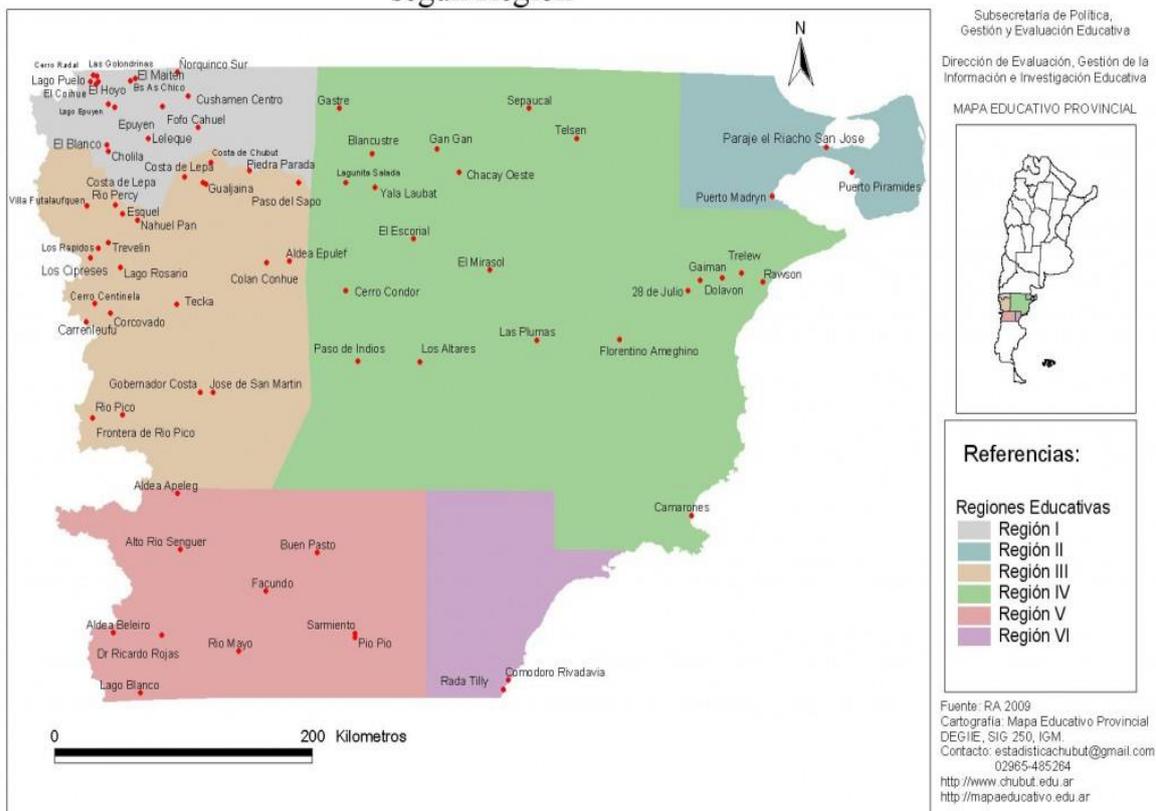


Figura 5 Mapa de las Regiones Educativas de la Provincia del Chubut. Fuente subsecretaría de Política Gestión y Evaluación Educativa. Ministerio de Educación de Chubut

RAWSON(CHUBUT), 6 de Agosto de 1962.-

Mpts. N°574-C-61/62.-

ESTO:

la Nota N°943 MAS del 30 de julio ppdo., por la que se comunica a este Consejo que los cargos docentes no se encuentran congelados, y,

CONSIDERANDO:

Que el mayor obstáculo que se oponía a la // probada necesidad de proceder a la instalación de la Escuela de Enseñanza Diferenciada anexa al Centro de Prevención y rehabilitación Psico-Física del Lisiado en la ciudad de Comodoro Rivadavia, ha desaparecido, ante la posibilidad de designar el personal necesario,

EL INTERVENTOR EN EL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

R E S U E L V E :

Artículo 1°.- Crear la Escuela de Enseñanza Diferenciada N°1, la que funcionará en el local del Centro de Prevención y Rehabilitación Psico-Física del Lisiado, dependiente del Ministerio de Asuntos Sociales y Obras y Servicios Públicos (Dirección General de Salud Pública y Seguridad Social), en la ciudad de Comodoro Rivadavia.-

Artículo 2°.- Afectar un (1) cargo de Director de Escuela de Enseñanza Diferenciada y un (1) cargo de maestro de grado para Escuela de Enseñanza Diferenciada, destinados al funcionamiento del establecimiento que se crea por el Art°1°.-

Artículo 3°.- Disponer que la Inspección Técnica General de Escuelas arbitre las medidas necesarias para organizar y poner en funcionamiento la Escuela de Enseñanza Diferenciada N°1 incluida la transferencia de personal titular especializado que actúa en escuelas comunes.-

Artículo 4°.- Regístrese, tome conocimiento Inspección Técnica General, cúmplase y archívese.-

ANGELA H.E. DE PURATICH
A/C. SECRETARIA GENERAL

NICOLAS ORTIZ
INTERVENTOR

780/62

780088.

C.P.I.E.

Figura 6 Resolución 780/62. Consejo Provincial de Educación en: CPIE Chubut N° 02965



República Argentina
 PROVINCIA DEL CHUBUT
 GOBIERNO PROVINCIAL DE EDUCACION



BAHIA, 11 NOV. 1987

EXPEDIENTE N° 2524-87

VISTO:

La existencia, en Escuelas Primarias Comunes, de niños discapacitados / sensoriales y/o motores, y;

CONSIDERANDO:

- Que la política educativa del Consejo Provincial de Educación sustenta la igualdad de oportunidades de Educación y la igualdad de acceso a la enseñanza;

Que esta igualdad de oportunidad y accesibilidad a la enseñanza, se ha concretado en lo relativo a la Educación Especial en el crecimiento cualitativo y cuantitativo de los servicios;

- Que la Educación Especial tiene por objeto el atender a la persona discapacitada en los diferentes momentos evolutivos, sin perder de vista la posibilidad de integrar a los educandos especiales con otros en la medida en que ello / sea posible;

Que lo antedicho favorece la incorporación a los Establecimientos de Enseñanza Primaria Común de los alumnos discapacitados sensoriales;

Que dicha incorporación posibilita a los niños y jóvenes en discapacidad experiencias de desarrollo normal;

Que en el ámbito de la Provincia del Chubut, se cuenta con experiencias de integración de alumnos discapacitados sensoriales, correspondientes al nivel primario;

Que es necesario dictar normas que regulen la integración de niños en discapacidad al nivel primario común;

POR ELLO:

EL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

RESUELVE:

Artículo 1º) DETERMINAR que los alumnos con discapacidad sensorial, matriculados en Escuelas de Educación Especial, podrán incorporarse a Escuelas de Enseñanza Común, dependientes del Consejo Provincial de Educación.

Artículo 2º) ESTABLECER que los alumnos con discapacidad sensorial a que alude el artículo precedente deberán poseer cociente intelectual normal y discapacidad sensorial sin desventajas agregadas, que dificulten la integración y el desempeño (Anexo I).

Artículo 3º) DETERMINAR que la admisión, la permanencia y el egreso de los alumnos comprendidos en la presente propuesta, se regirán por las normas que como Anexo II, forman parte del presente expediente.

Artículo 4º) APROBAR las normas de trámite que para la derivación de alumnos de las Escuelas de Enseñanza Especial a Escuelas de Enseñanza Primo-

2524 ==

Figura 7 Resolución N° 2524/87. Consejo Provincial de Educación en CPIE. Chubut.

A N E X O II

1. Requisitos para la admisión:

- 1.1. Edad: Mínima: de acuerdo a la reglamentación vigente.
Máxima: no superar en dos (2) años la edad del grupo.
- 1.2. Autonomía.
- 1.3. Nivel de lenguaje oral que asegura la comunicación con el grupo de pares.
- 1.4. Estudios completos.
 - a) Diagnóstico médico específico.
 - b) Informe pedagógico del Nivel Individual detallando su evolución, las dificultades específicas y las posibilidades a alcanzar.
 - c) Informe socio-familiar (Gabinete Psicopedagógico de Escuelas Especiales)
 - d) Informe fonoaudiológico si fuera necesario. (Gabinete Psicopedagógico de Escuelas Especiales).

2. Requisitos de permanencia:

- 2.1. Asistencia directa, sistemática y periódica a cargo de Educación Especial.
- 2.2. Control y tratamiento médico de acuerdo con las necesidades individuales.
- 2.3. Asistencia regular del alumno al Jardín de Infantes.
- 2.4. Evolución esperada.
- 2.5. Nivel de madurez social de acuerdo con su grupo de pares.
- 2.6. Conducta adaptativa sin peligro para los demás ni para si mismo.

A N E X O III

1. Trámites para la derivación:

- 1.1. Requerimiento de admisión por parte de la modalidad de Educación Especial al Nivel Inicial.
- 1.2. Solicitud de Intervención a la modalidad de Educación Especial ante el caso de una presentación espontánea en el nivel inicial.-
- 1.3. En ambos casos, intervendrán las instancias de ambas áreas solicitando el aval de las Supervisiones respectivas.
- 1.4. Pronóstico de educabilidad del Nivel Inicial.
- 1.5. Los Supervisores Técnicos Escolares de Educación Especial y de Nivel Inicial determinarán las características del establecimiento al que se derivará al alumno, quedando a cargo del Supervisor Técnico Escolar de Educación Inicial la especificación del Servicio en que se concretará la integración.-

RECOMENDACION:

En el caso de discapacidad motora, teniendo, en cuenta el radio escolar del alumno a integrar, se verán las posibilidades de mayor o menor desplazamiento y seguridad que brinda el espacio físico a elegir.-

A N E X O IV

1. Pautas para la integración:

- 1.1. Antes de efectivizar la integración, el equipo interviniente de Educación Especial mantendrá una reunión con el equipo docente del establecimiento de Nivel Inicial seleccionado a los efectos de brindar la información y orientación necesaria previa al ingreso del niño.-
- 1.2. La Escuela de Nivel Inicial se entrevistará con los padres a fin de asegurar el conocimiento del niño y completar la ficha inicial del alumno, la que formará parte del lenguaje individual conjuntamente con los informes y estudios de derivación.-

2. Presentación espontánea de un alumno al Nivel Inicial:

- 2.1. Cuando el personal directivo detecte que un niño matriculado y/o ingresado a una sección de Jardín de Infantes, evidencia alguna discapacidad sensorial o motora se reunirá con los padres del niño, manifestándoles que su ingreso y/o permanencia estará sujeto a lo que determine un equipo interinstitucional integrado por personal dependiente de la modalidad de Educación Especial y del Nivel Inicial. La entrevista quedará registrada.-

///

Figura 8 Continuación de Resolución Nº 2524/87. Consejo Provincial de Educación en CPIE. Chubut



A N E X O III

1.- Trámite para Derivación:

- 1.1. Requerimiento de admisión por el Supervisor Técnico Escolar de Educación Especial al Supervisor Técnico Seccional.
- 1.2. Información y coordinación del caso de los Supervisores Técnicos Escolares de las modalidades: Especial y Común.
- 1.3. Pronóstico de Educabilidad dentro de la modalidad Primaria Común.
- 1.4. Determinación de forma y frecuencia de asistencia a cargo de Educación Especial.
- 1.5. Determinación del Establecimiento al que será incorporado a cargo de la Supervisora Seccional, conjuntamente con los Supervisores Técnicos Escolares de las modalidades Común y Especial.

2.- Trámite para Readmisión con Educación Especial:

- 2.1. Requerimiento de readmisión por el Supervisor Técnico Escolar de Escuelas Comunes al Supervisor Técnico Escolar de Educación Especial.
- 2.2. Información del caso por el Supervisor Técnico Escolar de Escuela Común y fundamentación de su requerimiento.
- 2.3. Consideración de la situación por el Supervisor Técnico Seccional y los Supervisores Escolares de las modalidades Común y Especial.
- 2.4. Veredicto favorable producido por el Equipo de Supervisión precedentemente mencionado.

Figura 9 Continuación de Resolución N° 2524/87. Consejo Provincial de Educación en C.P.I.E. Chubut.

RAWSON, 28 SET 1994

VISTO:

El Expediente N° 1730-C-94, y;

CONSIDERANDO:

Que en el mismo obra el Proyecto de creación del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios presentado por la Supervisión de Educación Especial de la Supervisión Seccional Región III de Esquel;

Que el mismo se encuadra en los principios sustentados por la Comisión de Base del área de Educación Especial convocada por el Consejo Provincial de Educación, tal se registra en las Actas Nros.5 y 8/92 y 13/93 de la mencionada comisión;

Que asimismo esta propuesta es coincidente con lo determinado / por la Ley Federal de Educación en su Capítulo VII Artículo 29°;

Que en Esquel se encuentra en pleno desarrollo un programa de integración escolar de alumnos con discapacidad mental desde el año 1991 cuya evaluación es significativamente favorable;

Que de acuerdo a lo preceptuado se hallan afectados once (11) docentes titulares cuyos cargos pertenecen a la Escuela N° 502 de Esquel;

Que es necesario dar a este programa un marco técnico, jurídico y administrativo acorde, que facilite y garantice su desarrollo;

Que de acuerdo a ese marco referencial, es importante contar con un (1) cargo de Director, quien será el responsable de la organización y conducción del funcionamiento del gobierno escolar;

Que se encuentra vacante un (1) cargo de Director en la Escuela N° 136 -Laguna de Vaca- por clausura del establecimiento educativo;

Que la Sra.BUI, Alejandra Paola, Directora Interina de la Escuela N° 502 se ha desempeñado como Coordinadora del Programa en Comisión de Servicios desde el comienzo hasta el 31-12-93, siendo aconsejable su continuidad en la función a efectos de garantizar la correcta evolución del mismo;

Que se cuenta con la conformidad de los docentes titulares implicados y con el aval de la Supervisión Seccional Región III;

Que el presente trámite encuentra sustento legal en lo dispuesto por el Artículo 8° del Decreto 581/94 -no incrementándose la masa salarial vigente al 31-12-93;

POR ELLO:

EL INTERVENTOR EN EL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

R E S U E L V E:

Artículo 1°) CREAR el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios N° 1 con sede en la ciudad de Esquel, del que dependerán los grados de educación especial y servicios de maestro integrador destinados a los alumnos con discapacidad mental existente y por crearse en Escuelas Primarias Comunes de la localidad.

Artículo 2°) TRASLADAR de la Escuela N°136 -Laguna de Vaca-a la planta funcional del Centro, un (1) cargo de Director de 1ra.categoría (N° ...)

9 de Julio 24 -Tel. 82-341 / 82-342 / 82-344 - (9103)Rawson (Chubut)

504 24
503 36

790
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION
CHUBUT

1686

Handwritten signature and stamp

Figura 10 Resolución N° 790/94. Consejo Provincial de Educación en CPIE. Chubut.



República Argentina
 PROVINCIA DEL CHUBUT
 CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACION

//...

136) vacante por clausura.

Artículo 3°) TRANSFERIR de la Planta Funcional de la Escuela N° 502 a la Plan-
 ta Funcional del Centro, los cargos que a continuación se de-
 tallan, correspondientes a Maestro de Ciclo para Insuficientes Mentales con
 sus docentes titulares:

- Un cargo de Maestro de Ciclo-Resolución N° 454/85-Titular BUI, Alejandra P. (DNI.N°16.872.063).
- Un cargo de Maestro de Ciclo-Resolución N° 307/92-Titular ASEF, Lella (DNI.N°18.503.655).
- Un cargo de Maestro de Ciclo-Resolución N° 775/91-Titular BOTO, Sandra (DNI.N°16.072.940).
- Un cargo de Maestro de Ciclo-Resolución N° 251/93-Titular GIL, Guillermo (DNI.N°14.434.351).
- Un cargo de Maestro de Ciclo-Resolución N° 251/93-Titular CASO, Cecilia (DNI.N°17.227.232).
- Un cargo de Maestro de Ciclo-Resolución N° 538/89-Titular PALADINO, Claudia (DNI.N°16.259.361).
- Un cargo de Maestro de Ciclo-Resolución N° 307/92-Titular NOGUERA, Teresa (DNI.N°17.487.569).
- Un cargo de Maestro de Ciclo-Resolución N° 538/89-Titular MOLINA, Gustavo (DNI.N°12.673.500).
- Un cargo de Maestro de Ciclo-Resolución N° 251/93-Titular VALENZUELA, Mariana (DNI.N°18.005.825).
- Un cargo de Maestro de Ciclo-Resolución N° 307/92-Titular OLIVERA, Nivia (DNI.N°17.398.055).
- Un cargo de Maestro de Ciclo-Resolución N° 538/89-ROSSI, Liliانا (DNI.N°14.849.336).

Artículo 4°) ESTABLECER que el funcionamiento de la Dirección del Centro de
 Servicios Alternativos y Complementarios, tendrá el asiento en
 la Supervisión Seccional Región III de Esquel.

Artículo 5°) ASIGNAR al Director del Centro, además de las responsabilidades
 inherentes al cargo, la de propiciar y conducir acciones tendien-
 tes a garantizar la plena integración y normalización escolar de los alumnos
 atendidos por los servicios de su dependencia.

Artículo 6°) Por la Secretaría General de la Gobernación, regístrese, comuni-
 quese a la Dirección General de Administración de Personal y
 vuelva al organismo oficiante, para su posterior tramitación, tome conocimien-
 to Dirección de Personal Docente de Nivel Primario y Registros, por De-
 partamento Mesa de Entradas y Salidas remítase copia a Supervisión Seccional
 Región III y por Departamento Despacho remítase copia a Secretaría General
 Técnica Docente, Secretaría General Técnica Administrativa, Supervisión Téc-
 nica General de Nivel Primario e Inicial, Departamento Central de Clasifica-
 ción Docente de Nivel Primario e Inicial, Departamento Sueldos de Nivel Pri-
 mario y cumplido. ARCHIVASE.

s.b.


 Prof. MIRTA NORMA ZANETTI
 Secretaria General Técnica Docente
 Consejo Provincial de Educación




 Interveniente

RESOLUCION XIII N° 790 -

RESOLUCION N° 1686
 7 de Julio 24 - Tel. 82-341 / 82-342 / 82-344 - (9103) Rawson (Chubut)

Figura 11 Continuación de Resolución N° 790/94. Consejo Provincial de Educación en CPIE. Chubut.



RAWSON 27 AGO 1996



VISTO: El Expediente N° 12.355-MCvE-95 del Ministerio de Cultura y Educación y.

CONSIDERANDO:

Que de fojas 1/7 del expediente consignado en el Visto, obra la fundamentación del Proyecto de Creación de los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios en las ciudades de Rawson, Trelew y Gaiman correspondientes a la Supervisión Seccional Región IV Trelew;

Que el proyecto mencionado precedentemente se relaciona a las definiciones adoptadas por el Área de Educación Especial en el año 1989, referida a la política educativa emprendida por las Escuelas Especiales N° 503 de Trelew, N° 504 de Rawson y N° 513 de Gaiman y coordinadas por la Supervisora del Área;

Que en el marco de la Ley Federal, Capítulo VII, Artículo N° 28, incluido en el Decreto N° 10.000/89, se sustentan los principios que dan lugar a los procesos de integración y el objetivo de los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios;

Que los mencionados Centros de Servicios Alternativos y Complementarios funcionan desde la designación de sus Directoras Organizadoras por Disposiciones N° 47/95, N° 48/95 y 49/95 de las respectivas Escuelas Especiales N° 504 Señora MEITIN Silvia Cecilia de la Escuela Especial N° 504 Señora LUJAN M. Susana, de la Escuela Especial N° 513 Señora CICCIA Adriana Mariela, quienes aceptan el ofrecimiento según consta a fojas 33/40;

Que es necesario dictar la Norma Legal que regularice la situación de los centros de éstos establecimientos;

Que a fin de constituir la Planta Funcional de los respectivos Centros, la Supervisora del Área recomienda a fojas 4/6, la transferencia de doce (12) cargos de Maestro de Ciclo de la Escuela Especial N° 504, diez (10) cargos de Maestro de Ciclo de la Escuela Especial N° 503, y nueve (9) cargos de Maestro de Ciclo de la Escuela Especial N° 513, junto a sus titulares, lo cual es aceptado a fojas 25/33 por los mismos;

Que a fojas 41 vuelta, el Departamento Sueldos de Nivel Primario informa que se cuenta con las disponibilidades presupuestarias, de tres (3) cargos de Director N° 116, N° 301 y N° 302, los cuales serán asignados a los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios de la Región IV Trelew;

Que a fojas 42 el Área de Estadística comunica que el N° 552 corresponde al Centro Alternativo y Complementario de Rawson, el N° 553 al de Trelew y el N° 554 al de Gaiman;

POR ELLO:
EL MINISTRO DE CULTURA Y EDUCACION
RESUELVE:

Artículo 1°) EXCEPTUAR al dictado de la presente del criterio de irretroactividad por aplicación del Artículo N° 32, punto 3) del Decreto Ley N° 920.

Artículo 2°) RECONOCER la creación de los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios que se detallan en el Anexo I, parte integrante de la presente.

328
531

Figura 12 Resolución N° 328/96. Ministerio de Cultura y Educación en C PIE. Chubut



III...
presente, a partir del 27 de marzo de 1995.

Artículo 3°) DAR continuidad a la dependencia de los Centros reconocidos, de los programas destinados a la integración escolar de alumnos con discapacidad mental y vinculados a los alumnos con necesidades educativas especiales no derivadas de patologías específicas.

Artículo 4°) RECONOCER la asignación de tres cargos de Director de Primera Categoría, a las Plantas Funcionales de los referidos Centros, desde su creación.

Artículo 5°) RECONOCER la transferencia a la Planta Funcional de los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios N° 552, N° 553 y N° 555, de los cargos de Maestro de Ciclo con sus respectivos docentes titulares que se detallan en Anexo II, parte integrante de la presente.

Artículo 6°) CONTINUAR con las sedes de las Direcciones de los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios en los establecimientos que se detallan:
CENTRO DE SERVICIOS ALTERNATIVOS Y COMPLEMENTARIOS N° 552 en la Escuela Especial N° 504 - Rawson.
CENTRO DE SERVICIOS ALTERNATIVOS Y COMPLEMENTARIOS N° 553 en la Escuela Especial N° 503 - Trelew.
CENTRO DE SERVICIOS ALTERNATIVOS Y COMPLEMENTARIOS N° 555 en la Escuela Especial N° 513 - Gaiman.

Artículo 7°) DETERMINAR que los respectivos Directores de los Centros reconocidos por el Artículo N° 2 de la presente Resolución, además de las responsabilidades inherentes al cargo, deberán propiciar y conducir acciones tendientes a garantizar la plena integración y normalización escolar de los alumnos atendidos por los servicios de su dependencia.

Artículo 8°) DESIGNAR como Directores Organizadores de los Centros reconocidos por la presente por aplicación del Artículo N° 97, apartado 1, punto 2), del Decreto Ley N° 1820:

- LUJAN, Marta Susana (DNI. 12.423.548), Maestra titular de la Escuela Especial N° 504 en el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios N° 552 - Rawson, a partir del 4 de abril de 1995 y hasta el 31 de diciembre del corriente año.
- CICCIA, Adriana Mariela (DNI. 26.758.188) Maestra titular de la Escuela Especial N° 513 en el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios N° 555 - Gaiman, a partir del 3 de abril de 1995 y hasta el 31 de diciembre del corriente año.
- MEITIN, Silvia Graciela (DNI. 13.733.798) Maestra titular de la Escuela Especial N° 503 en el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios N° 553 - Trelew, a partir del 3 de abril de 1995 y hasta el 31 de diciembre del corriente año.

Artículo 9°) DETERMINAR que los alumnos atendidos por los servicios dependientes de los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios N° 552, N° 553 y N° 555, deben considerarse matriculados de las escuelas a las que concurren
III...

Figura 13 Continuación de Resolución N° 328/96. Ministerio de Cultura y Educación en CPIE. Chubut.



III...

y a todo efecto consignarse como tal.

Artículo 10°) DISPONER que los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios N° 552, N° 553 y N° 555 continuarán dependiendo administrativamente de las escuelas que en cada caso correspondiera y pedagógicamente dependerán de la Supervisora Técnica Escolar del Area de Educación Especial de la Supervisión Seccional Región IV de Trelew.

Artículo 11°) REFRENDARA la presente Resolución la Señora Subsecretaria de Educación.

Artículo 12°) Por la Secretaría General de la Gobernación, regístrese, comuníquese a la Dirección General de Administración de Personal y vuelva al Organismo oficiante para su posterior tramitación, tome conocimiento Dirección de Personal Nivel Primario y Registros, por Departamento Mesa de Entradas y Salidas remítase copia a la Supervisión Seccional Región IV, por Departamento Registros y Verificaciones comuníquese a la Dirección General de Educación Básica, Supervisión Técnica General de Nivel Primario, Departamento Clasificación Docente, Area Estadística, Auditoria Organización y Métodos Departamento Sueldos de Nivel Primario, y cumplido, ARCHIVARSE.

Dr. NORBERTO MASSONI
MINISTRO DE CULTURA Y EDUCACION

RESOLUCION XIII N° 328

RESOLUCION MCyE N° 539

Figura 14 Continuación de Resolución N° 328/96. Ministerio de Cultura y Educación en CPIE. Chubut.

Corrección de No 554



República Argentina
PROVINCIA DEL CHUBUT
Ministerio de Cultura y Educación

RAWSON, 28 FEB 1997



VISTO:

El Expediente N° 11.878-MCyE-95 del Ministerio de Cultura y Educación, y;

CONSIDERANDO:

Que en el mismo obra el informe de la Supervisora Escolar del Area Especial de la Región VI Comodoro Rivadavia por el cual se solicita la asignación de un (1) cargo de Director de 1ra. Categoría para crear un Centro de Servicios Alternativos y Complementarios en la ciudad de Comodoro Rivadavia;

Que dicho Centro tiene como origen los Proyectos N° 1) de "Integración escolar y abordaje de la problemática del fracaso escolar" y 2) de "Integración escolar de niños con necesidades educativas especiales permanentes";

Que los proyectos mencionados fueron elaborados por las Escuelas de Insuficientes Mentales N° 501 de Comodoro Rivadavia y N° 509 de Rawson y coordinados por la Supervisora del Area;

Que en el marco de los Reglmenes Especiales y en los principios que confiere la Ley Federal de Educación, se le da vital trascendencia al proceso de integración del Area Especial;

Que a fin de constituir la Planta Funcional del Centro, la Supervisora del Area recomienda la transferencia de seis (6) cargos de Maestros de Ciclo de la Escuela N° 501, tres (3) cargos de Maestro de Ciclo de la Escuela N° 519 -Especial-, dos (2) cargos de la Escuela N° 301 -Hospitalaria-, y dos (2) cargos de Maestro de Ciclo de la Escuela N° 302 -Hospitalaria- todas de Comodoro Rivadavia, junto con sus titulares;

Que en el citado expediente obran las constancias de aceptación de transferencia de los docentes afectados;

Que la Supervisión Seccional Región VI, mediante Disposición N° 48/95, designa en el cargo N° 303 -Director de 1ra. categoría- a la señora MOREIRA Mirta, Directora titular de la Escuela N° 501 para atender la coordinación de los Proyectos de Integración Nros.: 1) y 2);

Que el Departamento Sueldos de Nivel Primario e Inicial informa que se cuenta en las disponibilidades presupuestarias con un (1) cargo de Director N° 303;

Que el cargo mencionado en el considerando anterior será asignado al Centro de Servicios Alternativos y Complementarios de la Región VI;

Que el Area Estadísticas y Censos informa que la numeración correspondiente

///...

XII 119

195

[Handwritten signature]
E. J. ...
C. P. I. E. CHUBUT

9 de julio 24 - Rawson - Chubut - CP. 9103 - TE: 0965-82341 al 44 - FAX: 0965-82345

C.P.I.E. CHUBUT
102696
[Handwritten signature]

Figura 15 Resolución N° 119/97. Ministerio de Cultura y Educación en CPIE. Chubut.



///...

a dicho Centro es la N° 554;

POR ELLO

EL MINISTRO DE CULTURA Y EDUCACIÓN

RESUELVE:

Artículo 1°: EXCEPTUAR al dictado de la presente del criterio de irretroactividad por aplicación del Artículo 32° punto 3 del Decreto Ley N° 920.

Artículo 2°: RECONOCER la creación a partir del 24 de marzo de 1995, del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios N° 554 - Grupo "A" período marzo-noviembre, Primera Categoría Jornada Simple, con asiento en Comodoro Rivadavia, del que dependerán los programas destinados a la integración escolar de alumnos con discapacidad mental y otros vinculados a los alumnos con necesidades educativas especiales no derivados de patologías específicas.

Artículo 3°: ASIGNAR a la Planta Funcional del Centro creado por el Artículo 2°) de la presente Resolución, un (1) cargo de Director de Primera Categoría N° 303.

Artículo 4°: TRANSFERIR con destino a la Planta Funcional del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios N° 554 de Comodoro Rivadavia los cargos de Maestro de Ciclo con sus respectivos docentes titulares y de las escuelas que a continuación se detallan:

De la Escuela Especial N° 501 -Discapitados- de Comodoro Rivadavia:

-Un (1) cargo de Maestro de Ciclo para Insuficientes Mentales (Resolución N° 302/92 del ex Consejo Provincial de Educación), con su titular señora PEREYRA, María Elina (LC.6.701.300).

-Un (1) cargo de Maestro de Ciclo para Insuficientes Mentales (Resolución N° 370/91 del ex Consejo Provincial de Educación), con su titular señora DOS RAMOS, María Estela (LC.4.528.198).

-Un (1) cargo de Maestro de Ciclo vacante sin nombramiento (Resolución XIII N° 1430-CPE N° 86/95 del ex Consejo Provincial de Educación).

-Un (1) cargo de Maestro de Ciclo, (Resolución N° 538/88 del ex Consejo Provincial de Educación), con su titular señora MOYA, Victoria (DNI.13.777.917).

-Un (1) cargo de Maestro de Ciclo, vacante sin nombramiento (Resolución XIII N° 116-

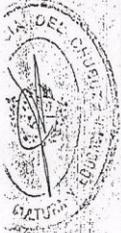
///...

119

195

[Handwritten signature]
Escopia fidel
Original
Dpto. Registro

Figura 16 Continuación de Resolución N° 119/97. Ministerio de Cultura y Educación en CPIE. Chubut.



///...

CPE N° 175/94 del ex Consejo Provincial de Educación).

-Un (1) cargo de Maestro de Ciclo (Resolución N° 317/87), con su titular señora BRONSTEIN, María Laura (DNI N° 14.952.874).

De la Escuela Especial N° 519 -Especial- de Comodoro:

-Un (1) cargo de Maestro de Ciclo (Resolución N° 225/93 del ex Consejo Provincial de Educación) turno mañana, con su titular señora DOS RAMOS, María Estela (LC.4.528.198) (Escuela transferida Ley N° 24049).

-Un (1) cargo de Maestro de Ciclo (Resolución N° 225/93 del ex Consejo Provincial de Educación) turno mañana, con su titular señora ALVARADO, Alicia del Carmen (DNI. 12.042.000) (Escuela transferida Ley N°24.049).

-Un (1) cargo de Maestro de Ciclo (Resolución N° 225/93 del ex Consejo Provincial de Educación) turno mañana, con su titular señora COBAS, Elda Noemi (LC.5.770.582) (Escuela transferida Ley N° 24049).

De la Escuela N° 301 -Hospitalaria- de Comodoro Rivadavia:

-Un (1) cargo de Maestro de Ciclo para Insuficientes Mentales vacante por creación Resolución 1581/92 del ex Consejo Provincial de Educación.

-Un (1) cargo de Maestro de Ciclo para Insuficientes Mentales vacante por creación Resolución 1581/92 del ex Consejo Provincial de Educación.

De la Escuela N° 302 -Hospitalaria- de Comodoro Rivadavia:

-Un (1) cargo de Maestro de Ciclo para Insuficientes Mentales vacante por creación Resolución 1581/92 del ex Consejo Provincial de Educación.

-Un (1) cargo de Maestro de Ciclo para Insuficientes Mentales vacante por creación Resolución 1581/92 del ex Consejo Provincial de Educación.

Artículo 5°: ESTABLECER que el funcionamiento de la Dirección del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios N° 554, tendrá su Sede en el 1er.Piso de la Escuela N° 501 -Discapacitados- de Comodoro Rivadavia.

Artículo 6°: DETERMINAR que el Director del Centro, además de las responsabilidades inherentes al cargo, deberá propiciar y conducir acciones tendientes a garantizar la integración y normalización escolar de los alumnos atendidos por los servicios de su dependencia.

Artículo 7°: CONVALIDAR la designación como Director Organizador a la señora MOREIRA, Mirta (DNI.12.593.174), Directora titular de la Escuela N° 501

///...

119

195

Es copia fiel del original

Figura 17 Continuación de Resolución 119/97. Ministerio de Cultura y Educación en CPIE. Chubut.

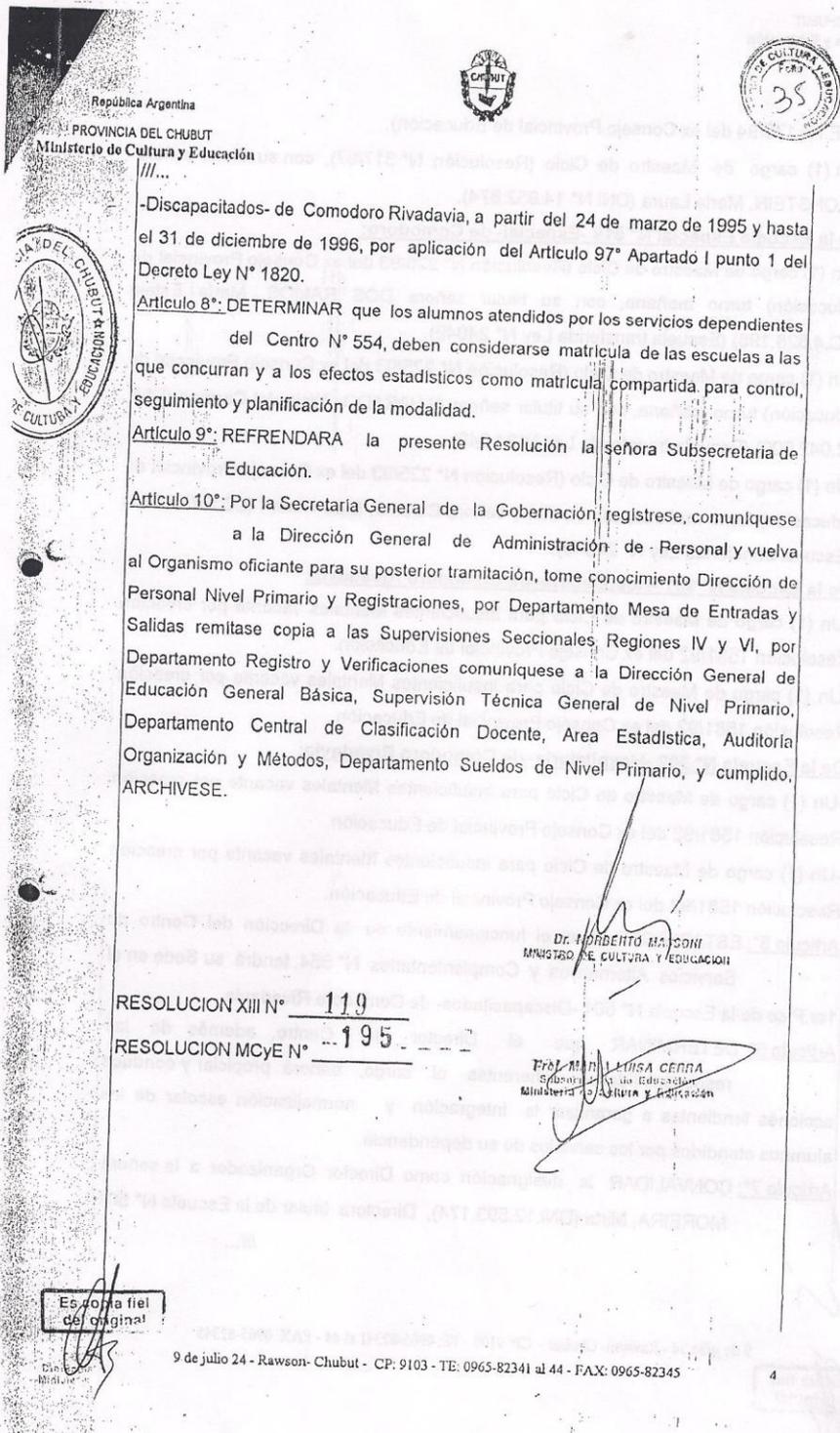


Figura 18 Continuación de Resolución N° 119/97. Ministerio de Cultura y Educación en CPIE. Chubut.



RAWSON

29 MAYO 2001

VISTO:
El Expediente N° 3226-MCE-99, y;

CONSIDERANDO:

Que por el Artículo 29° de la Ley N° 24.195 se determina la posibilidad de que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales cursen la escolaridad en unidades escolares comunes;

Que el Artículo precitado establece para tales casos que el proceso educativo estará a cargo de personal especializado;

Que en concordancia con tal criterio el Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut cuenta con servicio de integración para alumnos con tales características;

Que los diferentes modelos de integración escolar actuales y otros que pudieran elaborarse en el futuro exigen que en cada caso se determine con precisión la asistencia al alumno por parte de personal especializado según convenga en cada situación particular;

Que el dinamismo evolutivo de cada alumno con Necesidades Educativas Especiales no admite predeterminaciones estandarizadas y consecuentemente requiere ofertas dinámicas y abiertas que permitan la movilidad del alumno según convenga oportunamente;

Que es facultad del Ministerio de Educación resolver al respecto;

POR ELLO:

LA MINISTRO DE EDUCACION
RESUELVE

Artículo 1°) ADOPTAR como criterios y procedimientos para determinar el modelo de Escolaridad de alumnos con Necesidades Educativas Especiales, integrados a Escuelas Comunes y de aquellos que cursando en Escuelas Especiales, se considere que podrían encontrarse en condiciones de acceder a algún programa de Integración Escolar, de acuerdo a lo establecido en el Anexo (Hojas 1 a 2) de la presente.

Artículo 2°) La presente Resolución será refrendada por la Señora Subsecretaria de Educación.

Artículo 3°) Regístrese, comuníquese, tome conocimiento la Dirección General de Regímenes Especiales, por Departamento Mesa de Entradas y Salidas, remítase copia a las Supervisiones Seccionales Regiones I, II, III, IV, V y VI, por Departamento Registro y Verificaciones comuníquese a la Dirección General de Educación Polimodal, Dirección General de Educación General Básica, Dirección General de Educación Inicial, Supervisión Técnica General de EGB, Supervisión Técnica de Educación Inicial y cumplido ARCHIVASE.

RESOLUCION M E N° 137

Es copia fiel
del original

REGISTRO Y VERIFICACIONES
MINISTERIO DE EDUCACION

9 de julio 24 - (9103) Rawson - Chubut - Tel. 82341/344 - Fax: 82345

C.P.I.E
CHUBUT

N.000619

Figura 19 Resolución N° 137/01. Ministerio de Educación en CPIE. Chubut



ANEXO I

A - CRITERIOS

- 1) La escolaridad de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) atendida en secciones convencionales de Escuelas de Nivel Inicial o en años regulares de Escuelas Comunes, será revisada a la finalización de la última sección de Jardín de Infantes (sección de 5 años) o del Tercer Año de Educación General Básica. Sin perjuicio a lo antedicho, igual criterio se podrá adoptar en cualquier momento de la escolaridad del alumno cuando el personal directivo y/o docente lo considere necesario.
- 2) Idéntico proceder se tendrá para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que cursen su escolaridad en Escuelas de Educación Especial o en aulas especiales integradas a escuelas comunes cuando el personal docente y/o directivo lo requiera y sólo aquellos casos en que se estime conveniente, siendo aconsejable que ello se realice hacia la finalización del período escolar.
- 3) El análisis de cada caso en particular será realizado por un Equipo constituido a tal efecto por los docentes de Educación Especial, de Nivel Inicial y Educación General Básica y/o Polimodal que atiendan al alumno, el personal Directivo y de Supervisión que corresponda y el Equipo Técnico de Educación Especial disponible en la Región. En relación al diagnóstico de cada caso, se podrá recurrir a profesionales de otros ámbitos, por ejemplo salud, justicia, tanto provinciales como municipales, a fin de facilitar el abordaje de las Necesidades Educativas Especiales, de modo concertado intersectorialmente.
- 4) Las conclusiones del análisis efectuado deberán precisar bajo qué forma se aconseje la continuidad de la escolaridad del alumno, considerando a tal efecto todas las posibilidades disponibles en el Sistema (aula Especial en Escuela Común, aula Regular, Sala de Estimulación Temprana, Escuela Especial, Capacitación Laboral), como así también el requerimiento de asistencia de personal especializado (maestro integrador de la especialidad correspondiente para cada caso: discapacitados mentales, auditivos, etc.) y la carga horaria del mismo para ese alumno en particular.

137

B - PROCEDIMIENTOS

- 1) Oportunamente, de acuerdo a los criterios expuestos (A 1 y A 2), la Dirección del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios o la Escuela Especial, elevará a la Supervisión de Educación Especial, el listado de alumnos cuya escolaridad deberá ser analizada y ésta la elevará a la Supervisión que corresponda. La Supervisión Seccional de Escuelas, la Supervisión Escolar de Nivel Inicial y/o Polimodal, según el caso, convocará al personal indicado en el criterio A 3) el que se constituirá en equipo de trabajo y efectuará el análisis de cada uno de los alumnos.
- 2) El Equipo antes aludido producirá un informe en el que consignará las recomendaciones que estime pertinentes a los efectos de la continuidad de la escolaridad de cada alumno con las precisiones señaladas en el Criterio A 4), Informe que será elevado a la Supervisión del Nivel correspondiente.
- 3) El Equipo, basándose en el informe antedicho, definirá la propuesta de escolaridad.

Es copia fiel
del Original

ESCA LAJOSTRE
A/C. DPTO. REL. Y VERIFICACIONES
DIR. C. AD. DESPACHO
MINISTERIO DE EDUCACION

9 de julio 24 - (9103) Rawson - Chubut - Tel. 82341/344 - Fax: 82345

Figura 20 Continuación de Resolución N° 137/01. Ministerio de Educación en CPIE. Chubut.



CG
P
H

III-2

dad en cada caso informando bajo acta a los padres del alumno e invitándolos a suscribir la misma, manifestando su conformidad, debiendo remitir copia del Acta a la Escuela correspondiente y al Centro de Servicios Alternativos y Complementarios, la que será incorporada al Legajo del alumno.

- 4) La Escuela de origen dejará constancia del modelo de continuidad de la escolaridad del alumno de 6 o más años de edad en el Boletín de Calificaciones, consignando detalladamente el requerimiento de asistencia de personal especializado de conformidad con el criterio A 4) y si correspondiere, cumplimentará la documentación de Pasé de Escuela si se tratare de un alumno de Nivel Inicial de cinco (5) o menos años de edad, detallando Logros y Dificultades. Asimismo el Modelo de Escolaridad recomendable será consignado en el Legajo del Alumno.
- 5) El programa pedagógico proyectado requerirá de un trabajo de seguimiento y evaluación permanente de todo el Equipo detallado en el Punto A 3) así como de sistemas de registros específicos, concebidos para el trabajo interinstitucional, y a lo largo de todo el trayecto educativo de cada alumno.

137

Figura 21 Continuación de Resolución N° 137/01. Ministerio de Educación en CPIE. Chubut



RAWSON, 21 SEP 7017

VISTO:

El Expediente N° 4591-MCE-96 y su adjunto Expediente N° 1097-MCE-97; y

CONSIDERANDO:

Que en el Expediente citado en el Visto obra la Resolución XIII N° 204/97 referida a la creación de la Escuela N° 525 de Educación Especial para Sordos e Hipoacúsicos de la ciudad de Rawson;

Que la Dirección del establecimiento educativo solicita se modifique la denominación del mismo, ya que se incorporaron a la modalidad de sordos e hipoacúsicos la de ciegos y disminuidos visuales, transformándose en la Escuela Sensorial N° 525;

Que la Dirección General de Administración de Personal del Ministerio de Coordinación de Gabinete ha tomado intervención en el presente trámite;

Que la Señora Ministro de Educación se encuentra facultada para resolver sobre el particular;

POR ELLO:

LA MINISTRO DE EDUCACION
RESUELVE:

Artículo 1°: MODIFICAR, la denominación de la Escuela N° 525 de Educación Especial para Sordos e Hipoacúsicos de la ciudad de Rawson, por Escuela Sensorial N° 525, por los motivos expuestos en los considerandos de la presente.

Artículo 2°: La presente Resolución será refrendada por el Señor Subsecretario de Coordinación Técnica Operativa de Instituciones Educativas y Supervisión.

Artículo 3°: Por el Ministerio de Coordinación de Gabinete regístrese, comuníquese a la Dirección General de Administración de Personal y vuelva al Organismo oficiante para su posterior tramitación, tome conocimiento la Dirección General de Educación Inclusiva, por el Departamento Mesa de Entradas y Salidas remítase copia a la Supervisión Seccional Región IV, Supervisión de Educación Especial Región IV, Escuela N° 525 de Rawson, por el Departamento Registro y Verificaciones comuníquese a la, Dirección de Evaluación, Gestión de la Información e Innovación Educativa, Centro Provincial de Información Educativa y cumplido, ARCHÍVESE.

RESOLUCION XIII N° 464


Haydee Miriam ROMERO
MINISTRO DE EDUCACION
Provincia del Chubut


Guillermo Corradi JERMENICH
Subsecretario de Coordinación Técnica
Operativa de Instituciones Educativas
y Supervisión

Figura 22 Resolución N° 464/07. Ministerio de Educación en CPIE. Chubut.

Transcribimos algunas notas de identidad del Proyecto Pedagógico Educativo de la Escuela N° 525 que data el año 2013;

“La Escuela 525 se crea en el año 1997 con la modalidad de sordos e hipoacúsicos por solicitud de la Asociación de Padres y amigos de sordos e hipoacúsicos que hasta esa fecha era un Anexo de la Escuela N° 512 de la ciudad de Trelew. En el año 1999 se modifica su denominación por Escuela Sensorial N° 525 ya que se suma a los alumnos con ceguera y baja visión que pertenecían a la matrícula de la Escuela N° 511 de la ciudad de Trelew. Primeramente la escuela funcionó en la calle Murga y Carlos Gardel de la ciudad capitalina y, desde el 25 de mayo del año 2004 dentro del Complejo Educativo de Escuelas Especiales en la calle Goycochea 308. La escuela cuenta con transporte, comedor, pileta (con fines terapéuticos), taller musical abierto a la comunidad.

Pautas de Admisión:

- Sordos e Hipoacúsicos (con o sin componentes sobreagregados): La pauta de admisión está dada por certificación de pérdida auditiva otorgada por médico especialista, ratificando el diagnóstico de sordera o hipoacusia.
- Trastornos del lenguaje: La pauta está dada por el mini equipo interdisciplinario que determine la oferta educativa conjuntamente con la certificación de dicho trastorno por médico especialista.
- Ciegos y/o alumnos con baja visión: (con o sin componentes agregados) la pauta de admisión está dada por certificación de médico oftalmólogo que acredite la baja visión o la ceguera.

Pautas de Permanencia:

La permanencia estará registrada por la revisión permanente de la *oferta educativa* en relación a las necesidades del alumnado. Para ello, se realizará el seguimiento en las diferentes áreas de atención educativa: Escuela Sede, Gabinetes de lenguaje, Apoyo escolar, Orientación y Movilidad, Estimulación visual y Servicio de Inclusión Escolar.

Se marcará la importancia de la regularidad de la asistencia del alumnado, en cuanto a la permanencia del mismo en la Institución, dada la importancia que ella tiene en el proceso de Enseñanza - Aprendizaje.

También son pautas de permanencia, el respeto, cumplimiento y compromiso de los acuerdos establecidos con la Institución por parte del alumno y su familia, según lo establece la reglamentación vigente (Ej.: margen de inasistencia)

Pautas de Egreso:

- ✓ El cumplimiento de las pautas de permanencias descriptas.
- ✓ Cuando el alumno haya finalizado su etapa escolar Obligatoria.
- ✓ En los casos en los cuales se hayan evaluado otra oferta pedagógica que se adecue a las demandas existentes del alumnado.
- ✓ Cambios en los diagnósticos médicos. (Por ejemplo que con una adecuada graduación en los lentes pueda hacer un uso adecuado de su visión para las tareas escolares.)”