

Diferentes interpretaciones sobre inclusión educativa en escuelas primarias de sectores populares del Gran Mendoza

BURAD, Viviana / Fac. de Educación UNCuyo – vivianagracielaBuradjauregui@gmail.com

GARCIA, Cecilia / Fac. de Educación UNCuyo – garciacee@gmail.com

URQUIZA, Florencia / Fac. de Educación UNCuyo - florurquiza@gmail.com

GT 22. Procesos educativos escolares y de enseñanza: experiencias y prácticas cotidianas en contextos de desigualdad y transformación social

» *Palabras clave: educación - inclusión - familias*

» **Resumen**

La legislación vigente incorpora los procesos de inclusión como prácticas que deben estar institucionalizadas en las escuelas, pero poco se conoce acerca de lo que ocurre en la cotidianeidad escolar. Por tanto, esta investigación pretende observar la realidad de los procesos escolares, familiares y sociales en torno a las personas con discapacidad que asisten a escuelas desde las voces propias de sus agentes.

El objetivo de esta ponencia es destacar las diferentes perspectivas de niños, niñas, familias, docentes, directivos y supervisores sobre la inclusión de personas con discapacidad en escuelas primarias públicas del Gran Mendoza. Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "Dinámicas escolares complejas: docentes, familias y niños de escuelas primarias del Gran Mendoza" (SECTyP, UNCuyo-).

La perspectiva teórica desde la que se trabaja es el paradigma social de la discapacidad. La metodología utilizada fue cualitativa: el estudio de casos. Durante el 2017 se seleccionaron dos escuelas que recibían estudiantes con discapacidad, allí se realizaron encuentros con chicos y chicas; y entrevistas a familias, docentes, directivos y supervisores. Posteriormente la información obtenida fue analizada y se identificaron núcleos de sentido en relación a la problemática abordada.

En esta oportunidad se exponen los resultados en relación a: las diferentes

significaciones sobre los procesos de inclusión, las interpretaciones de chicos y chicas sobre la inclusión, las apreciaciones de las familias sobre la escolarización de los niños y niñas con discapacidad, el trabajo de los docentes integradores y de apoyo; y los punto de vista de directivos y supervisores.

> **Introducción**

En la Argentina, el marco legal nacional respalda y garantiza las propuestas de inclusión educativa de personas con discapacidad en todos los niveles de curso obligatorio. La normativa vigente establece lineamientos concretos para la educación común y especial en materia de inclusión. El Consejo Federal de Educación sancionó la Resolución N° 311/2016 de Promoción, Acreditación, Certificación y Titulación de Estudiantes con Discapacidad.

En Mendoza, el apoyo a la inclusión educativa está organizado mediante las Resoluciones N° 1613/2015, N° 018/2016, N° 026/2016, N° 1561/2016 que refieren al trabajo de los equipos de orientación y apoyo a las trayectorias escolares en los diferentes niveles y modalidades, tanto para los Equipos de Configuración de Apoyo a la Personas con Discapacidad (ECAPDi), como para la Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Educativas (DOAITE).

A partir del marco legal mencionado, se puede evidenciar que las políticas educativas tienen iniciativa de incorporar los procesos de inclusión como prácticas que deben estar institucionalizadas en las escuelas. Las resoluciones provinciales mencionadas rigen y determinan pautas concretas establecidas en materia de inclusión. Sin embargo, poco se conoce acerca de lo que ocurre en la cotidianeidad escolar cuando un/a estudiante con discapacidad solicita ingresar a la escolaridad común. El propósito de nuestra investigación fue recoger las experiencias de inclusión de los agentes escolares en tales situaciones.

El objetivo de esta ponencia es destacar las diferentes perspectivas de familias, docentes y autoridades escolares sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en escuelas primarias públicas del Gran Mendoza. Este trabajo forma parte del proyecto de investigación "Dinámicas escolares complejas: docentes, familias y niños de escuelas primarias del Gran Mendoza" (SECTyP, UNCuyo).

Para abordar la cuestión de la inclusión educativa en la cotidianeidad escolar recurrimos a las investigaciones de Liliana Sinisi. La autora plantea que la inclusión educativa, en tanto categoría, está sosteniendo políticas educativas impulsadas por organismos internacionales -UNESCO y UNICEF- con el fin de generar prácticas e instituciones que se encaminen a ese fin. Sin embargo, podría suceder que las cuestiones discursivas avancen hacia ese rumbo mientras que las prácticas escolares cotidianas transiten por un camino diferente (Sinisi, L., 2010).

En este sentido se pregunta si la sola enunciación de un cambio de paradigma modifica automáticamente prácticas educativas para la inclusión que necesariamente implican la visibilización, el reconocimiento y el respeto por la diversidad humana (Sinisi, L., 2010). Para más, advierte cierta tensión y se pregunta si este paradigma de la inclusión está invisibilizando, encubriendo/ocultando la exclusión de los niños y las niñas con discapacidad que no se adaptan a un modelo de estudiante previamente pensado sin que ningún agente escolar se responsabilice ni por el proceso de enseñanza ni por el proceso de aprendizaje que pudiera estar fracasando. Por lo cual la antropóloga se pregunta también sobre los modos en que las niñas y los niños incluidos ... producen su experiencia escolar cotidiana muchas veces cercana a la segregación, la discriminación, la marginalización constituyéndose así como los excluidos de adentro ... (Sinisi, L., 2010:14).

Por su parte, Macarena Romero Acuña, en su investigación realizada en una escuela primaria de la Ciudad de Rosario, puso en evidencia las diferentes formas que adquiere cotidianamente la práctica docente en el aula y los nuevos agentes escolares que aparecen en la escuela inclusiva. Dentro de este marco, presenta un organigrama institucional conformado por tres categorías docentes: la docente integradora, la docente de apoyo a la integración o especial y la docente común o de grado. A su vez evidencia los conflictos que surgen diariamente en las prácticas escolares (Romero Acuña, M., 2015).

En la línea de Sinisi, en este trabajo nos preguntamos: ¿Cuáles son las prácticas y las maneras interpretar la inclusión educativa de docentes, familias, directivos, supervisores? ¿Cuáles son los conflictos que surgen entre los docentes y las familias en relación a la inclusión de los niños con discapacidad? A partir del trabajo de Romero Acuña, trataremos de diferenciar los agentes escolares que aparecen en la escuela inclusiva y los conflictos que se suscitan en el aula y en la escuela.

› ***Perspectiva teórica y metodológica***

Perspectiva teórica sobre la discapacidad

La perspectiva teórica desde la que trabajamos es el paradigma social de la discapacidad recuperando de Agustina Palacios su conceptualización en tanto modelo que explica que las causas que originan la discapacidad ni son ni religiosas, ni son científicas sino sociales, en el sentido de que se la considera una construcción social donde predomina la opresión. La diversidad funcional -enunciado utilizado por la autora para referirse a la deficiencia- es el resultado de una sociedad que no está preparada ni pensada para personas que no son las estándar. En esta línea de pensamiento, no son las dificultades físicas, motoras, intelectuales, psicosociales y/o sensoriales de modo individual las raíces de la problemática sino las barreras generadas dentro de la organización social que colocan límites de distintos tipos (Palacios A., 2008).

Perspectiva metodológica

La metodología utilizada fue cualitativa: estudio de casos. Durante el 2017 se seleccionaron dos escuelas primarias, ubicadas en el Distrito de Las Tortugas, en Godoy Cruz que recibían estudiantes con discapacidad. Allí se realizaron encuentros con chicos y chicas de sexto grado y de sala de cinco años; entrevistamos a directivos, a la maestra de apoyo a las trayectorias -por sus siglas MATE-, a dos docentes de apoyo, a seis docentes integradoras a cargo de la división con niños con discapacidad y a doce padres. Además, se entrevistó a la Supervisora de Educación Especial y a la coordinadora del ECAPDi Godoy Cruz. Posteriormente la información obtenida fue analizada y se identificaron núcleos de sentido en relación a la problemática abordada con el Atlas ti. En este trabajo recuperamos los núcleos vinculados a los significados otorgados a la inclusión educativa: condiciones arquitectónicas, conflicto y/o apoyo de padres, estrategias de la institución escolar para incluir a niños con discapacidad, estrategias para los niños con discapacidad incluidos aplicados por el docente inclusivo, estrategias para los niños con discapacidad incluidos por el docente de apoyo, falta de formación en inclusión, participación familiar en la escuela, relación del docente integrador con el niño incluido, relación del niño con discapacidad con sus compañeros, respuesta de padres de compañeros ante la inclusión, trabajo del docente de apoyo en la escuela común, entre otros.

› **Resultados**

A continuación presentamos los resultados en relación a las diferentes significaciones sobre los procesos de inclusión educativa.

Puntos de vista de directivos, supervisores y coordinadora de ECAPDI

En este apartado presentaremos cómo interpretan la inclusión educativa las autoridades y cuáles son los conflictos y/o tensiones que la situación estaría produciendo cotidianamente en las escuelas.

En Mendoza, el organismo estatal denominado Equipo de Configuraciones de Apoyo para Personas con Discapacidad -por sus siglas ECAPDi- fue creado en 2016 por Resolución 1561 de la Dirección General de Escuelas del gobierno provincial. Esta normativa estableció su objetivo central: intervenir en la inclusión de estudiantes con discapacidad, -si esta se encuentra certificada por la Junta Nacional de Discapacidad o por un equipo interdisciplinario de Salud Mental o médicos especialistas-. Su ámbito de acción se extiende a todos los niveles y modalidades del sistema educativo. El ente se encuentra conformado por psicólogos, trabajadores sociales, fonoaudiólogos, terapeutas del lenguaje y profesores especializados en discapacidad intelectual. Para los estudiantes con discapacidad motriz y/o sensorial prevé la intervención de los equipos técnicos de las escuelas y/o docentes de apoyo a la inclusión a manera de referentes de la especialidad, con el fin de orientar sus trayectorias educativas y las configuraciones de apoyo juntamente con los profesionales de ECAPDi. Así, cada departamento de Mendoza conformó un ECAPDi con pertenencia administrativa al plantel de las escuelas especiales donde funcionan y cada uno de estos está dirigido por un coordinador departamental y el supervisor seccional. Las intervenciones profesionales suceden, según reza esta normativa, dentro del marco del modelo social.

De los dichos de la coordinadora de ECAPDi Godoy Cruz puede observarse una descripción sobre el proceso administrativo implementado por el gobierno mediante la Dirección General de Escuelas, para la inclusión educativa de los niños y las niñas con discapacidad en la escuela común.

Nos hemos propuesto que todos los chicos pasen por acá a ser evaluados, para ver si van a tener un Certificado de Discapacidad o no, si van a ir a la escuela especial o van a continuar en la escuela común. Y somos los que les proponemos a esos padres una configuración de apoyo. Dentro de la Configuración de Apoyo ... no significa solamente que ese chico va a la escuela especial o para

escuela común y se va a cerrar ahí. ... Por ejemplo, pueden comenzar con un apoyo situado. Una orientación al docente o un seguimiento cada quince días. ... estamos trabajando con los Centros de Apoyo Municipal que (son) los CAM donde los chicos van dos veces por semana a tener un apoyo extraescolar. ... (Entrevista Coordinadora ECAPDI GC).

También, dentro de la Dirección General de Escuelas del Gobierno de la Provincia, funciona la Dirección de Orientación y Apoyo Interdisciplinario a las Trayectorias Escolares -por sus siglas DOAITE- a cargo de un director como autoridad administrativa.

Tenés la DOAITE, que sería el primer organismo que detecta y que orienta a la familia en qué es lo que tiene que hacer. Por ejemplo tiene un problema de aprendizaje, va a la DOAITE, ahí los profesionales le van a decir si tiene que hacer tratamiento. Suponete que la persona tenga discapacidad o se presume la discapacidad, es derivada al ECAPDi que son centros que acompañan las trayectorias educativas ... las profesionales que son psicólogas, trabajadoras sociales, docentes de educación especial, la coordinadora, tienen la función, además, de hacerles la entrevista y evaluar, orientar y acompañar la trayectoria educativa de las personas con discapacidad en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo. ... (Si) consideran que va a ir a la escuela común, entonces va a necesitar una docente de apoyo. Le hacen el seguimiento ... Porque antes no se certificaba la discapacidad ... Después, como que esto fue cambiando y se ha ido normando. Cada vez más y junto a esto está la Certificación de la Discapacidad. ... (Entrevista Supervisora Educación Especial).

En la descripción del procedimiento que realizan la coordinadora de ECAPDi y la supervisora mencionan la certificación de discapacidad. Este instrumento oficial contiene un informe y el diagnóstico. Dentro de este contexto, podríamos entender que su tramitación pone en acción los mecanismos utilizados históricamente por el modelo clínico o modelo médico.

El ECAPDi recibe el pedido y otorga turnos para la evaluación interdisciplinar. También le corresponde realizar trabajo de campo para detectar e identificar cualquier barrera que pudiera limitar el proceso de aprendizaje, elaborar estrategias educativas y configuraciones de apoyo en conjunto con la escuela inclusiva -sus directivos, docentes de aula y de materias especiales- para el estudiante que recibe el acompañamiento de la modalidad de educación especial. A su vez debe realizar las devoluciones en forma personal y escrita a padres o tutores y a las instituciones. Ese informe es interdisciplinario también; se vincula a las configuraciones de apoyo que se van a proponer -educativas y sociales- y con los tratamientos clínicos que se sugieren. A su vez, tiene la facultad de realizar capacitaciones sobre la inclusión educativa. Por otra parte, lleva los registros y datos cuantitativos -cantidad

de docentes de apoyo a la inclusión por escuela especial, cantidad de estudiantes y tipo de discapacidad, cantidad de escuelas de gestión pública y privada y niveles del sistema educativo implicados, entre otros aspectos-.

También, le corresponde a ECAPDi evaluar las configuraciones de apoyo a la inclusión -en su caso propone reajustes- y el proceso en sí mismo. Estas configuraciones se consideran un apoyo al aprendizaje en tanto actividades que aumentan las capacidades de la institución escolar estableciendo respuestas a la diversidad de los estudiantes de manera individual. Las formas que adoptan estas configuraciones son variadas: la accesibilidad de los contenidos, la atención, el asesoramiento, la orientación, la capacitación, la provisión de recursos, la cooperación y las acciones coordinadas, el seguimiento e incluso la investigación (Dirección de Educación Especial - Documento de Apoyo, 2017).

Por nuestra parte, entendemos que estas configuraciones, previamente planificadas, si bien pretenden vincularse al diseño universal y al modelo social, en los hechos presentan elementos vinculados al modelo médico.

En relación a las configuraciones de apoyo promovidas por ECAPDi, desde la mirada de su coordinadora:

Se llama configuración de apoyo porque hay una normativa hecha, que justamente las divide así: apoyo situado, un asesoramiento, puede ser investigación ... o capacitación. Muchas veces nosotros vamos a las escuelas y damos capacitación. Por ejemplo, si hay un chico que tiene TEA, no saben bien qué estrategias utilizar. Bueno vamos y damos ciertas estrategias ... Esas serían las configuraciones (Entrevista CoEGC).

En su entrevista, la Coordinadora de ECAPDi Godoy Cruz aclaró quienes llevan adelante la inclusión en los establecimientos y distinguió dos categorías de docentes: la maestra integradora que es la educadora de la escuela común que recibe al niño y a la niña con discapacidad, es decir, aquella que se encuentra a cargo del aula en su totalidad, mientras que la docente de apoyo a la inclusión es la educadora de la escuela especial que se hace presente en la escuela común. El maestro de apoyo realizaba el acompañamiento de los niños y las niñas con discapacidad sin la necesidad de que estos presentaran el certificado único de discapacidad -por sus siglas CUD- hasta 2016. A partir de ese año, la Dirección General de Escuelas ordenó que solo los estudiantes con certificado oficial, reciben el acompañamiento. En palabras de la coordinadora de ECAPDi y de la vicedirectora de la Escuela N° 1, el CUD

define la modalidad de apoyo para la inclusión:

Ahora se ha hecho un PPI, se llama Proyecto Pedagógico Individual que lo hace la docente de apoyo para cada chico que tiene Certificado de Discapacidad ... Y a parte si el chico necesita más apoyos especiales. Se hace acuerdos con la escuela, con otro grado para que haga música o plástica ... lo va viendo la docente junto con la docente integradora. Dos veces, a veces una vez, depende de los chicos, si es con orientación a la docente van cada quince días. Como acá son chicos con CUD, van dos veces a la semana. Cuando traen el CUD, ya está (Entrevista CoEGC).

Si, si -se refiere a que los niños y niñas están bajo el PPI- porque tienen los certificaditos. Al tener el certificado ... (Entrevista N° 5 Vicedirectora Escuela N° 1).

Esto ha generado ciertos conflictos con las familias de los niños:

A veces los papás no quieren hacer los trámites para las derivaciones o no quieren que vaya a escuela especial ... medio que se resiste un poco a hacer este certificado que necesitan para tener la maestra de apoyo (Entrevista N° 5 Directora Escuela N° 1).

Con relación a los niños que nosotras tenemos con dificultades han sido evaluados por DOAITE ... esos niños al tener un informe de DOAITE, con el CI, se los deriva a otra institución para que puedan sacar ese, ese certificado de discapacidad ... los papás piensan a veces que el certificado de discapacidad es un rótulo negativo y tratamos de que ellos vean de que no es un rótulo negativo, sino que ellos tienen otros beneficios con ese certificado. Por ejemplo pueden viajar gratis ... para hacer algún tratamiento, tienen acceso a la salud de manera diferenciada ... están como primera instancia para la atención ... nos cuesta mucho que ellos entiendan eso (Entrevista N°5 Vicedirectora Escuela N° 1).

La supervisora hizo referencia a otro conflicto: la escuela común no quiere tener a las niñas y los niños con discapacidad en sus aulas.

Está la Convención Internacional de las personas con discapacidad ... dice que todas las personas pueden y tienen que estar en la escuela común. Esto generó y sigue generando incertidumbre y resquemores en la escuela común que no quiere tener a las personas con discapacidad adentro (Entrevista N°16 Supervisora de Educación Especial).

Por su parte la coordinadora de ECAPDi, refirió al conflicto que genera la presencia del acompañante terapéutico sostenido por las obras sociales:

La mayoría que tenemos es discapacidad intelectual y dentro de la discapacidad intelectual tenemos chicos con TEA ... las obras sociales les están dando acompañantes terapéuticos que van tres veces por semana ... Porque lo que falta acá es el tratamiento ... La detección está ... después hay un acompañante, ya sea desde la obra social o desde acá, la docente de educación especial. Pero los tratamientos que ese chico necesita, si no tiene obra social, es complicado ... (Entrevista N° 16 CoEGC).

Por otra parte, los directivos consideran que la falta de tratamientos médicos solicitados son una forma de abandono por parte de la familia:

Hemos tenido niños integrados que ... han estado muy solitos porque no se les han hecho los tratamientos solicitados, no van a una fonoaudióloga, que es una de las mayores dificultades que tienen los chicos, el habla. O a una psicopedagoga ... no han tenido por parte de la familia ese acompañamiento ... la familia no los han apoyado ... (Entrevista N° 5 Vicedirectora Escuela N° 1)

Otra cuestión que reconocen las autoridades de ECAPDi es el derecho de los padres a que sus hijos sean aceptados en la escuela común:

Un chico que es derivado a la escuela especial, pero los papás tienen el derecho de elegir la escolaridad de sus hijos, es decir que si lo quieren llevar a la escuela común y no a la escuela especial están en todo su derecho ... es un derecho de los padres de elegir la escolaridad de los hijos (Entrevista N° 16 Coordinadora ECAPDi).

Además, en las entrevistas, las autoridades plantearon como problemática la falta de vinculación y continuidad en el proceso de inclusión entre todos los niveles educativos y señalaron la falta de formación específica de los docentes integradores. Por esto subrayaron la necesidad del acompañamiento de la docente de apoyo a la inclusión:

Tareas adaptadas, cómo adaptar, para que el chico trabaje con lo mismo, que no sienta la diferencia de actividades, trabaja con lo mismo, adaptado. Entonces algunas maestras no sabían cómo hacer este tipo de adaptaciones y ella (se refiere a la docente de apoyo a la inclusión) capacitaba (Entrevista N° 5 Directora Escuela N° 1).

Otra problemática se presenta cuando los edificios escolares no han sido pensados bajo la mirada de un diseño universal o no están adaptados:

Preparó una mesita (se refiere a un padre), la soldó, la hizo más alta para que entrara la silla de ruedas y ... se había comprometido a hacer unas rampas para que su hija pudiera entrar con la silla de ruedas ... no están pensadas las cosas para las personas con discapacidad ... porque otro

problema que teníamos con Juanita cuando le dieron la silla de ruedas ... ¡el bañito era tan pequeño que no alcanzaba a girar la silla de ruedas! ... ¿qué hacíamos? que la mamá viniera a mediados de mañana, la llevara, la cambiara ... La infraestructura ... no está preparada ... no había rampa, ni pensar en baño para discapacitados, porque son baños demasiado estrechos donde la silla no da la vuelta ... tiene que ir al baño de celadores ... por eso estoy pidiendo a gritos, urgente, una docente de apoyo motriz ... (Entrevista N° 6 Directora Escuela N° 2).

Para las autoridades, la inclusión educativa depende de las prácticas cotidianas de directivos y maestros:

Depende de la escuela primaria común, de la cabeza y la mirada que tengan la directora y la docente ... Por las leyes se debería y todas las personas tendrían que ir a la escuela común y nadie tendría que rotularlas. Debería ser así. Pero la realidad es que seguimos en un sistema educativo que es tradicional y nuestras cabezas son las que ponen las limitaciones (Entrevista N° 16 Supervisora Educación Especial).

Para Liliana Sinisi no resulta tan importante cómo se denomine el proceso sino más bien cómo lo transitan los niños y las niñas con discapacidad y si se trata de una inclusión excluyente, la investigadora comenta que la distinción entre integración e inclusión educativa se plantea actualmente en términos de paradigmas. Es decir que todos los agentes implicados consideran que del modelo de integración que señala el déficit hemos pasado al modelo de la inclusión que se basa en el derecho que tienen de acceder a una educación de calidad respetando las diferencias (Sinisi, L., 2010).

En los siguientes apartados trataremos de describir cómo transitan los niños y las niñas con discapacidad su inclusión educativa, la visión de las familias y de la perspectiva de los docentes.

El trabajo de los docentes integradores y de apoyo

En la escuela N°2, habían tres casos de personas con discapacidad motora incluidas, las situaciones relatadas por el director y los docentes ponían de manifiesto la dificultad de conseguir apoyo en torno a ésta discapacidad. Si bien la escuela contaba con una institución de educación especial cercana, esta no abordaba la dificultad motriz sino intelectual. Asimismo, el director señalaba que hay una sola institución en el Gran Mendoza que presta el servicio y que se encuentra muy demandada, por lo cual, disminuye la frecuencia de los apoyos por tal motivo.

Durante el trabajo de campo conocimos en mayor detalle el conflicto, tanto de la

asignación de docente especializada, como de los agentes participantes en el proceso de ingreso al Programa de Apoyo, y de los procedimientos administrativos necesarios. Previo a la asignación de la docente de apoyo, la familia debía asistir a una entrevista en la escuela especial de motores y a una evaluación de la estudiante, pero los padres no habían concurrido en el día convenido por temor a que su hija fuera derivada a la escuela especial. Por tal motivo, y en función de agilizar el trámite de ingreso al Programa de Apoyo, la directora de la escuela integradora sugiere que la entrevista con la familia se realice en la misma. Finalmente se concretan los procedimientos y comienza a recibir el apoyo quincenal. En este sentido se enfatiza que la concreción del servicio de apoyo está estrictamente vinculado a la voluntad de la directora de la escuela y de los docentes intervinientes de generar las condiciones para que la inclusión sea posible.

Por nuestra parte, entendemos que en el proceso de inclusión hay un trabajo articulado entre el equipo directivo, la docente integradora y la docente de apoyo. La directora demandó de forma insistente al ECAPDI la presencia de una docente especializada en discapacidad motriz. La docente integradora ha incorporado pautas sugeridas por la docente de apoyo, como son la incorporación de actividades en el suelo, la anticipación ante algún movimiento de la silla de ruedas, entre otras. Sumado a la buena voluntad de la docente, se pone de manifiesto su experiencia familiar con una persona con discapacidad.

En la escuela N°1 los chicos incluidos presentan discapacidad intelectual, por lo cual la docente de apoyo que asiste es la enviada de la escuela especial de discapacidad intelectual más cercana. Esta docente, en primera instancia se reunió con las maestras integradoras y revisó los legajos de los niños en proceso de inclusión. Ella considera que la inclusión se concreta a partir de la atención directa de los niños, ya sea en las actividades grupales como en la atención individualizada fuera del aula.

La idea es, porque yo charlé mucho con las maestras del grado, por ejemplo, con Ariel, la señora que estaba antes que yo, ella no entraba al aula, pero, pero mi idea es si estar porque él necesita ahí un apoyo constante, no digo estar ahí físicamente, pero por ejemplo ya la mirada cambia yo por ejemplo me para ahí y él ya se pone a escribir, entonces creo que eso es lo que necesita él. No se, si estar diciendo "dale, dale" porque por ahí no quiere, cuando no quiere no quiere pero sí estar, no toda la jornada pero si la presencia, con la sola presencia quizás tampoco tanta palabra. Pero si, sé que en lengua le cuesta mucho lo que es la escritura, todo eso. (Entrevista N° 1, Maestra de Apoyo, Escuela N°1)

La docente integradora de la escuela pone en valor el trabajo de la docente de apoyo

en cuanto al análisis de las planificaciones y posteriores aportes sobre los ajustes razonables de contenido y de acceso que son pertinentes de acuerdo a las características de cada niño.

Ahora hay otra chica, o sea ella también nos brinda esa ayuda, ver la planificación y de ahí ella hace las adaptaciones para este niño: "vos le podes dar, esto, esto, lo podes dar de esta manera" para que el niño llegue también a incorporar el contenido como el resto, que no se quede aislado, que no se quede solo, que no se sienta desligado del resto del grupo. Se trabaja con él en el mismo grupo, no se lo aísla, no se lo saca, para que su autoestima no baje; entonces se trabaja con el niño en el grado, pero con estas ciertas adaptaciones, estas ciertas actividades que se hace diferente al resto del grupo. (Entrevista N°4, Maestra Integradora de 6° grado, Escuela N°1)

A partir de los comentarios de las entrevistadas en la escuela N° 1 se concluye que las prácticas de apoyo en relación a las personas con discapacidad intelectual funcionan de manera diferente a las que se presentan en torno a los estudiantes con discapacidad motora. La docente de apoyo se encuentra con mayor disponibilidad de tiempo para la atención directa de los estudiantes y para el trabajo colaborativo con la docente de grado.

Finalmente, consideramos que la inclusión de las personas con discapacidad menos pautadas por la reglamentación vigente son las más articuladas en la cotidianeidad. En este sentido, nos referimos al trabajo colaborativo y corresponsable asumido por los docentes intervinientes, tanto el de grado como el de apoyo, y el equipo directivo.

La inclusión de chicos y chicas con discapacidad en el aula

Los maestros integradores entrevistados señalaron que los compañeros y compañeras aceptan la inclusión de los niños y las niñas con discapacidad de manera inmediata y sin conflictos. También comentaron que cuando los chicos y chicas manifiestan dudas, las resuelven en el aula y dejan de ser una dificultad para constituirse en una fortaleza. Esto les permite a los chicos oficiar de apoyos humanos.

En las entrevistas, una de las docentes integradora, respecto a esta vinculación entre una niña con discapacidad motora y sus compañeros señaló:

No hemos tenido conflicto porque como te digo está muy bien adaptada, muy bien aceptada por los compañeros, o sea, siempre, Jamás una burla, jamás, o sea te digo jamás. No sé el año pasado puntualmente no sé pero no, a ellos se les hace tan natural, yo creo que a los grandes no, pero a ellos sí. (Entrevista N° 8 Docente Integrador Sala de 5 Escuela Número 2)

En la escuela N° 1 la docente de apoyo de un chico de sexto observó lo siguiente:

*Creo que también el tema de los mismos compañeros que se burlan, por decirlo así, de que ahora yo recién estoy entrando al grado ... me voy organizando porque también tengo otros alumnos; pero si, también veo esto de los alumnos que lo cargan: - ¡Ahhh! ¡Tenés la seño que te ayuda!
(Entrevista N° 1 Escuela N° 1 Docente de Apoyo)*

En cambio, refiriéndose a este mismo niño, la docente integradora comentó que la relación con sus pares es satisfactoria:

*En cuanto a sus compañeros es muy buena relación. Es muy bien aceptado. Se vincula, se relaciona con sus pares tanto dentro del grado como fuera del grado. Se relacionan muy bien estos niños no son agresivos, o sea, la relación con sus pares es muy buena; no hay problema en ese sentido.
(Entrevista N°4 Escuela N°1 Docente integradora 6to grado)*

En uno de los encuentros con niños en la sala de 5 de la Escuela N° 2 observamos que si bien la niña con discapacidad se relacionaba con sus compañeros, por ejemplo, a la hora de la merienda, Amparo se acerca moviendo su silla a la mesa de los varones y le pide a un compañero que le acerque su mochila violeta y después él le acerca la mochila y ella le convida de su merienda (Nota de Campo N° 8).

Sin embargo, en los encuentros también reconocimos que la docente integradora activa los vínculos, los organiza proponiendo actividades en el piso para que todos se puedan mover como la niña sin marcar diferencias con la silla de ruedas.

Las apreciaciones de las familias sobre la escolarización de los niños y niñas con discapacidad

A partir de las entrevistas a padres, se identifican situaciones particulares que no se apreciaron en las preguntas a los agentes escolares cuando se dialogó sobre la relación con las familias. En relación a Ariel, el niño de 6° con discapacidad intelectual, la madre de uno de sus compañeros, hizo referencia a la experiencia de su hijo en relación a Ariel.

Me cuenta que el otro día su hijo se puso a golpear los bancos estaba muy enojado porque el "chico especial", le dijo con señas que a su mamá se la iba a coger. El "chico especial" lo describió como que está en sexto y no sabe dividir. Que la maestra le había dicho a su hijo que no le diera importancia pero que su hijo se había enojado aún más. A ella le parecía que no era la solución dejar pasar lo que le había dicho, que como conoce al papá iba a ir a hablar con él. Que ella se había averiguado que al chico no le pegan, que si le pegaran no iría. Que el chico no está con la madre que está con la abuela, cree. También señaló que ese chico debería ir a otra escuela donde

lo hagan adelantar, que en la escuela las maestras se dedican a los otros niños no a él. (Nota de campo N° 6, Escuela N° 1)

El relato espontáneo de la madre del compañero de Ariel, expone la perspectiva de las familias en torno a la presencia de un niño con conductas disruptivas y las tensiones que esto genera en la escuela de educación común.

Otra madre de 6° grado puso de manifiesto las vicisitudes del diagnóstico y tratamiento, el cual no fue efectivo.

Me habían diagnosticado que ella tenía, como se llama, déficit atencional y yo la llevé al médico y el neurólogo le dio medicación y parecía dopada siempre, tres años le estuve dando así y la llevaba a la psicopedagoga y me decía que la tenía que seguir tomando porque es algo que le dio el médico y el médico igual, hasta que me cansé y no se la di más ni la llevé más a ningún lado, y el año pasado le dije y me dice, no ya no quiero tomar más la medicación, no te la doy más, porque yo no veía un cambio en ella. (Entrevista N°13, Madre N°9, Escuela N°1)

Después de suspendida la medicación, la madre comenta que la lleva a hacer danza árabe, y esto ha repercutido favorablemente en su autonomía y desarrollo de la autoestima. Además, la madre señala que su hija tiene dificultades en matemática, por eso en una primera instancia la envió a un apoyo escolar que brinda el municipio en su barrio. Al ser muchos niños y no resultar significativo tal apoyo, la madre le solicitó a la docente MATE (Maestra de Apoyo a las Trayectorias Educativas)¹ de la escuela integradora que le diera apoyo. La docente MATE le manifestó que no podía hacerse cargo en la misma escuela, pero se ofreció a brindar apoyo en contraturno en una escuela para jóvenes y adultos de la cual es preceptora.

Está en la tarde allá y yo le pedí si la podía retirar a la Rosario, porque clase de apoyo dan acá pero sacan los niños del grado y me dijo que no porque tenía varios niños, pero me dice ella: de la única forma que te puedo ayudar es que cuando vos llevas al nene a hockey me lleves a la Rosario que yo soy preceptora ahí y yo le ayudo.

Así que, es la Señora Adri es la que le enseña. Le cuesta porque no se le queda lo que le enseña, ese es el tema. (Entrevista N°13, Madre de 6° grado N°9, Escuela N°1)

Nuevamente concluimos, que las prácticas de apoyo se terminan de resolver a partir de la buena voluntad de los agentes escolares involucrados y su predisposición para

¹ La Maestra de Apoyo a las Trayectoria Educativas se encarga del reforzamiento inclusivo de los alumnos de las escuelas de mayor vulnerabilidad. Se trata de un agente institucional que acompaña, orienta y promueve acciones institucionales que pretenden incluir a todos los niños, en los espacios escolares, con éxito y mejorando los aprendizajes.

responder a las necesidades educativas de los estudiantes.

Consideraciones finales

Al iniciar el trabajo, nos preguntábamos ¿Cuáles son las prácticas y las maneras interpretar la inclusión educativa de niños, docentes, directivos, supervisores y padres? ¿Cuáles son los conflictos que surgen entre los docentes y las familias en relación a la inclusión de los niños con discapacidad? ¿Cuáles son los agentes escolares que aparecen en la escuela inclusiva y los conflictos que se suscitan en el aula y en la escuela?

Desde la mirada del coordinador del ECAPDI, la supervisora y los directivos, la inclusión educativa de niños y niñas con discapacidad y los conflictos y/o tensiones que se producen cotidianamente son variados debido a la complejidad de procedimientos y las relaciones o vínculos interinstitucionales entre escuela común, escuela especial, DOAITE y ECAPDI. A lo dicho se agrega que desde 2016, la certificación de discapacidad (CUD, que evidencia el modelo clínico) es el instrumento oficial y el requisito exigido que pone en acción el procedimiento general y particular para la trayectoria educativa con el acompañamiento respectivo. A su vez, es esta certificación oficial es la que genera resistencia en la familia como también el temor de la posible derivación de sus hijos e hijas a la escuela especial. Si bien, la supervisora y la coordinadora del ECAPDI adhieren al paradigma de la inclusión, reconocen conflictos, tensiones, dificultades y cierta resistencia en las escuelas de educación común a tener en sus aulas a niñas y niños con discapacidad.

En relación a los docentes de apoyo y a los docentes integradores, concluimos que son ellos quienes generan el espacio educativo en donde la inclusión encuentra su concreción efectiva. Ellos no presentan resistencia a la inclusión, por el contrario, son quienes activan dispositivos exitosos para la inclusión de los estudiantes, incluso con acciones que están por fuera de lo formalmente establecido.

En relación a los niños y niñas, consideramos que, en principio no tiene problemas en la aceptación de compañeros con discapacidad en el aula. Desde las observaciones en las aulas pudimos advertir que los niños no manifiestan disconformidad o incomodidad en compañía de otros niños con discapacidad. Sin embargo, desde la investigación se plantean dudas sobre éstas conclusiones ya que algunos padres manifestaron que sus hijos tenían conflictos con algunos niños incluidos.

En relación a las familias, concluimos que son los agentes que cuestionan o no llevan adelante las pautas formalmente establecidas. En principio notamos que no logran comprender algunos procedimientos vinculados a la evaluación y derivación por parte de los equipos valoradores. Tal es así que deciden resolver los inconvenientes a través de circuitos alternativos que prometen respuestas más efectivas en menor tiempo. Además, con respecto a las familias de los compañeros, son quienes han presentado mayor disonancia en los discursos en relación a la inclusión.

Consideramos que **nuestro trabajo** abre nuevos cuestionamientos y **nos alienta** a seguir indagando en diferentes vertientes. Por un lado, es necesario profundizar en las posturas y en las vivencias de los compañeros de los niños incluidos, ya que las observaciones realizadas solo han posibilitado un análisis parcial. Por otro, lado creemos que es necesario indagar sobre las prácticas de apoyo a la inclusión desde los espacios no formales y que transcurren en paralelo a la inclusión en la escolaridad formal. Por último, y no por eso menos importante, nos proponemos seguir indagando en la contradicción implícita que encontramos entre el modelo social de inclusión propuesto por los espacios educativos y el modelo médico hegemónico que determina el ingreso a los circuitos legítimos de los procesos inclusivos de personas con discapacidad.

Finalmente, podemos afirmar que la investigación resultó de una gran riqueza con respecto a los intercambios con los agentes principales de los procesos de inclusión, permitiéndonos adentrar en las prácticas cotidianas de manera amena y cómoda. Es por tanto que pretendemos continuar en la misma línea investigativa con la certeza de seguir trabajando en pos de comprender la realidad de las personas con discapacidad.

› **Referencias bibliográficas**

Dirección de Educación Especial. (15 de junio de 2017). *Documento de Apoyo. Educación Especial. Modalidad transversal del Sistema Educativo*. Obtenido de <http://www.mendoza.edu.ar/:http://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2017/11/EDUCACION-ESPECIAL-2017.pdf>

Palacios, Alejandra. 2008. *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con*

Discapacidad. Madrid: CINCA.

Romero Acuña, Macarena. 2015. Políticas socioeducativas y trabajo docente en relación a la “integración-inclusión” de “niños con necesidades educativas especiales” Un análisis de procesos cotidianos en una escuela primaria”. *XI Reunión de Antropología del Mercosur, Diálogos, prácticas y visiones antropológicas desde el Sur*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República del Uruguay.

Romero Acuña, Macarena, & Pereyra, Cristina. 2018. Los aportes de Liliana Sinisi, recuperando debates en torno a los procesos de integración-inclusión/exclusión escolar. *Cuadernos de Antropología Social Número 47*. FFyL UBA, 157-173.

Sinisi, Liliana. 2010. Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, N° 01. Diciembre, 2010, 11-14.