

**Guía de Presentación de
INFORMES DE AVANCE – INFORMES FINALES**

Proyectos acreditados en la Secretaría de Investigación y Postgrado.

1. TÍTULO DEL PROYECTO: **Concepciones acerca de la discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones.**

3. FECHAS DE INICIO Y DE FINALIZACION DEL PROYECTO: DESDE: 01-01-09 HASTA 31-12-12

4. PERIODO AL QUE SE REFIERE EL PRESENTE INFORME: DESDE: 01-01-11 HASTA 31-12-11

5. EQUIPO DE INVESTIGACION

APELLIDO Y Nombre	Cargo / Beca	Nº de horas investiga x semana	Mes de incorporación	Mes de finalización	Evaluación S - NoS
Luis Ángel Nelli	Decano	10	01-01-09	continúa	---
Pablo Daniel Vain	PTI ex	5	01-01-09	continúa	S
Silvana Cristina Cardozo	PAD si	5	01-01-09	continúa	S
Evelyn Silvia Eichler	PTI si	5	01-01-09	continúa	S
Silvia Enid Nudelman	PTI se	10	01-01-09	continúa	S
Fabiana Itatí Silva	AY1 si	5	01-01-09	continúa	S
Marta Graciela Vázquez	JTP si	5	01-01-09	continúa	S
Noelia Dormond	b ah	10	01-01-09	continúa	S
Luisa Fonseca	b ah	10	01-01-09	continúa	S

Se consignan primero los datos del Director de Proyecto y luego los de otros investigadores que trabajaron efectivamente en la investigación.

En 'Cargo / Beca' se anotarán las iniciales de la categoría docente y dedicación, o de investigación:

PTI	Profesor Titular
PAS	Profesor Asociado
PAD	Profesor Adjunto
JTP	Jefe de T. Prácticos
AY1	Ayudante de 1ª
AY2	Ayudante de 2ª

ex	Exclusiva
se	Semiexclusiva
si	Simple

AUX	Auxiliar de Investigación
INI	Investigador Inicial
ASI	Asistente
IND	Independiente
PRI	Principal

b	Becario
ah	Ad honorem
ADS	Adscripto
INV	Invitado

Así, un Profesor titular semiexclusiva se escribe 'PTI se' y un Auxiliar ad honorem 'AUX ah'. Si el investigador tiene varios cargos ocupar otros tantos renglones, al igual que si ha cambiado de cargo o de nº de horas semanales dedicadas a la investigación en el transcurso del período de referencia.

'Nº Horas investiga x semana' se refiere a las horas que insumió efectivamente la realización de la investigación (y no a la dedicación total del cargo). Si la persona tiene varios cargos, consignar para cada uno de ellos la dedicación horaria semanal al proyecto.

En 'Mes de incorporación' consignar el mes a partir del cual cada investigador se ha incorporado al proyecto; y en 'mes de finalización', cuando ha dejado de participar. Las fechas no pueden extenderse más allá de los límites del período de referencia del informe.

La 'Evaluación' está referida al desempeño de cada investigador durante el período de referencia de acuerdo a la evaluación del Director del Proyecto. Consignar S (Satisfactoria) o No S (No Satisfactoria)

Si es necesario a continuación de cuadro se puede fundamentar las evaluaciones No Satisfactorias.

Firma Director de Proyecto

Aclaración: Luis Ángel Nelli

Fecha de presentación del Informe de Avance – Final. 30 de mayo de 2012.....

6. RESUMEN DEL PROYECTO ORIGINAL

Las actuales políticas educativas, se inscriben dentro de la denominada “perspectiva de derechos.” Hoy se considera a la educación como un derecho básico y debe garantizarse que todos los niños, jóvenes y adultos que la requieran, accedan a ella. En relación con la cuestión de garantizar accesibilidad e igualdad de oportunidades para todos, se inscribe la denominada “educación inclusiva.”

En este marco, las escuelas se comprometerían a dar cabida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo; pasando a funcionar como “escuelas inclusivas.” Como consecuencia de esto, algunos/as niños/as y jóvenes con discapacidad, (que cumplen con ciertos requisitos) inician procesos de inclusión en escuelas comunes, para desarrollar en ellas su escolaridad.

La mayoría de las investigaciones referidas a estas experiencias, se centran en los discursos y perspectivas acerca de las mismas, de los docentes que participan en ellas: tanto los docentes de Educación Común, como los docentes de Educación Especial. Pero se desconocen investigaciones sobre la percepción y las concepciones, desde la perspectiva de los alumnos/as de las escuelas en las que se implementan proyectos de inclusión, siendo que son parte fundamental de estos procesos, en tanto conforman el grupo que recibirá a los sujetos que se desea incluir y serán su pares durante las actividades escolares.

Creemos que estudiando las cuestiones vinculares y valorativas, que se ponen en juego durante los procesos de inclusión, se podrá intervenir en ellas de modo de facilitar el proceso de inclusión escolar de niños y jóvenes con discapacidad.

El abordaje metodológico será cualitativo, mediante grupos focales y entrevistas.

7. LISTA DE ACTIVIDADES REALIZADAS DURANTE EL PERÍODO

ACTIVIDADES	DESCRIPCIÓN
Elaborar trabajos para un evento científico y para su publicación en una revista científica	Escribir un artículo sobre los avances de la indagación y remitirlo a una revista especializada para su publicación. Elaborar trabajos para presentar en un evento científico relevante.
Diseñar instrumentos	Redactar los protocolos y el guión correspondiente, a los Grupos Focales.
Seleccionar las unidades de análisis	Seleccionar las instituciones educativas y los sujetos que participarán de los Grupos Focales.
Planificar y gestionar el ingreso al campo	Establecer el vínculo con las instituciones educativas, para garantizar el desarrollo del trabajo de campo.
Recopilar datos empíricos	Desarrollar el trabajo de campo (grupos focales).
Sistematizar los datos	Desgrabar las sesiones de los Grupos Focales y codificar los aspectos relevantes.
Desarrollar de la investigación biográfica (Primera Parte)	Iniciar las entrevistas para el desarrollo de la investigación biográfico-narrativa, en el marco de la Beca CEDIT de una de las integrantes del equipo.
Diseñar otra investigación paralela sobre estado de la inclusión en el sistema educativo de Misiones.	Elaborar un Plan de Trabajo sobre la temática, que complemente los restantes aspectos de la investigación, que se desarrollará en el caso de que otra integrante del equipo acceda a una Beca CIN o a una Beca de la FHyCS-UNaM.

Descripción de las actividades realizadas y logros obtenidos

a) Elaborar trabajos para eventos científicos y para su publicación en una revista científica

1. Participación en eventos científicos

Inicialmente se eligió concurrir y participar en el principal evento nacional sobre Educación Especial, que son las XX^o JORNADAS NACIONALES DE LA RED UNIVERSITARIA DE EDUCACIÓN ESPECIAL (RUEDES) desarrolladas en esta oportunidad en la Universidad Nacional de Río Cuarto, del 7 al 9 de setiembre de 2011, bajo el título: “Una mirada retrospectiva y prospectiva de la educación especial: entre conservarla y transformarla.”

Dado que la producción del año en curso resultó interesante, se optó por enviar dos trabajos, elaborados por diferentes integrantes del equipo (ANEXO II), estos fueron:

- Nudelman, S, Cardozo, S, Vázquez, M. y Fonseca, L. Concepciones acerca de la discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de misiones. El problema de investigación.
- Vain, P, Silva, F, Eichler y Dormond, N. La Educación Especial como campo científico.

Por otro lado, en el marco del SEMINARIO LATINOAMERICANO “DEBATES Y PERSPECTIVAS EN TORNO A LA DISCAPACIDAD EN AMÉRICA LATINA” organizado por la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos y la Universidad Nacional de Entre Ríos, el 1 y 2 de julio de 2011, en Paraná (Entre Ríos); se desarrolló el ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE INVESTIGADORES EN DISCAPACIDAD, al cual el equipo fue invitado. En este caso, solo debía enviarse un Resumen de no más de tres páginas sobre las características de la investigación, que no se incluye en el presente informe, debido a su carácter de síntesis.

Hacia fin de 2011, el equipo recibió una comunicación sobre la realización del IX^o CONGRESO INTERNACIONAL y XXIX^o JORNADAS DE UNIVERSIDADES Y EDUCACIÓN ESPECIAL a realizarse en la Universidad de Cádiz (España), del 27 al 29 de marzo de 2012. Y como el co-director del proyecto se encontraría en esas fechas en España, realizando una estadía post-doctoral de investigación, se decidió enviar a dicho evento una ponencia, la que fue aceptada. (ANEXO II) y será presentada por el Dr. Pablo D. Vain.

2. Publicación en una revista científica

Dos integrantes del equipo asumieron la tarea de elaborar -con la supervisión del co-director- un artículo para ser publicado en la **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva** editada por la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE) en formato impreso y digital.

Hasta el cierre de este informe, el artículo (ANEXO I) se encontraba en evaluación.

b) Diseñar instrumentos

Dado que esta actividad se interrumpió en 2010, en tanto se consideró conveniente primero, decidir acerca de las Unidades de Análisis, para luego dar forma a los guiones de los grupos focales, en el período correspondiente a este informe se elaboraron dichos instrumentos, a saber:

- 1- Guión para Grupos Focales con niños.
- 2- Guión para Grupos Focales con Familias.
- 3- Guión para Grupos Focales con docentes.

Estos instrumentos se validaron mediante el procedimiento de aplicación-control previa a un Grupo Focal Piloto. Esto es que, una vez concretado el diseño inicial, se solicitó la colaboración de una institución educativa (diferente de las seleccionadas como unidades de análisis), y se desarrollaron allí tres grupos focales (uno con cada tipo de población). Posteriormente, se realizó la desgrabación de las sesiones de los tres Grupos Focales Piloto, para su análisis. A partir de ello, se introdujeron cambios en los guiones, los que finalmente quedaron establecidos según consta en el ANEXO III del presente informe. Cabe señalar que se decidió aplicar un mismo instrumento a Niños y a Familias. Ello se debe a los aspectos teóricos considerados por el equipo, respecto a la construcción de las nociones morales en los niños. En un documento incluido en el Informe de Avance 2010 señalamos que

En el niño existen dos morales diferentes, las mismas, se deben a procesos formadores que se suceden, explica en su investigación Piaget, cuando describe:
“...el primero de esos procesos es la presión moral del adulto, presión que da por resultado la heteronomía, y por consiguiente de esta manera un realismo moral. El segundo es la cooperación que provoca la autonomía. Entre estos dos, puede distinguirse una fase de interiorización y de generalización de las reglas y consignas.” (Piaget, 1987: 164).¹

Precisamente porque los niños que participarán en los grupos focales, se encuentran en una etapa de transición de una moral heterónoma hacia una moral autónoma, utilizar el mismo guión permitiría apreciar en qué medida los niños actúan por la presión de la moral imperante en su contexto familiar, y en qué medida lo hacen asumiendo posturas autónomas o relativamente autónomas.

c) Seleccionar las unidades de análisis

Tal como se consignó en el Informe de Avance 2010 “...se decidió centrar esta investigación en niños y se optó por la franja etaria de 10 años, habida cuenta de que de los siete a los once años, las normas en los niños dejan de ser cosas reales, que se generan en una autoridad absoluta (moral heterónoma), para pasar a ser el producto del respeto mutuo entre pares (moral autónoma). “La moral de la presión es la moral del deber puro y la heteronomía –señala Piaget (1975)- el niño acepta del adulto cierto número de consignas a las que hay que someterse, sean cuales sean las circunstancias. El bien es lo que está conforme, el mal lo que no está conforme con estas consignas. Pero al margen de esta moral, y en oposición a ella, se desarrolla, poco a poco, una moral de cooperación, cuyo principio es la solidaridad y que se apoya especialmente en la autonomía de la conciencia.”²
Y dado que en la etapa de la moral autónoma, la influencia de los adultos es clave y la edad elegida para la investigación es el final de la construcción de la moral autónoma, creímos conveniente indagar en las concepciones de los adultos cercanos y referentes de los niños: los padres y maestros.

Por otra parte, consideramos conveniente combinar una serie de dimensiones, en la elección de las instituciones (unidades escolares) en las que desarrollaremos el trabajo de campo. Estas dimensiones son:

- Públicas o privadas.

¹ PIAGET, J. (1987). El criterio moral en el niño. Barcelona: Martínez Roca.

² PIAGET, J. (1975). El criterio moral en el niño. Morata. Madrid: 280.

- Con matrícula alta y baja.
- Con y sin experiencias de inclusión.
- De nivel primario exclusivamente y del nivel primario y medio.

Y como se enunció en el proyecto, el trabajo se realizará en las dos principales ciudades de Misiones: Posadas (Capital provincial) y Oberá (segunda ciudad en importancia demográfica, económica e institucional).

En función de ello, se decidió realizar los Grupos Focales en cuatro establecimientos de Posadas y dos de Oberá, combinando las cuatro dimensiones antes señaladas.

La caracterización de los establecimientos es la siguiente:

Institución ³	Localidad	Pública/Privada	Matrícula	Tipo ⁴	Experiencias de integración
Escuela 1	Posadas	Pública	Alta	Tipo 1	Sin
Escuela 2	Posadas	Pública	Baja	Tipo 1	Sin
Escuela 3	Posadas	Privada	Alta	Tipo 1	Con
Escuela 4	Posadas	Privada	Baja	Tipo 2	Con
Escuela 5	Oberá	Pública	Alta	Tipo 2	Sin
Escuela 6	Oberá	Privada	Baja	Tipo 1	con

d) Planificar y gestionar el ingreso al campo

Esta tarea demandó mucho más tiempo del previsto originalmente. Hubo varios intentos fallidos con instituciones que se negaron o que –en algunos casos- aceptaron inicialmente, pero luego no ofrecían las condiciones necesarias, para poder realizar el trabajo de campo, por ejemplo respecto a cómo realizar las convocatorias, especialmente en el caso de las familias.

Ello nos obligó a realizar una serie de gestiones, reuniones y entrevistas previas, con el consecuente retraso que esto generó a la investigación.

e) Recopilar datos empíricos

En virtud de retraso antes informado, el trabajo de campo se inició en los últimos meses del año escolar. Cabe señalar que este es otro de los aspectos que retrasó dicho trabajo, porque al finalizar las clases en noviembre y teniendo en cuenta la realización de las evaluaciones finales y actos de fin de curso, el límite de la tarea se acotó sustantivamente. Podemos consignar que se alcanzó un 40% del trabajo de campo previsto para este año.

f) Sistematizar los datos

Se inició la tarea de desgrabación de los grupos focales, actividad que se logró en un 25% de la totalidad de las grabaciones realizadas en este período. Las desgrabaciones se realizaron siguiendo un Instructivo diseñado por el co-director para investigaciones anteriores a esta. (Anexo IV).

g) Desarrollar de la investigación biográfica (Primera Parte)

Tal como se señaló en el informe anterior, ante el llamado a concurso de Becas del Comité Ejecutivo de Desarrollo e Innovación Tecnológica (CEDIT) de la Provincia de Misiones, se

³ A los fines de preservar la confidencialidad en relación con las instituciones y los informantes, los nombres de las escuelas han sido reemplazadas por números.

⁴ Los tipos son: Tipo 1 (solo Primaria) y Tipo 2 (Primaria y Secundaria).

había colaborado en la elaboración del Plan de Trabajo de una de las integrantes del equipo, quién al acceder a la beca, agregó una investigación paralela y complementaria, basada en una historia de vida de un sujeto discapacitado, que pudo finalizar la escolaridad, en una institución de educación común. Cumplido el primer año de la beca,⁵ se agrega el Informe elaborado por la Prof. Luisa N. Fonseca y aprobado por los evaluadores del CEDIT, como Anexo V de este informe.

h) Diseñar otra investigación paralela sobre estado de la inclusión en el sistema educativo de Misiones

A partir de la posibilidad que otra investigadora en formación acceda al sistema de becas de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales o a una Beca Estímulo a las Vocaciones Científicas (CIN), se contribuyó a la tarea de elaborar un plan de trabajo tendiente a ampliar la contextualización de la casuística que se analizará mediante los grupos focales y la historia de vida.

El plan elaborado, por la Auxiliar de Investigación Noelia Dormond, bajo la supervisión de la Investigadora Prof. Silvia E. Nudelman, plantea los siguientes objetivos.

Los objetivos del Plan de Trabajo, para desarrollar con la Beca serán:

- Diseñar una muestra estadística que sea representativa de la población escolar a relevar.
- Rastrear y organizar información acerca de escuelas primarias y secundarias, tanto públicas como públicas de gestión privada y privadas de la ciudad de Posadas, en las que se hayan desarrollado procesos de inclusión de niños y jóvenes con discapacidad.
- Releva y sistematizar información acerca de niños/as y jóvenes con discapacidad que hayan realizado procesos de inclusión en escuelas primarias y secundarias, tanto públicas como públicas de gestión privada y privadas de la ciudad de Posadas.

8. ALTERACIONES PROPUESTAS AL PLAN DE TRABAJO ORIGINAL

Las alteraciones al plan previsto en este período, implicaron la demora en la finalización del trabajo de campo (Etapa de Recopilación datos empíricos y documentales) y por lo tanto una demora sustantiva, derivada para el año próximo de la sistematización y análisis de los datos.

9. PRODUCCIÓN DEL PROYECTO

1. Publicaciones

Las publicaciones del período han sido:

Nudelman, S, Cardozo, S, Vázquez, M. y Fonseca, L. Concepciones acerca de la discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de misiones. El problema de investigación en Cortese, M. et al (2011). Una mirada retrospectiva y prospectiva de la educación especial: entre transformarla y conservarla. Universidad Nacional de Río Cuarto. ISBN 978-950-665-683-6.

Vain, P, Silva, F, Eichler y Dormond, N. La Educación Especial como campo científico. en Cortese, M. et al (2011). Una mirada retrospectiva y prospectiva de la educación especial: entre transformarla y conservarla. Universidad nacional de Río Cuarto. ISBN 978-950-665-683-6.

2. Vinculación y Transferencia

Aunque no estaban previstos en esta etapa, a solicitud de la Supervisora Escolar Lic. María E. Zárate, el Dr. Pablo D. Vain, fue convocado para el desarrollo de un taller sobre "Con-

⁵ Se trata de becas de dos años, renovables al finalizar el primero, conforme los resultados del trabajo del becario.

cepciones y prácticas de la inclusión escolar.” destinado a un total de 50 directivos y docentes que tienen a su cargo el “Espacio de Orientación y Tutoría” en las escuelas dependientes del Consejo General de Educación, cuya supervisión está a cargo de la mencionada Supervisora Escolar.

3. Formación de Recursos Humanos

A la formación de investigadores formados y en formación, mediante el trabajo mismo de la investigación, se ha sumado –en este período- la formación de la Becaria Luisa N. Fonseca, con el Dr. Pablo D. Vain en calidad de Director y la Prof. Silvia E. Nudelman, como co-directora.

4. Premios

No.

5. Ponencias y comunicaciones

Fueron reseñadas en el ítem (a) del apartado “Descripción de las actividades realizadas y logros obtenidos” del presente informe.

6. Trabajos inéditos

Todas las producciones fueron publicadas.

7. Síntesis para la difusión de los resultados en Internet

El proyecto está en desarrollo.

Firma: Director de Proyecto

Aclaración:Luis Ángel Nelli

Fecha de presentación del Informe de Avance. 30 de mayo de 2012

Presentar dos copias en papel y acompañar en soporte digital incluyendo los Anexos.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MISIONES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
Secretaría de Investigación y Postgrado

Proyecto de Investigación
**CONCEPCIONES ACERCA DE LA DISCAPACIDAD DE LOS
NIÑOS Y JÓVENES DE LAS ESCUELAS DE MISIONES**

ANEXOS

ANEXO I
PUBLICACIONES

Indagar sobre las concepciones acerca de la discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas. Una contribución a los procesos de inclusión escolar.

Luisa Noemí Fonseca
Noelia Giselle Dormond

Resumen

Las actuales políticas educativas se inscriben dentro de la denominada “perspectivas de derechos” que consideran a la educación como un derecho básico que debe garantizar que todos los niños, jóvenes y adultos que la requieran tengan acceso a ella, inscribiéndose así la denominada “educación para la diversidad”.

Consecuentemente, algunos/as niños/as y jóvenes con discapacidad inician procesos de inclusión en escuelas comunes para desarrollar su escolaridad.

La mayoría de las investigaciones relevadas se centran en discursos y perspectivas de los docentes que participan en dichos procesos, y son escasos los estudios relacionados con el registro de la percepción de los alumnos/as de las escuelas en las que son realizados, siendo que éstos constituyen una parte fundamental en estos procesos, al conformar el grupo que recibirá y sostendrá al sujeto que se desea incluir.

Palabras clave

Concepciones sobre la discapacidad - Inclusión Educativa - Educación Especial

Abstract

Current educational policies fall within the so-called "rights perspective" that see education as a basic right which should ensure that all children, youth and adults who require access to it, and signing the so-called education for diversity.

Consequently, some /as children / youth with disabilities as well and initiate processes of inclusion in mainstream schools to develop their schooling.

Most of the surveyed research focuses on discourses and perspectives of the teachers involved in these processes, and there are few studies related to the registration of the perception of male / female students in schools that are made, be they constitute a major part in these processes, to form the group to receive and hold the subject you want to include.

Key Words

Concepts of disability - Inclusive Education - Special Education

Introducción

El presente artículo, es un producto parcial del Proyecto de Investigación “Concepciones acerca de la discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones”, que se viene desarrollando desde el año 2009, en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad nacional de Misiones (Argentina).¹

Cabe destacar, que a lo largo del presente escrito, se desarrollarán temáticas relativas a los trabajos presentados en las XX Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de Universidades Nacionales (RUEDES) realizadas en Río Cuarto (Argentina) entre el 7 y 9 de setiembre de 2011.

Las actuales políticas educativas, se inscriben dentro de la denominada “perspectiva de derechos.” Hoy se considera a la educación como un derecho básico y debe garantizarse que todos los niños, jóvenes y adultos que la requieran, tengan acceso a ella. Desde de esta perspectiva, de garantizar accesibilidad e igualdad de oportunidades para todos, es que se inscribe la denominada “educación para la diversidad.”

Es así que la Ley de Educación Nacional establece: que las escuelas deben dar cabida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo; pasando a funcionar como “escuelas inclusivas.” Y aunque la perspectiva de la llamada “educación para la diversidad”, puede ser criticada (Skliar y Duschatzky, 2000; Vain, 2005), tomaremos provisionalmente este concepto, utilizado por los organismos internacionales y en las esferas de las políticas públicas nacionales, para nominar la cuestión y contextualizar la visión de las “escuelas inclusivas.”

Como consecuencia de este planteo, algunos/as niños/as y jóvenes con discapacidad (que cumplen con ciertos requisitos), inician procesos de inclusión en escuelas comunes, para desarrollar en ellas su escolaridad.

La mayoría de las investigaciones que hemos relevado, referidas a estas experiencias, se centran en los discursos y perspectivas de los docentes que participan en dichos procesos de inclusión: tanto los docentes de educación común como los docentes de educación especial. Por el contrario, son escasos los estudios relacionados con el registro de la percepción de los alumnos/as de las escuelas, en las que estos procesos son realizados, siendo que éstos constituyen una parte fundamental en los mismos, en tanto conforman el grupo que recibirá y sostendrá al sujeto que se desea incluir.

A los fines de delimitar nuestro problema de investigación, resulta necesario plantear, en un primer momento, la construcción científica de la Educación Especial; luego presentar nuestra concepción, acerca de un posible camino hacia la inclusión; y focalizar en ese marco, la cuestión de las concepciones de los alumnos de las escuelas, en torno a los sujetos discapacitados.

Construcción del campo disciplinar de la Educación Especial.

Un tema que consideramos necesario abordar, debido a su estrecha vinculación en la promoción y desarrollo de la inclusión, es el modo en que se desarrolla la educación especial como disciplina y como práctica social.

Tal como lo plantea Álvarez Uría (1997), “En términos generales, se puede afirmar que la denominada educación especial sería impensable sin la institucionalización de la escuela obligatoria para todos los niños comprendidos en determinados períodos de edad y sin el funcionamiento previo de otras instituciones de normalización, es decir de instituciones productoras de un tipo de normalidad. (Álvarez Uría en Franklin, 1997: 91).”

Ya en el Siglo XVII Jan Amós Comenio proponía que el fin último de la educación es el “enseñar todo a todos.” Esta reconocida utopía pedagógica, estuvo fuertemente asociada a un método que traducía la igualdad como homogeneidad, ya que para que todos cono-

cieran todo, todos debían hacer lo mismo, en el mismo tiempo, espacio y modo. Desde entonces, dicha concepción estuvo vinculada fuertemente a la idea de fabricación.

Es así, que la escuela como fabricación y reproducción permanente, se vuelve un dispositivo homogeneizador, oculto detrás del discurso “políticamente correcto” de la igualdad de derechos, es decir de la “educación para todos.”

A partir de esto, surge una nueva interpelación: si el ideal de la escuela es la fábrica ¿cómo se hace para fabricar ciertos productos, si la materia prima no es lo que la norma requiere? Esta lógica mercantil e industrial que enunciamos con aparente ironía, no es tal. La homogeneización, la reproducción al infinito, la “fabricación” se hace imposible frente a los “anormales”. ¿Y qué decimos cuando hablamos de anormales? Expresa Foucault: “(...) la conciencia moderna tiende a otorgar la distinción entre lo normal y lo patológico el poder delimitar lo irregular, lo desviado, lo poco razonable, lo ilícito y también lo criminal. Todo lo que se considera extraño recibe, en virtud de esta conciencia, el estatuto de la exclusión cuando se trata de juzgar y de la inclusión cuando se trata de explicar (Foucault en Vallejos, 2009: 95)”.

La respuesta a nuestra pregunta anterior, puede ser esta: si la materia prima no es normal, habrá que normalizarla. O como bien lo expresan Cortese y Ferrari: “(...) se podría decir que el primer contrato o contrato fundacional entre la escuela especial y la sociedad responde a una necesidad de ésta última de ejercer el control sobre ciertos individuos que no responden a la *norma*, sujetos considerados anormales. (Cortese y Ferrari, 2003:32)”.

Esto conduce a la paradoja que ha marcado la historia de la escuela especial: fabricar la normalidad. ¿será por eso que la escuela especial se esfuerza tanto, en parecerse a la escuela común? No es posible afirmar que esto ocurra en todos los casos, pero en muchas instituciones se percibe el mandato escolarizado que -hipotetizamos- podría ser la expresión del imperativo “normalizador.”

En cuanto al desarrollo de la Educación Especial como conocimiento científico, vamos “(...) a sostener que la ciencia no es neutral. En la medida en que intentaremos pensarla, desde una perspectiva epistemológica, que la considera un discurso más, entre los discursos sociales. Y una práctica más, entre las prácticas sociales. Y por lo tanto, un discurso que está producido, regulado y legitimado socialmente; y una práctica -que como el resto de las prácticas sociales- no puede pensarse al margen de las relaciones de poder.

Con la irrupción del positivismo, el discurso científico comenzó a ser un mecanismo extraordinariamente útil para legitimar ciertas prácticas sociales (...) La pretendida verdad, acerca de la posibilidad de medir la inteligencia -más allá de las intenciones de Binet- fue el sustento de un sinnúmero de prácticas discriminatorias, que se aceptaron y fueron naturalizadas, gracias a la aceptación colectiva de la validez del discurso científico. (Vain, 2009).”

Cortese y Ferrari (2003) en el trabajo antes citado, distinguen diferentes paradigmas, que signaron las características y funcionamiento de la Educación Especial:

- a) Período pre-paradigmático: caracterizado por el aislamiento de los sujetos considerados anormales, en instituciones que los albergaban y custodiaban.
- b) Modelo médico: signado por la acción de ciertos médicos, que comienzan a proponer que algunos de estos sujetos, considerados anormales, podrían ser recuperados.
- c) Modelo estadístico: que propone la estratificación de las diferencias, en términos de sujetos etiquetados a partir de los resultados de pruebas psicométricas.
- d) Modelo integracionista: comienza a imponerse mediante la difusión del concepto de normalización, propuesto por Bank-Mikkelsen en la década del 50 y el llamado Informe Warnock (1798). En dicho informe, señalan Cortese y Ferrari: “(...) se introducen una serie de conceptos que cambian el eje de la educación especial,

permiten ya no centrar la atención sobre las personas discapacitadas y sus dificultades, sino sobre los elementos con que cuenta el medio para su educación y apoyo. Del señalado informe surgen los términos de: necesidades educativas; necesidades educativas especiales, recursos educativos, Centros de apoyo, Adaptaciones Curriculares. Tan usados en las actuales bibliografías. (Cortese y Ferrari; 2003: 28).”

Sin embargo, en muchas oportunidades, y aunque los planes y programas postulan una clara tendencia integracionista, se siguen utilizando tests psicométricos para organizar los grupos y los salones de clase.

En relación al análisis de la de la Educación Especial como conocimiento científico Skrtic (1997: 35) señala que: “La profesión de la educación especial se compone de una serie de subcampos, organizados alrededor de categorías de excepcionalidad o discapacidad, sin embargo ambas categorías tienen un fundamento común de conocimiento básico de la educación especial, aunque cada subcampo tenga como premisa un cuerpo un tanto singular de conocimiento profesional.”

Coincidimos con el autor citado, en que es viable realizar consideraciones teórico-epistemológicas referidas al conjunto de la educación especial, sin caer en un análisis particular de cada uno de esos subcampos.

Una primera cuestión, que nos llama a la reflexión, es el status de la educación especial. ¿Ciencia, disciplina, práctica profesional?

El primer paso, para delimitar si se trata de un conocimiento científico, deviene de la focalización de su objeto de estudio. En un trabajo escrito para su discusión en las *XIV Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales*, un miembro de este equipo marcaba: “¿Cuál es el sujeto de intervención de la educación especial y por consiguiente objeto de estudio de la disciplina? Es a nuestro juicio: el sujeto portador de deficiencias, que dificultan la capacidad de realizar una actividad considerada normal para un sujeto humano. Somos conscientes que la noción de “normalidad” entraña peligro, pero aún así creemos que resulta más precisa, en el marco de este concepto.

Ese es el sujeto específico de la Educación Especial, y hacia ese sujeto debe dirigirse la formación de los profesionales que reivindican para sí, este campo de acción. No lo son las necesidades educativas especiales que lo “pierden” en el maremagnum de aquellos que poseen “dificultades para el aprendizaje” o un capital cultural diferente, debido a cuestiones étnicas, sociales o de género, entre otras. Ni tampoco las diversidades, a cuyo tratamiento nos convocan retóricas que se levantan desde los discursos políticamente correctos. (Vain, 2005).”

Resulta inevitable, si la Educación Especial pretende constituirse y operar como un conocimiento científico, analizar la demarcación de su objeto de estudio y el solapamiento de los marcos teóricos o paradigmáticos, en sus enunciados ante la comunidad científica y en sus intervenciones prácticas.

Skrtic señala que la Educación Especial, en tanto conocimiento científico, recibe dos tipos de críticas: prácticas y teóricas. Las primeras son “(...) sobre la forma en que se ofrecen los servicios de educación especial a los estudiantes. (Skrtic, 1997: 36), haciendo referencia a las habilidades y actitudes de los profesionales y a los modelos de intervención educativa, la crítica siempre ha girado alrededor de la relación entre la educación regular y especial, esta crítica generalmente ha partido de las propias personas con discapacidad, de los padres y defensores, y en alguna medida de los educadores.

En cuanto a las críticas teóricas, estas han estado centradas en una caracterización acerca de que (a) La educación especial es atórica (esto es, que se concibe a sí misma como una práctica, una modalidad de intervención, más que como una práctica-teórica), (b) La educación especial confunde la teoría (esto remite a las extrapolaciones ya comenta-

das), y (c) La educación especial se basa en una teoría equivocada (ello se refiere a aplicación práctica de sustentos teóricos incompatibles, en tanto se corresponden con diferentes paradigmas). (Skrtic, 1997)

Ardua tarea le espera a la Educación Especial, para transformarse en conocimiento científico, y para ello es vital el desarrollo de su capacidad autocrítica. Pero:” (...) El verdadero progreso de la educación especial exigirá un marco de referencia diferente. Exigirá como mínimo que la educación especial se tome seriamente las críticas planteadas a su conocimiento teórico y aplicado. (...) Pero el problema es que la comunidad profesional de la educación especial no acepta fácilmente la crítica teórica, precisamente porque esta contradice las posiciones asumidas como algo que se dá por sentado dentro del campo (...) (Skrtic; 1997: 43).”

Hacia la inclusión.

En una definición más que interesante, Ainscow (2005) contextualiza en forma muy precisa, cómo la educación inclusiva debería promoverse. Dice este catedrático británico: “La cuestión de la educación inclusiva debe ser abordada dentro del contexto de un debate internacional más amplio, sobre la 'educación para todos' (EPT), debate iniciado en la Conferencia Mundial realizada en 1990 en Jomtien, Tailandia. Desde Jomtien hasta hoy el pensamiento desarrollado en torno a la materia ha evolucionado. La presencia casi simbólica de las necesidades especiales en la documentación EPT inicial ha sido sustituida gradualmente por el reconocimiento de que la cuestión de la inclusión debe ser un factor fundamental del movimiento EPT en su conjunto. De este modo, en lugar de la *integración* preconizada en un principio, con su concepto implícito de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a alumnos considerados especiales en un sistema escolar tradicional e inalterado, el pensamiento actual tiende a la *educación inclusiva* cuyo objeto es reestructurar las escuelas según las necesidades de todo los alumnos.”

El concepto de “Inclusión” tiene su origen en EE. UU hacia los años 1980 intentando derogar la significación negativa que conllevaba el déficit, ofreciendo posibilidades de desarrollo a estos sujetos con discapacidad, que antes no fueron contempladas.

En 1997 se publica por primera vez la Revista International Journal of Inclusive Education, que se dedica al estudio de la educación inclusiva de todas las personas que puedan estar en situación de exclusión. Cambia el léxico de *integración a inclusión*, y comienza a regir como política educativa en relación a la educación especial a nivel mundial, tomando cada país sus propios lineamientos acordes a su situación histórica-política en cuanto a educación. En el mismo sentido, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en Diciembre del año 2006 por la ONU e instituciones de Derechos Humanos, ONGs entre otros, reconoce el derecho de estos sujetos a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, en la cual los estados deberán asegurar un sistema de educación inclusiva a todos los niveles educativos, así como la enseñanza a lo largo de la vida.

Pensando en la importancia del significante: integración-inclusión, deberíamos preguntarnos a qué nos remite cada uno. Por un lado, integración nos habla de una negociación entre las partes interesadas en que un sujeto con discapacidad, asista a una escuela común; en cambio la inclusión es un término imperativo, que remite a una acción a realizar.

Aunque ponemos bajo sospecha el concepto “educación para la diversidad” nos parece interesante la propuesta de Puigdellivoll, quien sugiere que el abordaje de la diversidad a nivel escolar puede pensarse desde tres enfoques:

- 1- El tratamiento de la diversidad revisando los *contenidos curriculares*, apuntando a reducir los sesgos etnocentristas, de género, etc. que caracterizan a los prejuicios y la discriminación.

- 2- El trabajo centrado en los *procesos de enseñanza y aprendizaje*, al interior de las instituciones para contener a los alumnos con NEE y favorecer su integración.
- 3- La propuesta de *repensar integralmente las instituciones educativas* para transformarlas en escuelas inclusivas. (Puigdemíll, 1999).

Los dos primeros enfoques -que pueden ser complementarios- remiten a la idea de que hay sujetos “diversos” que deben ser integrados, y ello requiere readecuar los dispositivos escolares a las necesidades de estos sujetos; ya sea actuando sobre los contenidos curriculares como sobre los procesos de enseñar y aprender. En cambio, el tercer enfoque -con el que coincidimos- convoca a la institución educativa a transformarse en un lugar hospitalario, para la gran heterogeneidad de la cultura humana.

Frente a este planteo, ya un miembro de nuestro equipo de investigación observaba en 2005 que:

- La educación pública nunca resolvió el problema de la igualdad de oportunidades, porque el sistema social que le dio origen es consustancial a la desigualdad.
- Las prácticas educativas dominantes poseen un alto contenido homogeneizador, y por lo tanto resulta inviable -en este contexto- que la educación pueda asumir la diferencia.
- El discurso de la diversidad se levanta desde un modelo neoliberal, que ha extremado la pobreza y la exclusión social.
- La globalización incorpora la lógica de un mercado que homogeneiza para vender más.
- La escuela pone en evidencia innumerables obstáculos para asumir la aceptación del otro diferente, en sus distintas expresiones. (Vain, 2005).

Este es el conjunto de los principales obstáculos que enfrenta la institución educativa, no solo para promover la integración de sujetos portadores de discapacidad, sino para contener y potenciar a su interior la riqueza de lo que la “diferencia” representa.

Observamos que la homogeneización marca el estilo de la escuela, y confunde igualdad (en tanto derecho) con homogeneidad (en tanto procedimiento y finalidad), es probablemente la barrera más difícil a superar, para lograr la concreción de la escuela inclusiva. En este sentido Anguita y Minujin (2005: 216) sostienen que: “La escuela es la única institución pública cuya función es integrar a la sociedad a todos los niños y jóvenes. Se refuerza como espacio donde se articulan las diferencias individuales en pos de un sujeto con conocimientos mínimos para interactuar socialmente.”

Sin embargo, Belgich afirma que: “La concepción formal y binaria de igualdad implica una concepción homogeneizante. Están los iguales a sí mismos, los que alcanzan las expectativas de logros, y los que presentan diferencias están en otras jerarquías, en menor jerarquía. Entonces entendemos la realidad social -y también la realidad institucional escolar- como algo que se divide entre buenos y malos; entre los que aprenden y los que no aprenden; entre los sanos y los enfermos; los normales y los anormales; entre los prolijos y los desprolijos. Siempre en términos binarios; y éstos términos binarios no se detienen en la escuela. (...) Hoy en día los que tienen son los valorados, los aptos, los sanos, los limpios. Esa es una serie del par binario. Los otros son los no iguales; sin embargo, no hay oferta para esa diferencia.” (Belgich, 2007: 36).”

Pero ese proceso de ruptura de la concepción binaria, que finalmente entraña aquella oposición dicotómica irreductible: normalidad-anormalidad, estudiada por Foucault (2000), para acceder a una práctica educativa que revalorice la fortaleza de la diferencia, requiere de una transformación radical de la institución escolar. Y ese proceso, demanda de todos los actores involucrados. Ya que como afirma Belgich: “(...) cuando reflexionamos acerca del proceso de integración [pensamos en] una inmensa máquina (...) donde participan el niño/a incluido el grupo de compañeros/as y los adultos: maestros, padres, directivos, porteros, supervisores, vecinos. Ellos se conjugan en un gran ensamble que intenta hacer crecer al niño (...).” (Belgich, 2007: 14)

Lineamientos verticales que no indagan en la realidad, se esgrimen en función de la gran problemática mundial: diversidad y exclusión. Tal vez la pregunta que debiéramos hacer es ¿dónde queda la singularidad de un sujeto con discapacidad en una escuela inclusiva? Donde convive la diversidad y pudiera inferirse tal vez, que todos los alumnos tienen Necesidades Educativas Especiales.

Este es el motivo central de nuestra investigación: conocer cuál es el hábitus que organiza las percepciones y orienta las prácticas de los niños/as y jóvenes de las escuelas, en relación con los sujetos discapacitados, como un aporte a la transformación de las instituciones en escuelas inclusivas.

El problema de investigación.

Los problemas de investigación no están dados. No se nos ofrecen como los días de sol, no están ordenados como los escaparates de los supermercados, ni vienen en dosis, como los medicamentos. Los problemas de investigación se construyen. Y se construyen a lo largo de procesos no necesariamente lineales, ni exentos de incertidumbres, de dudas y contradicciones.

En nuestro caso, este proceso se ha parecido mucho, a la descripción que ofrece Sirvent (2003: 19) cuando señala que una investigación "...empieza con conceptos generales y proposiciones amplias que orientan la focalización del objeto y del problema. Se sumergen en el trabajo en terreno y van construyendo en un movimiento en espiral -de la empiria a la teoría y de la teoría a la empiria- sus categorías y proposiciones teóricas." Por eso, creemos necesario comenzar esta parte del trabajo -presentando a modo de historia natural de la investigación- como fue el derrotero seguido en la construcción de nuestro problema.

La construcción social de la discapacidad

En la presente investigación sostenemos que el concepto de discapacidad, es el resultado de una construcción social.

Los sujetos humanos construimos realidades, pero no solo materiales sino también simbólicas, y esa construcción de la realidad, que es social, también nos produce como sujetos humanos. En este trabajo entenderemos por producción de subjetividad al conjunto de percepciones, concepciones y prácticas que contribuyen a la constitución de los sujetos, en tantos sujetos sociales.

Bleichmar (1999) nos permite diferenciar entre condiciones de producción de subjetividad y condiciones de constitución psíquica, algo que según plantea esta reconocida psicoanalista: "(...) puede definirse en los siguientes términos: la constitución del psiquismo está dada por variables cuya permanencia trascienden ciertos modelos sociales e históricos, y que pueden ser cercadas en el campo específico conceptual de pertenencia. La producción de subjetividad, por su parte, incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política."

Nuestras concepciones sobre la justicia, las relaciones de género o la religión, por ejemplo, son producto de ese proceso de subjetivación social. Y es durante ese proceso, que los sujetos vamos construyendo y otorgando sentido al mundo social. De allí que nos resulte interesante la perspectiva planteada por Berger y Luckmann (1968) que diera nombre a su libro *La construcción social de la realidad*.

Entre otros aportes, estos autores proponen que un lugar particularmente importante donde se produce la realidad social, son las instituciones, y que esas instituciones son vividas por los sujetos como entes cristalizados, y están naturalizados de tal modo que su existencia no puede ser cuestionada.

Un ejemplo de ello -que tendrá especial relevancia en la indagación que nos proponemos- es el de la escuela. Ya que, a pesar de ser una institución que toma forma en la modernidad, en las representaciones del sujeto moderno y posmoderno está instalada como si hubiera existido siempre, a tal punto que muchas veces suele confundirse educación con escolaridad.

En el Informe Final del Proyecto *Discursos y percepciones sobre el trabajo infantil, sus causas y sus consecuencias* del Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (2007: 11) se afirma: “La idea de que niños, niñas y adolescentes constituyen su subjetividad al transitar por diversos ámbitos institucionales, entre los cuáles ocupan un lugar central la familia y la escuela entre otros, remite al carácter social del individuo. A lo largo de su vida, niños, niñas y adolescentes transitan distintos procesos de socialización, muchos de ellos de manera simultánea, que van formando en ellos un acervo subjetivo de conocimiento de sentido común, a partir de la apropiación de parcelas del acervo social. En dicho acervo subjetivo se sedimentan conocimientos, habilidades, recetas y tipificaciones, a través de las experiencias vividas. Las parcelas de acervo social son internalizadas por el individuo en forma paralela al flujo de experiencias; de este modo, el acervo subjetivo de cada individuo resulta de 'lo que le queda al individuo de cada experiencia' (Schutz y Luckmann, 1977).”

Pero, si la construcción social de la realidad está anclada, en buena medida, en la experiencia institucional, resulta particularmente interesante analizar el modo en que los sujetos humanos transitan por las instituciones y desarrollan un conjunto de percepciones y concepciones respecto a diferentes aspectos de la vida.

El informe de investigación citado precedentemente (2007:10), vincula intensamente los procesos de subjetivación con los procesos de socialización: “Resulta claro que en momentos constitutivos de la subjetividad, los contextos institucionales con los que interactúan niños, niñas y adolescentes tienen una función primordial. Sus visiones, valores éticos, de justicia, ideales, transgresiones, injusticias, prejuicios, etc. son co-construtores de la subjetividad de los niños, niñas y adolescentes, de las miradas que las familias se forjan acerca de las instituciones y, por ende, de las formas en que se resuelven las relaciones y transacciones entre ese mundo institucional, el ámbito familiar y el propio sujeto.” Esto resulta de particular relevancia en el caso que nos ocupa, en tanto nos interesa indagar cómo se generan y desarrollan las concepciones de los niños en relación con la discapacidad, así como también acerca de los procesos de inclusión educativa de los sujetos con discapacidad.

Para acceder a este conocimiento, necesitamos encontrar la evidencia empírica acerca del modo en que los niños de la escuela primaria desarrollan esas concepciones, y para ello nos aproximaremos al problema desde las narrativas de los propios niños. Ya que “(...) los seres humanos somos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos historias relatadas. El estudio de la narrativa, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.” nos enseñan Connely y Clandinin (1996:12).

¿Cuáles son las narrativas de los niños y jóvenes acerca de ese otro diferente, que en muchos casos es catalogado o rotulado como anormal, como enfermo? ¿Cuáles son las narrativas que se construyen en torno a la posibilidad de compartir un espacio social con estos sujetos, en buena medida estigmatizados por los prejuicios de la sociedad?

Como afirma Barabtarlo (2009:7) “En la narración, el lenguaje se liga a la construcción de la identidad.” Y en esa dinámica, se articulan subjetivación social y construcción de la identidad. Y es a partir de esa identidad, que nos habla de la mirada que tenemos acerca de nosotros y de los otros, que se despliegan nuestras prácticas sociales.

Por eso, es interesante indagar acerca del modo en que ese narrar como somos y como miramos a los otros, debido a que esto puede ser una forma de comprender como esas miradas favorecen u obstaculizan los procesos de inclusión escolar.

Una segunda mirada sobre la elección del problema a investigar y las reflexiones que nos genera

Repensando acerca de nuestro problema de investigación, reconstruimos las preguntas, las inquietudes, que nos llevaron a él.

La mayoría de los integrantes del equipo de investigación, además de ser docentes del Profesorado de Educación Especial, somos parte del personal docente, directivo y técnico de Escuelas y Servicios de Educación Especial de la Ciudad de Posadas. Desde este último espacio de trabajo, hemos acompañado numerosos procesos de lo que antes llamábamos “integración escolar”, hoy denominados de “inclusión educativa”. Los conceptos cambian, pero las dificultades, los fracasos y las escasas experiencias positivas de los procesos a través de los cuales los niños/as con una discapacidad intentan educarse en el marco de las escuelas comunes, no cambian. ¿Será tal vez que la mayor barrera que enfrentan las personas en situación de discapacidad sea la falta de aceptación del otro? ¿Quién es el “Otro” del niño/a con una discapacidad que atraviesa un proceso de inclusión?

Recuperando relatos acerca de las experiencias que resultaron positivas, pudimos reconocer la significativa cooperación del grupo de pares, a través del agradecimiento de estos/as niños/as al apoyo, cotidiano, personal, de sus compañeros/as ante las dificultades que emergían tanto dentro de la escuela, como en las tareas educativas fuera de ellas. Nos preguntamos entonces: ¿por qué no pudimos valorar suficientemente esto?, ¿desde qué lugar miramos estos procesos?

Creemos que ha sido desde una mirada adultocéntrica, centrada en las intervenciones de los adultos: el/la docente del aula, el/la docente integrador/a, el personal directivo, los padres de los compañeros, etc. Una mirada que nos no posibilitó pensar el lugar protagónico del grupo de pares, desde la cual no se puede reconocer la competencia de los niños/as para apreciar y participar activamente en las cuestiones que conciernen a sus vidas.

Así llegamos a la necesidad de apelar a las voces de los alumnos/as de las escuelas de nuestra provincia, de los grupos que son parte esencial del contexto en el cual se desarrollan los procesos de inclusión.

Decidimos dialogar con los niños/as, teniendo presente a Esteban Levin que nos convoca a pensar “la infancia desde y a partir de la experiencia y el acontecimiento, que al realizarse deja huellas imperecedera”, (2010: 11) y como agrega en su texto, pensar la historia del niño en tanto sujeto, atravesada por estos sucesos que penetran y generan discontinuidades, cambios, complejidades, estableciendo redes de sentido, de apertura y relación. La infancia, tiempo en el que la subjetividad tendría que posibilitarse como acontecimiento único, singular y novedoso... aparece una nueva pregunta: ¿los niños tendrán modos de encontrarse con el Otro, impregnados de otras construcciones, diferenciadas de las referencias de sus adultos significativos o solo reflejan las de estos?

Las preguntas que se abrieron, nos conducen a pensar que es primordial conocer las representaciones de los niños/as y jóvenes acerca de los niños y jóvenes con discapacidad. En la interioridad del sujeto ocurren tantas experiencias, sentimientos, reflexiones que, conocerlas y compartirlas nos introduce en lo grupal y colectivo, transitando del autoconocimiento al conocimiento del otro, de los sujetos del proceso educativo, de manera participativa y reflexiva.

Y creemos que esta elección, la de valorar la opinión de los niños/as y jóvenes alumnos/as, nos posibilita una intervención en los procesos de inclusión educativa, desde una mirada integral, una mirada que incluye a todos los actores, una mirada reflexiva sobre

nuestro accionar, como señala Gerardo Echeita (2008: 15): “Esta cuestión nos introduce también de lleno en el ámbito de los modelos y las prácticas de investigación necesarias, no sólo para traer a la palestra las voces de los propios protagonistas de estos procesos, sino, sobre todo, para contribuir a la emancipación de niños, jóvenes o adultos sujetos a la opresión de concepciones y prácticas excluyentes. Esto es escoger, decantarse, tomar una opción investigadora, no es únicamente una cuestión de terminología o de procedimientos técnicos relativos a los enfoques sobre la obtención de datos; un proyecto investigador es siempre una opción ideológica, un compromiso educativo. La diferencia entre unas opciones u otras se caracteriza por la forma de concebir la realidad social y educativa, la validez del conocimiento y la relación entre éste y la práctica, así como sobre el concepto de progreso o lo que se pretende con la investigación y, en último término, sobre el sentido del cambio educativo. Tampoco son (...) opciones inocuas, en última instancia, para la propia biografía del investigador.

Pero si hubiera que resaltar cual es la condición en la que se resume, lo que se necesita para llevar adelante estas iniciativas que agrupamos bajo la expresión *escuchar la voz de los propios niños y jóvenes*, no sería otra que la de una *cultura escolar* (Hargreaves, 2003) que, precisamente, valore su opinión y se movilice para tenerla presente y que esté comprometida con lo que no deja de ser el ciclo más básico de todo quehacer profesional que merezca realmente tal nombre: acción, reflexión sobre la acción, y reflexión sobre la reflexión de la acción.”

Notas

¹ Proyecto de Investigación: Concepciones acerca de la discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones. (Código 16H291). Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. (2009-2012).

Bibliografía

AINSCOW, M. (2005). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. en DIRECCIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DEL GOBIERNO VASCO. (2005). La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

ÁLVAREZ URÍA, F. (1997). La configuración del campo de la infancia anormal. en FRANKLIN, B. (1997). Interpretación de la discapacidad. Barcelona, Pomares.

ANGUITA, E. y MINUJIN, A. (2005). El Futuro. Buenos Aires: **Edhasa**

BARABTARLO Y ZEDANSKI, A. (2009). La Historia de Vida. El Encuentro con Nuestra Subjetividad. México: Castellanos.

BELGICH, H. (2007). Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar. Rosario: Homo Sapiens.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1968) La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

BLEICHMAR, S. (1999). Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo. Revista Ateneo Psicoanalítico Subjetividad y propuestas identificatorias Nº 2. Buenos Aires. <http://www.silvialeichmar.com/framesilvia.htm>

CONNELY, F. y CLANDININ, D. en LARROSA, J. (1996). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.

CORTESE, M. y FERRARI, M. (2003). Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la Escuela Especial. en VAIN, P. Educación Especial. Inclusión educativa, nuevas formas de exclusión. Buenos Aires: Novedades Educativas.

DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 N° 7.

ECHETA, G. (2008) Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 6, No. 2.

FOUCAULT, M. (1989). Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (2000). Los anormales. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

HARGREAVES, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva). Barcelona: Octaedro.

LEVIN, E. (2010) La experiencia de ser niño. La plasticidad simbólica. Buenos Aires. Nueva Visión.

PUIGDELLIVOLL, I. (1999). La educación especial en la escuela integrada. Barcelona: Grao.

ROSATO, A. y VAIN, P. (2005). Comunidad, discapacidad y exclusión social. La construcción social de la normalidad. Buenos Aires: Novedades Educativas.

SIRVENT, M. (2003). El proceso de investigación. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

SKRTIC, T. (1997). La crisis en el conocimiento de la educación especial: Una perspectiva sobre la perspectiva. en FRANKLIN, B. (1997). Interpretación de la discapacidad. Barcelona, Pomares.

VAIN, P. (2003). Educación Especial. Inclusión educativa, nuevas formas de exclusión. Buenos Aires: Novedades Educativas.

VAIN, P. (2005). Repensar el objeto de estudio. Las palabras y las cosas. Ponencia presentada en las *XIV Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales.* Universidad Nacional de Misiones. Posadas.

VAIN, P. (2009). Educación Especial. Reflexiones (pretenciosamente) epistemológicas, sobre la construcción social de la disciplina. Conferencia desarrollada en las *XVIII Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales y XII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial.* Universidad Nacional del Litoral. Santa Fé.

VALLEJOS, I. (2009). La categoría de normalidad: una mirada sobre las viejas y nuevas formas de disciplinamiento social. en ANGELINO, M. y ROSATO, A. Discapacidad e ideología de la normalidad. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Las autoras

Luisa Noemí Fonseca. Profesora de Educación Especial. Universidad Nacional de Misiones. Integrante del Equipo de Investigación del Proyecto de Investigación: "Concepciones acerca de la discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones." Becaria del Comité Ejecutivo de Desarrollo e Innovación Tecnológica (CEDIT). Provincia de Misiones (Argentina).

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Tucumán 1605. (3300). Posadas. Misiones. Argentina. (00-54-3752) 430140. E-mail: fonseca-86@hotmail.com

Noelia Giselle Dormond. Estudiante avanzada del Profesorado de Educación Especial. Universidad Nacional de Misiones. Integrante del Equipo de Investigación del Proyecto de Investigación: "Concepciones acerca de la discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones." Becaria de la Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones.

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. Tucumán 1605. (3300). Posadas. Misiones. Argentina. (00-54-3752) 430140. E-mail: noe_dormond@hotmail.com

ANEXO II
PRESENTACIONES EN EVENTOS CIENTÍFICOS

CONCEPCIONES ACERCA DE LA DISCAPACIDAD DE LOS NIÑOS Y JÓVENES DE LAS ESCUELAS DE MISIONES. EL PROBLEMA DE INVESTIGACION¹

Silvia E. Nudelman, Silvana C. Cardozo, Marta G. Vázquez y Luisa N. Fonseca
Universidad Nacional de Misiones

La focalización del problema

Los problemas de investigación no están dados. No se nos ofrecen como los días de sol, no están ordenados como los escaparates de los supermercados, ni vienen en dosis, como los medicamentos. Los problemas de investigación se construyen. Y se construyen a lo largo de procesos no necesariamente lineales, ni exentos de incertidumbres, de dudas y contradicciones.

En nuestro caso, este proceso se ha parecido mucho, a la descripción que ofrece Sirvent (2003: 19) cuando señala que una investigación "...empieza con conceptos generales y proposiciones amplias que orientan la focalización del objeto y del problema. Se sumergen en el trabajo en terreno y van construyendo en un movimiento en espiral –de la empiria a la teoría y de la teoría a la empiria– sus categorías y proposiciones teóricas." Por eso, creemos necesario comenzar este trabajo, presentando a modo de historia natural de la investigación, como fue el derrotero seguido en la construcción de nuestro problema.

Las actuales políticas educativas, se inscriben dentro de la denominada "perspectiva de derechos": hoy se considera a la educación como un derecho básico y debe garantizarse que todos los niños, jóvenes y adultos que la requieran accedan a ella. En esta cuestión de garantizar accesibilidad e igualdad de oportunidades para todos, se inscribe la denominada "educación para la diversidad".

En este marco de la "educación para la diversidad", la Ley de Educación establece que las escuelas deben dar cabida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo; pasando a funcionar como "escuelas inclusivas". Y aunque la perspectiva de la llamada "educación para la diversidad", puede ser criticada (Skliar y Duschatzky, 2000; Vain, 2005), tomaremos provisionalmente este concepto, utilizado por los organismos internacionales y en las esferas de la políticas públicas nacionales, para nominar la cuestión y contextualizar la visión de las "escuelas inclusivas."

Como consecuencia de este planteo, algunos/as niños/as y jóvenes con discapacidad, (que cumplen con ciertos requisitos) inician procesos de inclusión en escuelas comunes para desarrollar en ellas su escolaridad.

La mayoría de las investigaciones que hemos relevado, referidas a estas experiencias, se centran en los discursos y perspectivas acerca de las mismas, de los docentes que participan en ellas: tanto los docentes de educación común, como los docentes de educación especial. Pero son escasos los estudios relacionados con el registro de la percepción, la perspectiva de los alumnos/as de las escuelas en las que se realizan las mismas, siendo que son parte fundamental de estos procesos, en tanto conforman el grupo que recibirá, que será anfitrión del sujeto que se desea incluir.

Creemos que estudiando las cuestiones vinculares y valorativas, que se ponen en juego durante los procesos de inclusión, se podrá intervenir en ellas de modo de facilitar el proceso de inclusión escolar de niños y jóvenes con discapacidad.

La construcción social de la discapacidad

¿Quién no reproduce dentro de sí, al mundo que lo genera?"

EDUARDO GALEANO

En la presente investigación sostenemos que el concepto de discapacidad, es el resultado de una construcción social.

Los sujetos humanos construimos realidades, pero no solo materiales sino simbólicas. Y esa construcción de la realidad, que es social, también nos produce como sujetos humanos. En este trabajo, entenderemos por producción de subjetividad al conjunto de percepciones, concepciones y prácticas que contribuyen a la constitución de los sujetos, en tantos sujetos sociales.

Bleichmar (1999) nos permite diferenciar entre condiciones de producción de subjetividad y condiciones de constitución psíquica, algo que según plantea esta reconocida psicoanalista: "(...) puede definirse en los siguientes términos: la constitución del psiquismo está dada por variables cuya permanencia trascienden ciertos modelos sociales e históricos, y que pueden ser cercadas en el campo específico conceptual de pertenencia. La producción de subjetividad, por su parte, incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política."

Nuestras concepciones sobre la justicia, las relaciones de género o la religión, por ejemplo, son producto de ese proceso de subjetivación social. Y es durante ese proceso, que los sujetos vamos construyendo y otorgando sentido al mundo social. De allí que nos resulte interesante, la perspectiva planteada por Berger y Luckmann (1968) que diera nombre a su libro *La construcción social de la realidad*.

Entre otros aportes, estos autores proponen que un lugar social particularmente importante donde se produce la realidad social, son las instituciones. Y que esas instituciones son vividas por los sujetos² como entes cristalizados, y están naturalizados de tal modo, que su existencia no puede ser cuestionada.

Un ejemplo de ello, que tendrá especial relevancia en la indagación que nos proponemos, es el de la escuela. Ya que, a pesar de ser una institución que toma forma en la modernidad, en las representaciones del sujeto moderno y posmoderno, está instalada como si hubiera existido siempre, al punto tal que muchas veces suele confundirse educación con escolaridad.

En el Informe Final del Proyecto *Discursos y percepciones sobre el trabajo infantil, sus causas y sus consecuencias* del Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (2007: 11) se afirma: "La idea de que niños, niñas y adolescentes constituyen su subjetividad al transitar por diversos ámbitos institucionales, entre los cuáles ocupan un lugar central la familia y la escuela entre otros, remite al carácter social del individuo. A lo largo de su vida, niños, niñas y adolescentes transitan distintos procesos de socialización, muchos de ellos de manera simultánea, que van formando en ellos un acervo subjetivo de conocimiento de sentido común, a partir de la apropiación de parcelas del acervo social. En dicho acervo subjetivo se sedimentan conocimientos, habilidades, recetas y tipificaciones, a través de las experiencias vividas. Las parcelas de acervo social son internalizadas por el individuo en forma paralela al flujo de experiencias; de este modo, el acervo subjetivo de cada individuo resulta de 'lo que le queda al individuo de cada experiencia' (Schutz y Luckmann, 1977)."

Pero, si la construcción social de la realidad está anclada, en buena medida, en la experiencia institucional, resulta particularmente interesante analizar el modo en que los sujetos humanos transitan por las instituciones y desarrollan un conjunto de percepciones y concepciones respecto a diferentes aspectos de la vida.

El informe de investigación citado precedentemente (2007:10), vincula intensamente los procesos de subjetivación con los procesos de socialización: "Resulta claro que en momentos constitutivos de la subjetividad, los contextos institucionales con los que interact-

¿Cómo niños, niñas y adolescentes tienen una función primordial. Sus visiones, valores éticos, de justicia, ideales, transgresiones, injusticias, prejuicios, etc. son co-constructores de la subjetividad de los niños, niñas y adolescentes, de las miradas que las familias se forjan acerca de las instituciones y, por ende, de las formas en que se resuelven las relaciones y transacciones entre ese mundo institucional, el ámbito familiar y el propio sujeto.” Esto resulta de particular relevancia en el caso que nos ocupa, en tanto nos interesa indagar cómo se generan y desarrollan las concepciones de los niños en relación con la discapacidad, así como también acerca de los procesos de inclusión educativa de los sujetos con discapacidad.

Para acceder a este conocimiento, necesitamos encontrar la evidencia empírica acerca del modo en que los niños de la escuela primaria desarrollan esas concepciones, y para ello nos aproximaremos al problema, desde las narrativas de los propios niños. Ya que “(...) los seres humanos somos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos historias relatadas. El estudio de la narrativa, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.” nos enseñan Connely y Clandinin (1996:12).

¿Cuáles son las narrativas de los niños y jóvenes acerca de ese otro diferente, que en muchos casos es catalogado o rotulado como anormal, como enfermo? ¿Cuáles son las narrativas que se construyen en torno a la posibilidad de compartir un espacio social con estos sujetos, en buena medida estigmatizados por los prejuicios de la sociedad?

Como afirma Barabtarlo (2009:7) “En la narración, el lenguaje se liga a la construcción de la identidad.” Y en esa dinámica, se articulan subjetivación social y construcción de la identidad. Y es a partir de esa identidad, que nos habla de la mirada que tenemos acerca de nosotros y de los otros, que se despliegan nuestras prácticas sociales.

Por eso, es interesante indagar acerca del modo en que ese narrar cómo somos y cómo miramos a los otros, en este caso, a esos otros marcados por la discapacidad, puede ser una manera interesante de comprender cómo esas miradas favorecen u obstaculizan los procesos de inclusión escolar.

Una segunda mirada sobre la elección del problema a investigar y las reflexiones que nos generan

Repensando acerca de nuestro problema de investigación, reconstruimos las preguntas, las inquietudes, que nos llevaron a él.

La mayoría de los integrantes del equipo de investigación, además de ser docentes del Profesorado de Educación Especial, somos parte del personal docente, directivo y técnico de Escuelas y Servicios de Educación Especial de la Ciudad de Posadas. Desde este último espacio de trabajo, hemos acompañado numerosos procesos de lo que antes llamábamos “integración escolar”, hoy denominados de “inclusión educativa”. Los conceptos cambian, pero las dificultades, los fracasos y las escasas experiencias positivas de los procesos a través de los cuales los niños/as con una discapacidad intentan educarse en el marco de las escuelas comunes, no cambian. ¿Será tal vez que la mayor barrera que enfrentan las personas en situación de discapacidad sea la falta de aceptación del otro? ¿Quién es el “Otro” del niño/a con una discapacidad que atraviesa un proceso de inclusión?

Recuperando relatos acerca de las experiencias que resultaron positivas, pudimos reconocer la significativa cooperación del grupo de pares en estas experiencias, a través del agradecimiento de estos/as niños/as al apoyo, cotidiano, personal, de sus compañeros/as ante las dificultades que emergían tanto dentro de la escuela, como en las tareas educativas fuera de ellas. Nos preguntamos entonces: ¿por qué no pudimos valorar suficientemente esto?, ¿desde qué lugar miramos estos procesos?...

Creemos que desde una mirada adulto céntrica, centrada en las intervenciones de los adultos: el/la docente del aula, el/la docente integrador/a, el personal directivo, los padres de los compañeros, etc. Una mirada que nos no posibilitó pensar el lugar protagónico del grupo de pares, una mirada adulto céntrica desde la cual no se puede reconocer la competencia de los niños/as para apreciar y participar activamente en las cuestiones que conciernen a sus vidas.

Así llegamos a la necesidad de apelar a las voces de los alumnos/as de las escuelas misioneras, de los grupos que son parte esencial del contexto en el cual se desarrollan los procesos de inclusión. Así emergen las preguntas: ¿cuáles son las narrativas de los niños y jóvenes acerca de ese otro diferente, que en muchos casos es catalogado o rotulado como anormal, como enfermo? ¿Cuáles son las narrativas que se construyen en torno a la posibilidad de compartir un espacio social con estos sujetos, en buena medida estigmatizados por los prejuicios de la sociedad?

Decidimos dialogar con los niños/as, teniendo presente a Esteban Levin que nos convoca a pensar “la infancia desde y a partir de la experiencia y el acontecimiento, que al realizarse deja huellas imperecedera”, (2010:11) y como agrega en su texto, pensar la historia del niño en tanto sujeto, atravesada por estos sucesos que penetran y generan discontinuidades, cambios, complejidades, estableciendo redes de sentido, de apertura y relación. La infancia, tiempo en el que la subjetividad tendría que posibilitarse como acontecimiento único, singular y novedoso... aparece una nueva pregunta: ¿los niños tendrán modos de encontrarse con el Otro, impregnados de otras construcciones, diferenciadas de las referencias de sus adultos significativos o solo reflejan las de estos?...

Las preguntas que se abrieron, nos conducen a pensar que es primordial conocer las representaciones de los niños/as y jóvenes acerca de los niños y jóvenes con discapacidad. En la interioridad del sujeto ocurren tantas experiencias, sentimientos, reflexiones que, conocerlas y compartirlas nos introduce en lo grupal y colectivo, transitando del autoconocimiento al conocimiento del otro, de los sujetos del proceso educativo, de manera participativa y reflexiva.

Opciones metodológicas, opciones éticas

Y creemos que esta elección, la de valorar la opinión de los niños/as y jóvenes alumnos/as, nos posibilita una intervención en los procesos de inclusión educativa, desde una mirada integral, una mirada que incluye a todos los actores, una mirada reflexiva sobre nuestro accionar, como señala Gerardo Echeita Sarrionandia (2008: 15): “Esta cuestión nos introduce también de lleno en el ámbito de los modelos y las prácticas de investigación necesarias, no sólo para traer a la palestra las voces de los propios protagonistas de estos procesos, sino, sobre todo, para contribuir a la emancipación de niños, jóvenes o adultos sujetos a la opresión de concepciones y prácticas excluyentes. Esto es, escoger, decantarse, tomar una opción investigadora, no es únicamente una cuestión de terminología o de procedimientos técnicos relativos a los enfoques sobre la obtención de datos; un proyecto investigador es siempre una opción ideológica, un compromiso educativo. La diferencia entre unas opciones u otras se caracteriza por la forma de concebir la realidad social y educativa, la validez del conocimiento y la relación entre éste y la práctica, así como sobre el concepto de progreso o lo que se pretende con la investigación y, en último término, sobre el sentido del cambio educativo. Tampoco son (...) opciones inocuas, en última instancia, para la propia biografía del investigador.

Pero si hubiera que resaltar cual es la condición en la que se resume lo que se necesita para llevar adelante estas iniciativas que agrupamos bajo la expresión *escuchar la voz de los propios niños y jóvenes*, no sería otra que la de una *cultura escolar* (Hargreaves, 2003) que, precisamente, valore su opinión y se movilice para tenerla presente y que esté comprometida con lo que no deja de ser el ciclo más básico de todo quehacer profesional

que merezca realmente tal nombre: acción, reflexión sobre la acción, y reflexión sobre la reflexión de la acción.”

Notas

¹ Proyecto de Investigación: Concepciones acerca de la discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones. (Código 16H291). Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. (2009-2012).

² En realidad los autores citados, utilizan los términos “experimentadas” (en lugar de vividas) e individuos (en lugar de sujetos). El cambio de términos es nuestro y deliberado, en tanto se corresponde mejor con nuestra perspectiva teórica.

Bibliografía

BARABTARLO Y ZEDANSKI, A. (2009). La Historia de Vida. El Encuentro con Nuestra Subjetividad. México: Castellanos.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1968) La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

BLEICHMAR, S. (1999). Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo. Revista Ateneo Psicoanalítico Subjetividad y propuestas identificatorias N° 2. Buenos Aires. <http://www.silviableichmar.com/framesilvia.htm>

CONNELY, F. y CLANDININ, D. en LARROSA, J. (1996). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.

DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 N° 7.

ECHETA SARRIONANDIA, G. (2008) Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 6, No. 2, pp.9-18.

LEVIN, E. (2010) La experiencia de ser niño. La plasticidad simbólica. Buenos Aires. Nueva Visión

SIRVENT, M. (2003). El proceso de investigación. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

LA EDUCACIÓN ESPECIAL COMO CAMPO CIENTÍFICO¹

Pablo D. Vain, Fabiana I. Silva, Evelyn S. Eichler y Noelia Dormond
Universidad Nacional de Misiones

Introducción

Este trabajo, es la presentación de dos aspectos del marco teórico de una investigación en desarrollo, denominada “Concepciones acerca de la discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones.” La misma parte de entender que las actuales políticas educativas, se inscriben dentro de la denominada “perspectiva de derechos” y que hoy se considera a la educación como un derecho básico, y que debe garantizarse que todos los niños, jóvenes y adultos que la requieran accedan a ella.

Como consecuencia de este planteo, algunos/as niños/as y jóvenes con discapacidad, (que cumplen con ciertos requisitos) inician procesos de inclusión en escuelas comunes para desarrollar en ellas su escolaridad.

La mayoría de las investigaciones que hemos relevado, referidas a estas experiencias, se centran en los discursos y perspectivas acerca de las mismas, de los docentes que participan en ellas: tanto los docentes de educación común, como los docentes de educación especial. Pero son escasos los estudios relacionados con el registro de la percepción, la perspectiva de los alumnos/as de las escuelas en las que se realizan las mismas, siendo que son parte fundamental de estos procesos, en tanto conforman el grupo que recibirá, que será anfitrión del sujeto que se desea incluir.

Creemos que estudiando las cuestiones vinculares y valorativas, que se ponen en juego durante los procesos de inclusión, se podrá intervenir en ellas de modo de facilitar el proceso de inclusión escolar de niños y jóvenes con discapacidad.

En esta presentación, abordaremos la construcción social de la Educación Especial y el modo que entendemos como probable camino hacia la inclusión.

La construcción social de la Educación Especial, en tanto campo disciplinar

Un tema que consideramos necesario abordar, habida cuenta de su vinculación con la promoción y desarrollo de la inclusión, es el modo en que se desarrolla la Educación Especial, como disciplina y como práctica social.

Podemos pensar -junto con Álvarez Uría (1997)- que: “En términos generales, se puede afirmar que la denominada educación especial sería impensable sin la institucionalización de la escuela obligatoria para todos los niños comprendidos en determinados períodos de edad y sin el funcionamiento previo de otras instituciones de normalización, es decir de instituciones productoras de un tipo de normalidad. (Álvarez Uría en Franklin, 1997: 91).”

En el Siglo XVII, Jan Amós Comenio proponía que el fin último de la educación es el “enseñar todo a todos.” Esta idea, bautizada como la Pansofía, fue la expresión de una de las más grandes utopías pedagógicas. Pero detrás de esta noble intención, que conducía a pensar que todo el conocimiento humano debía ser conocido por todos los hombres, la pansofía estuvo fuertemente asociada a un método, que traducía igualdad como homogeneidad. Porque para que todos conocieran todo, todos debían hacer lo mismo, en el mismo tiempo y espacio, y del mismo modo. Y es desde allí, que la tradición pedagógica del autor de la

Didáctica Magna se entronca con la quimera de la fabricación. Afirma Philippe Meirieu que: “La historia de la educación está plagada por el mito de la fabricación de un ser humano nuevo. El doctor Frankenstein y su monstruo son ejemplos de esos ensueños educativos, que todavía hoy perduran en obras de ciencia-ficción. (Meirieu, 2007: 34).”

Como vemos entonces, la escuela como fabricación, como reproducción permanente, se torna un dispositivo homogeneizador, oculto detrás del discurso “políticamente correcto” de la igualdad de derechos, de la educación para todos. Pero ¿cómo se estructura un método que permita que todos hagan lo mismo, en el mismo tiempo y espacio, y del mismo modo? Apelando a un dispositivo, que Foucault llamará las disciplinas. Este autor sostiene que el poder se ejerce sobre los cuerpos, y para ello, para lograr la docilidad de los cuerpos existen métodos. “A estos métodos -dice el autor- que permiten el control riguroso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar disciplinas... (Foucault, 1989: 141).”

En su memorable libro *Vigilar y Castigar*, Foucault propugna que el éxito del poder disciplinador se basa en “(...) el uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen.” (Foucault, 1989: 175). En otras palabras: vigilar y castigar.

A partir de esto surge una nueva interpelación: si el ideal de la escuela es la fábrica. ¿Cómo se hace para fabricar ciertos productos, si la materia prima no es lo que la norma requiere? Esta lógica mercantil e industrial que enunciamos con aparente ironía, no es tal. La quimera de la fabricación, de la reproducción al infinito, de la homogeneización se hace imposible frente a los “anormales.” ¿Y qué decimos cuando hablamos de anormales? “La conciencia moderna tiende a otorgar a la distinción entre lo normal y lo patológico el poder de delimitar lo irregular, lo desviado, lo poco razonable, lo ilícito y también lo criminal. Todo lo que se considera extraño recibe, en virtud de esta conciencia, el estatuto de la exclusión cuando se trata de juzgar y de la inclusión cuando se trata de explicar. (Foucault en Vallejos, 2009: 95).”

La respuesta a nuestra pregunta anterior, puede ser esta: si la materia prima no es normal, habrá que normalizarla. O como bien señalan Cortese y Ferrari: “(...) se podría decir, que el primer contrato o contrato fundacional entre la escuela especial y la sociedad responde a una necesidad de ésta última de ejercer el control sobre ciertos individuos que no responden a la *norma*, sujetos considerados anormales. (Cortese y Ferrari, 2003: 32).”

Y esto conduce necesariamente a la paradoja fundacional que ha signado, a nuestro parecer, la historia de la escuela especial: fabricar la normalidad. ¿Será por eso, que la escuela especial hace tanto esfuerzo en parecerse lo más posible a la escuela común? No podemos afirmar que esto suceda en todos los casos, hay interesantes experiencias en la escuela especial que intentan salirse del formato escolarizado homogeneizante, pero también es cierto que en muchas instituciones, se percibe el mandato escolarizado, que –hipotetizamos- podría ser la expresión del imperativo “normalizador.”

Finalmente se podrá pensar ¿es lo mismo escuela especial que Educación Especial? Sin duda, no. Por eso, si bien arrancamos en este estudio situándonos en los límites de la escuela, nos planteamos como salir de la encerrona que han sesgado las prácticas educativas en Educación Especial, enclaustrándolas en los límites de la maquinaria escolar.

Por otro lado, y en cuanto al desarrollo de la Educación Especial como conocimiento científico, vamos “(...) a sostener que la ciencia no es neutral. En la medida en que intentaremos pensarla, desde una perspectiva epistemológica, que la considera un discurso más, entre los discursos sociales. Y una práctica más, entre las prácticas sociales. Y por lo tanto, un discurso que está producido, regulado y legitimado socialmente; y una práctica -que como el resto de las prácticas sociales- no puede pensarse al margen de las relaciones de poder.

Con la irrupción del positivismo, el discurso científico comenzó a ser un mecanismo extraordinariamente útil para legitimar ciertas prácticas sociales (...) La pretendida verdad, acerca de la posibilidad de medir la inteligencia -más allá de las intenciones de Binet- fue

el sustento de un sinnúmero de prácticas discriminatorias, que se aceptaron y fueron naturalizadas, gracias a la aceptación colectiva de la validez del discurso científico. (Vain, 2009).”

Cortese y Ferrari (2003) en el trabajo antes citado, señalan que es posible distinguir diferentes paradigmas, que signaron las características y funcionamiento de la Educación Especial:

- a) Período pre-paradigmático: caracterizado por el aislamiento de los sujetos considerados anormales, en instituciones que los albergaban y custodiaban.
- b) Modelo médico: signado por la acción de ciertos médicos, que comienzan a proponer que algunos de estos sujetos, considerados anormales, podrían ser recuperados.
- c) Modelo estadístico: que propone la estratificación de las diferencias, en términos de sujetos etiquetados a partir de los resultados de pruebas psicométricas. Primero Binet y luego Stern (creador del Cociente Intelectual – CI) estandarizan la población, y a partir de sus trabajos surgen clasificaciones que ordenan a los deficientes en: custodiables, entrenables y educables.
- d) Modelo integracionista: que comienza a imponerse mediante la difusión del concepto de normalización, propuesto por Bank-Mikkelsen en la década del 50 y el llamado Informe Warnok (1798). En dicho informe, señalan Cortese y Ferrari: “(...) se introducen una serie de conceptos que cambian el eje de la educación especial, permiten ya no centrar la atención sobre las personas discapacitadas y sus dificultades, sino sobre los elementos con que cuenta el medio para su educación y apoyo. Del señalado informe surgen los términos de: necesidades educativas; necesidades educativas especiales, recursos educativos, Centros de apoyo, Adaptaciones Curriculares. Tan usados en las actuales bibliografías. (Cortese y Ferrari; 2003: 28).”

Sin embargo, al analizar la práctica cotidiana, muchas veces se percibe una subordinación de los docentes de educación especial, respecto a los llamados “equipos técnicos” que parecieran ser los que poseen el saber científico, mientras los docentes serían los “ejecutores” de los planes diseñados por “los profesionales.” Esta es una clara reminiscencia del modelo médico, donde la hegemonía de esa disciplina, ha marcado las prácticas. En otras oportunidades, y aunque los planes y programas postulan una clara tendencia integracionista, se siguen utilizando tests psicométricos para organizar los grupos y los salones de clase, e incluso en muchos diagnósticos está presente el CI, como referencial de medición y clasificación.

En relación al análisis de la de la Educación Especial como conocimiento científico Skrtic (1997: 35) señala, en oposición a los saberes “superespecializados” basados en el criterio de las patologías (educación de sordos, de ciegos, etc.) que: “La profesión de la educación especial se compone de una serie de subcampos, organizados alrededor de categorías de excepcionalidad o discapacidad, sin embargo ambas categorías tienen un fundamento común de conocimiento básico de la educación especial, aunque cada subcampo tenga como premisa un cuerpo un tanto singular de conocimiento profesional.”

Coincidimos con el autor citado, en que es viable realizar consideraciones teórico-epistemológicas referidas al conjunto de la educación especial, sin caer en un análisis particular de cada uno de esos subcampos.

Una primera cuestión, que nos llama a la reflexión, es el status de la educación especial. ¿Ciencia, disciplina, práctica profesional?

El primer paso, para delimitar si se trata de un conocimiento científico, deviene de la focalización de su objeto de estudio. Precisamente, el “estallido” terminológico que mencionábamos precedentemente, no ha contribuido en nada a aclarar esta cuestión. En un trabajo escrito para su discusión en las *XIV Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales*, un miembro de este equipo marca-

ba: “¿Cuál es el sujeto de intervención de la educación especial y por consiguiente objeto de estudio de la disciplina? Es a nuestro juicio: el sujeto portador de deficiencias, que dificultan la capacidad de realizar una actividad considerada normal para un sujeto humano. Somos conscientes que la noción de “normalidad” entraña peligro, pero aún así creemos que resulta más precisa, en el marco de este concepto.

Ese es el sujeto específico de la Educación Especial, y hacia ese sujeto debe dirigirse la formación de los profesionales que reivindican para sí, este campo de acción. No lo son las necesidades educativas especiales que lo “pierden” en el maremagnum de aquellos que poseen “dificultades para el aprendizaje” o un capital cultural diferente, debido a cuestiones étnicas, sociales o de género, entre otras. Ni tampoco las diversidades, a cuyo tratamiento nos convocan retóricas que se levantan desde los discursos políticamente correctos. (Vain, 2005).”

Resulta inevitable, si la Educación Especial pretende constituirse y operar como un conocimiento científico, analizar –cuanto menos- la demarcación de su objeto de estudio y el solapamiento de los marcos teóricos o paradigmáticos, en sus enunciados ante la comunidad científica y en sus intervenciones prácticas.

Skrtic señala que la Educación Especial, en tanto conocimiento científico, recibe dos tipos de críticas: prácticas y teóricas. Las primeras son “(...) sobre la forma en que se ofrecen los servicios de educación especial a los estudiantes. (Skrtic, 1997: 36), haciendo referencia a las habilidades y actitudes de los profesionales y a los modelos de intervención educativa, la crítica siempre ha girado alrededor de la relación entre la educación regular y especial, esta crítica generalmente ha partido de las propias personas con discapacidad, de los padres y defensores, y en alguna medida de los educadores.

En cuanto a las críticas teóricas, estas han estado centradas, según el mismo autor en una caracterización acerca de que (a) La educación especial es ateórica (esto es, que se concibe a sí misma como una práctica, una modalidad de intervención, más que como una práctica-teórica), (b) La educación especial confunde la teoría (esto remite a las extrapolaciones ya comentadas), y (c) La educación especial se basa en una teoría equivocada (ello se refiere a aplicación práctica de sustentos teóricos incompatibles, en tanto se corresponden con diferentes paradigmas). (Skrtic, 1997)

Menuda tarea le espera a la Educación Especial, para transformarse en conocimiento científico, y para ello es vital el desarrollo de su capacidad autocrítica. Pero:” (...) El verdadero progreso de la educación especial exigirá un marco de referencia diferente. Exigirá como mínimo que la educación especial se tome seriamente las críticas planteadas a su conocimiento teórico y aplicado. (...) Pero el problema es que la comunidad profesional de la educación especial no acepta fácilmente la crítica teórica, precisamente porque esta contradice las posiciones asumidas como algo que se dá por sentado dentro del campo (...) (Skrtic; 1997: 43).”

El camino hacia la inclusión

En una definición precisa y más que interesante, Ainscow (2005) contextualiza en forma muy precisa, como la educación inclusiva debería promoverse. Dice este catedrático británico: “La cuestión de la educación inclusiva debe ser abordada dentro del contexto de un debate internacional más amplio, sobre la “educación para todos” (EPT), debate iniciado en la Conferencia Mundial realizada en 1990 en Jomtien, Tailandia. Desde Jomtien hasta hoy el pensamiento desarrollado en torno a la materia ha evolucionado. La presencia casi simbólica de las necesidades especiales en la documentación EPT inicial ha sido sustituida gradualmente por el reconocimiento de que la cuestión de la inclusión debe ser un factor fundamental del movimiento EPT en su conjunto. De este modo, en lugar de la *integración* preconizada en un principio, con su concepto implícito de reformas adicionales cuya realización es necesaria para acomodar a alumnos considerados especiales en un

sistema escolar tradicional e inalterado, el pensamiento actual tiende a la *educación inclusiva* cuyo objeto es reestructurar las escuelas según las necesidades de todo los alumnos.”

El concepto de “Inclusión” tiene su origen en EE. UU hacia los años 1980 intentando superar la significación negativa que conllevaba el déficit, ofreciendo posibilidades de desarrollo de estos sujetos con discapacidad antes nunca contemplados.

En 1997 se publica por primera vez la Revista International Journal of Inclusive Education, que se dedica al estudio de la educación inclusiva de todas las personas que puedan estar en situación de exclusión. Cambia el léxico de *integración a inclusión*, y comienza a regir como política educativa en relación a la educación especial a nivel mundial, tomando cada país sus propios lineamientos acordes a su situación histórica-política en cuanto a educación. En el mismo sentido la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada en Diciembre del año 2006 por la ONU e instituciones de Derechos Humanos, ONGs entre otros, reconoce el derecho de estos sujetos a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, en la cual los estados deberán asegurar un sistema de educación inclusiva a todos los niveles educativos, así como la enseñanza a lo largo de la vida.

Pensando en la importancia del significante: integración-inclusión- debiéramos preguntarnos a qué nos remite cada uno. Integración nos habla de una negociación entre las partes interesadas en que un sujeto con discapacidad asista a una escuela común; en cambio la inclusión es un término imperativo que remite a una acción a realizar. El desafío de la Escuela Especial es transitar este camino entre estas dos relaciones, que se establecen en el proceso de integración a la inclusión.

Aunque ponemos bajo sospecha el concepto “educación para la diversidad” nos parece interesante la propuesta de Puigdemívol, quien sugiere que el abordaje de la diversidad a nivel escolar puede pensarse desde tres enfoques:

- 4- El tratamiento de la diversidad revisando los *contenidos curriculares*, apuntando a reducir los sesgos etnocentristas, de género, etc. que caracterizan a los prejuicios y la discriminación.
- 5- El trabajo centrado en los *procesos de enseñanza y aprendizaje*, al interior de las instituciones para contener a los alumnos con NEE y favorecer su integración.
- 6- La propuesta de *repensar integralmente las instituciones educativas* para transformarlas en escuelas inclusivas. (Puigdemívol, 1999).

Los dos primeros enfoques -que pueden ser complementarios- remiten a la idea de que hay sujetos “diversos” que deben ser integrados, y ello requiere readecuar los dispositivos escolares a las necesidades de estos sujetos; ya sea actuando sobre los contenidos curriculares como sobre los procesos de enseñar y aprender. En cambio, el tercer enfoque -con el que coincidimos- convoca a la institución educativa a transformarse en un lugar hospitalario, para la gran heterogeneidad de la cultura humana.

Frente a este planteo, ya un miembro del equipo observaba en 2005 que:

- La educación pública nunca resolvió el problema de la igualdad de oportunidades, porque el sistema social que le dio origen es consustancial a la desigualdad.
- Las prácticas educativas dominantes poseen un alto contenido homogeneizador, y por lo tanto resulta inviable -en este contexto- que la educación pueda asumir la diferencia.
- El discurso de la diversidad se levanta desde un modelo neoliberal que ha extremado la pobreza y la exclusión social.
- La globalización incorpora la lógica de un mercado que homogeneiza para vender más.²
- La escuela pone en evidencia innumerables obstáculos para asumir la aceptación del otro diferente, en sus distintas expresiones. (Vain, 2005).

Y este es el conjunto de los principales obstáculos que enfrenta la institución educativa, no solo para promover la integración de sujetos portadores de discapacidad, sino para contener y potenciar a su interior la riqueza de la diferencia.

En un trabajo presentado por otro miembro del equipo en las *XIV Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales*, se hacía un análisis de los resultados económicos basados en el gasto que se realizaba –pensando en una lógica de mercado- en educación, en el individuo (tasa de retorno privada), y en la sociedad (tasa de retorno social). Por lo que se considera que todos los ingresos y la estratificación social del individuo, resultan de la inversión en capital humano realizado, terminando el análisis en la pregunta ¿cuál sería el capital humano de un sujeto de la Educación Especial?

Observamos que la homogeneización marca el estilo de la escuela, y confunde igualdad (en tanto derecho) con homogeneidad (en tanto procedimiento y finalidad), es probablemente la barrera más difícil a superar, para lograr la concreción de la escuela inclusiva. En este sentido Anguita y Minujin (2005: 216) sostienen que: “La escuela es la única institución pública cuya función es integrar a la sociedad a todos los niños y jóvenes. Se refuerza como espacio donde se articulan las diferencias individuales en pos de un sujeto con conocimientos mínimos para interactuar socialmente.”

Sin embargo, Belgich afirma que: “La concepción formal y binaria de igualdad implica una concepción homogeneizante. Están los iguales a sí mismos, los que alcanzan las expectativas de logros, y los que presentan diferencias están en otras jerarquías, en menor jerarquía. Entonces entendemos la realidad social -y también la realidad institucional escolar- como algo que se divide entre buenos y malos; entre los que aprenden y los que no aprenden; entre los sanos y los enfermos; los normales y los anormales; entre los prolijos y los desprolijos. Siempre en términos binarios; y éstos términos binarios no se detienen en la escuela. (...) Hoy en día los que tienen son los valorados, los aptos, los sanos, los limpios. Esa es una serie del par binario. Los otros son los no iguales; sin embargo, no hay oferta para esa diferencia.” (Belgich, 2007: 36).”

Pero ese proceso de ruptura de la concepción binaria, que finalmente entraña aquella oposición dicotómica irreductible: normalidad-anormalidad, estudiada por Foucault (2000), para acceder a una práctica educativa que revalorice la fortaleza de la diferencia, requiere de una transformación radical de la institución escolar. Y ese proceso, demanda de todos los actores involucrados. Ya que como afirma Belgich: “(...) cuando reflexionamos acerca del proceso de integración [pensamos en] una inmensa maquina (...) donde participan el niño/a incluido el grupo de compañeros/as y los adultos: maestros, padres, directivos, porteros, supervisores, vecinos. Ellos se conjugan en un gran ensamble que intenta hacer crecer al niño (...).” (Belgich, 2007: 14)

Lineamientos verticales que no indagan en la realidad, se esgrimen en función de la gran problemática mundial: diversidad y exclusión. Tal vez la pregunta que debiéramos hacer es ¿dónde queda la singularidad de un sujeto con discapacidad en una escuela inclusiva? Donde convive la diversidad y pudiera inferirse tal vez, que todos los alumnos tienen Necesidades Educativas Especiales.

Este es el motivo central de nuestra investigación: conocer cuál es el hábitus que organiza las percepciones y orienta las prácticas de los niños/as y jóvenes de las escuelas, en relación con los sujetos discapacitados, como un aporte a la transformación de las instituciones en escuelas inclusivas.

Notas

¹ Proyecto de Investigación: Concepciones acerca de la discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones. (Código 16H291). Secretaría de Investigación y Post-

grado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. (2009-2012).

² Aunque no siempre la estrategia es la homogeneización de la demanda, a veces es su segmentación.

Bibliografía

AINSCOW, M. (2005). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. en DIRECCIÓN DE INNOVACIÓN EDUCATIVA DEL GOBIERNO VASCO. (2005). La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

ÁLVAREZ URÍA, F. (1997). La configuración del campo de la infancia anormal. en FRANKLIN, B. (1997). Interpretación de la discapacidad. Barcelona, Pomares.

ANGUITA, E. y MINUJIN, A. (2005). El Futuro. Buenos Aires: **Edhasa**

BELGICH, H. (2007). Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar. Rosario: Homo Sapiens.

CORTESE, M. y FERRARI, M. (2003). Algunas reflexiones sobre el contrato fundacional y el mandato social de la Escuela Especial. en VAIN, P. Educación Especial. Inclusión educativa, nuevas formas de exclusión. Buenos Aires: Novedades Educativas.

FOUCAULT, M. (1989). Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo XXI.

FOUCAULT, M. (2000). Los anormales. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

MEIRIEU, P. (2007). Frankenstein educador. Laertes: Barcelona.

PUIGDELLIVOLL, I. (1999). La educación especial en la escuela integrada. Barcelona: Grao.

ROSATO, A. y VAIN, P. (2005). Comunidad, discapacidad y exclusión social. La construcción social de la normalidad. Buenos Aires: Novedades Educativas.

SKRTIC, T. (1997). La crisis en el conocimiento de la educación especial: Una perspectiva sobre la perspectiva. en FRANKLIN, B. (1997). Interpretación de la discapacidad. Barcelona, Pomares.

VAIN, P. (2003). Educación Especial. Inclusión educativa, nuevas formas de exclusión. Buenos Aires: Novedades Educativas.

VAIN, P. (2005). Repensar el objeto de estudio. Las palabras y las cosas. Ponencia presentada en las *XIV Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Nacionales*. Universidad Nacional de Misiones. Posadas.

VAIN, P. (2009). Educación Especial. Reflexiones (pretenciosamente) epistemológicas, sobre la construcción social de la disciplina. Conferencia desarrollada en las *XVIII Jornadas Nacionales de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidades Na-*

cionales y XII Jornadas Nacionales de la Red de Estudiantes de Cátedras y Carreras de Educación Especial. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fé.

VALLEJOS, I. (2009). La categoría de normalidad: una mirada sobre las viejas y nuevas formas de disciplinamiento social. en ANGELINO, M. y ROSATO, A. Discapacidad e ideología de la normalidad. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Concepciones acerca de la discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones. El problema de investigación

Pablo D. Vain, Fabiana I. Silva, Silvia E. Nudelman, Silvana C. Cardozo, Marta G. Vázquez, Evelyn Eichler y Luisa Fonseca
Universidad Nacional de Misiones
(Argentina)
pablodaniel.vain@gmail.com

Resumen

Mediante esta comunicación, nos hemos propuesto compartir cómo ha sido la construcción del problema de investigación del Proyecto de Investigación 16H291 “Concepciones acerca de la discapacidad de los niños y jóvenes de las escuelas de Misiones” de la Secretaría de Investigación y Postgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones (Argentina). Al recuperar los relatos de niños y jóvenes cuyas experiencias de integración resultaron positivas, pudimos comenzar a percibir lo significativo de la cooperación del grupo de pares en ellas. Y al mismo tiempo, al realizar el estado del arte, observamos que esta perspectiva, la visión de los pares acerca de la discapacidad, ha sido muy escasamente abordada en investigaciones. Creemos que ello implica una mirada adulto-céntrica, centrada en las intervenciones de los adultos: el docente del aula, el docente integrador, el personal directivo, los padres de los compañeros, el equipo técnico, etc. Nos hemos propuesto indagar sobre la mirada de los niños y jóvenes, pensando en el lugar protagónico del grupo de pares y el reconocimiento de las capacidades de los niños para apreciar y participar activamente en las cuestiones que conciernen a sus vidas.

Palabras claves

Inclusión educativa – Concepciones sobre discapacidad – Investigación con niños – Escuela inclusiva.

El problema de investigación

Los problemas de investigación no están dados. Los problemas de investigación se construyen. Y se construyen a lo largo de procesos no necesariamente lineales, ni exentos de incertidumbres, de dudas y contradicciones.

En nuestro caso, este proceso se ha parecido mucho a la descripción que ofrece Sirvent (2003: 19) cuando señala que una investigación “...empieza con conceptos generales y proposiciones amplias que orientan la focalización del objeto y del problema. Se sumergen en el trabajo en terreno y van construyendo en un movimiento en espiral –de la empiria a la teoría y de la teoría a la empiria– sus categorías y proposiciones teóricas.” Por eso, creemos necesario comenzar este trabajo, presentando a modo de historia natural de la investigación, como fue el derrotero seguido en la construcción de nuestro problema.

Para hacer historia, repasamos las preguntas, las inquietudes, que nos llevaron a él. En nuestro equipo de investigación, la mayoría de los integrantes además de ser docentes del Profesorado de Educación Especial de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones, somos parte del personal docente, directivo y técnico de Escuelas y Servicios de Educación Especial de las Ciudades de Posadas y Oberá. Desde este último espacio de trabajo, hemos acompañado numerosos procesos que antes llamábamos de “integración escolar” y que hoy son denominados de “inclusión educativa”. Este cambio de nominación obedece a que, las actuales políticas educativas en la República Argentina, se inscriben dentro de la denominada “perspectiva de derechos”. Hoy se considera a la educación como un derecho básico y debe garantizarse que todos los niños, jóvenes y adultos que la requieran accedan a ella. Y esta cuestión de

garantizar accesibilidad e igualdad de oportunidades para todos, da lugar a la denominada “educación para la diversidad”. En este marco de la “educación para la diversidad”, la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006 de nuestro país establece que las escuelas deben dar cabida a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas o de otro tipo; pasando a funcionar como “escuelas inclusivas”.

Desde nuestras prácticas, nos cuestionamos: las conceptualizaciones cambian pero, las dificultades, los fracasos y las escasas experiencias positivas de los procesos a través de los cuales los niños con una discapacidad intentan educarse en el marco de las escuelas comunes ¿cambian? Y, cuando pensamos en los obstáculos que se presentan durante estos procesos, ¿por qué pensamos que la mayor barrera que enfrentan las personas en situación de discapacidad sea la falta de aceptación del otro? ¿Quién es el “otro” para el niño con una discapacidad, que atraviesa un proceso de inclusión?

Recuperando relatos de niños y jóvenes cuyas experiencias de integración resultaron positivas, pudimos comenzar a percibir lo significativo de la cooperación del grupo de pares en ellas. Esto, a través de las expresiones de agradecimiento de estos niños y jóvenes, al apoyo cotidiano y personal que recibían de sus compañeros ante las dificultades que emergían tanto dentro de la escuela, como en las tareas educativas fuera de ella. Nos preguntamos entonces: ¿a qué otro mirábamos?, ¿desde qué lugar miramos estos procesos de inclusión?

Creemos que lo hacíamos desde una mirada adulto-céntrica, centrada en las intervenciones de los adultos: el docente del aula, el docente integrador, el personal directivo, los padres de los compañeros. Este modo de mirar, nos dificultó pensar el lugar protagónico del grupo de pares y el reconocimiento de las capacidades de los niños para apreciar y participar activamente en las cuestiones que conciernen a sus vidas.

Al tomar conciencia de esto, surge la necesidad de apelar a las voces de los alumnos de las escuelas de nuestra provincia, que integran los grupos escolares que son parte esencial del contexto en el cual se desarrollan los procesos de inclusión. Así emergen nuevas preguntas: ¿cuáles son las narrativas de los niños y jóvenes acerca de ese otro diferente, que en muchos casos es catalogado o rotulado como anormal, como enfermo? ¿Cuáles son las narrativas que se construyen en torno a la posibilidad de compartir un espacio social con estos sujetos, en buena medida estigmatizados por los prejuicios de la sociedad?

Decidimos dialogar con los niños, teniendo presente a Esteban Levin (2010:11) que nos convoca a pensar “...la infancia desde y a partir de la experiencia y el acontecimiento, que al realizarse deja huellas imperecederas”, y como agrega en su texto, pensar la historia del niño en tanto sujeto, atravesada por estos sucesos que penetran y generan discontinuidades, cambios, complejidades, estableciendo redes de sentido, de apertura y relación. La infancia, como tiempo en el que la subjetividad tendría que posibilitarse como acontecimiento único, singular y novedoso. (Levin, 2010). Aparece, entonces, otro interrogante: ¿los niños tendrán modos de encontrarse con el otro, impregnados de otras construcciones, diferenciadas de las referencias de sus adultos significativos o sólo reflejan las de éstos?

Las interpelaciones que se abrieron, nos condujeron a pensar que era necesario conocer las representaciones de los niños y jóvenes de las escuelas de nuestra provincia acerca de los niños y jóvenes con discapacidad, para poder tener una mirada integral sobre los procesos de inclusión escolar de personas con discapacidad dentro del sistema educativo provincial. Pensamos que estudiando las cuestiones vinculares y valorativas, que se ponen en juego en el grupo de pares durante los procesos de inclusión, se podrá intervenir en ellas de modo de facilitar este proceso.

Al elaborar el Estado del arte, advertimos que la mayoría de las investigaciones que habíamos podido relevar, referidas a las experiencias de inclusión escolar, se centraban en los discursos y perspectivas acerca de las mismas, de los docentes que participan en ellas: tanto los docentes de educación común, como los docentes de educación especial. Por el contrario, son escasos los estudios relacionados con el registro de la percepción, la perspectiva de los alumnos de las escuelas en las que se realizan las mismas, siendo que ellos son parte fundamental de estos procesos, en tanto conforman el grupo que recibirá, que será anfitrión del sujeto que se desea incluir.

Creemos que esta elección, la de valorar la opinión de los niños y jóvenes alumnos, nos posibilitará una intervención en los procesos de inclusión educativa, desde una mirada integral, una mirada que incluya a todos los actores, una mirada reflexiva sobre nuestro accionar, como señala Echeita (2008: 15): “Esta cuestión nos introduce también de lleno en el ámbito de los modelos y las prácticas de investigación necesarias, no sólo para traer a la palestra las voces de los propios protagonistas de estos procesos, sino, sobre todo, para contribuir a la emancipación de niños, jóvenes o adultos sujetos a la opresión de concepciones y prácticas excluyentes. Esto es, escoger, decantarse, tomar una opción investigadora, no es únicamente una cuestión de terminología o de procedimientos técnicos relativos a los enfoques sobre la obtención de datos; un proyecto investigador es siempre una opción ideológica, un compromiso educativo.”

Compromiso que para nosotros refiere a la construcción de una “cultura escolar” (Hargreaves, 2005) que, precisamente, valore su opinión y se movilice para tenerla presente.

La construcción social de la discapacidad

¿Quién no reproduce dentro de sí, al mundo que lo genera?”

Eduardo Galeano

En la presente investigación sostenemos que el concepto de discapacidad, es el resultado de una construcción social. Los sujetos humanos construimos realidades, pero no solo materiales sino simbólicas. Y esa construcción de la realidad, que es social, también nos produce como sujetos humanos. En este trabajo, entenderemos por producción de subjetividad al conjunto de percepciones, concepciones y prácticas que contribuyen a la constitución de los sujetos, en tantos sujetos sociales.

Bleichmar (1999) nos permite diferenciar entre condiciones de producción de subjetividad y condiciones de constitución psíquica, algo que según plantea esta reconocida psicoanalista: “(...) puede definirse en los siguientes términos: la constitución del psiquismo está dada por variables cuya permanencia trascienden ciertos modelos sociales e históricos, y que pueden ser cercadas en el campo específico conceptual de pertenencia. La producción de subjetividad, por su parte, incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política.”

Nuestras concepciones sobre la justicia, las relaciones de género o la religión, por ejemplo, son producto de ese proceso de subjetivación social. Y es durante ese proceso, que los sujetos vamos construyendo y otorgando sentido al mundo social. De allí que nos resulte interesante, la perspectiva planteada por Berger y Luckmann (1968) que diera nombre a su libro *La construcción social de la realidad*. Entre otros aportes, estos autores proponen que un lugar social particularmente importante donde se produce la realidad social, son las instituciones. Y que esas instituciones son vividas por los sujetos¹ como entes cristalizados, y están naturalizados de tal modo, que su existencia no puede ser cuestionada.

Un ejemplo de ello, que tendrá especial relevancia en la indagación que nos proponemos, es el de la escuela. Ya que, a pesar de ser una institución que toma forma en la modernidad, en las representaciones del sujeto moderno y posmoderno, está instalada como si hubiera existido siempre, al punto tal que muchas veces suele confundirse educación con escolaridad.

En el Informe Final del Proyecto *Discursos y percepciones sobre el trabajo infantil, sus causas y sus consecuencias* del Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento (2007: 11) se afirma: “La idea de que niños, niñas y adolescentes constituyen su subjetividad al transitar por diversos ámbitos institucionales, entre los cuáles ocupan un lugar central la familia y la escuela entre otros, remite al carácter social del individuo. A lo largo de su vida, niños, niñas y adolescentes transitan distintos procesos de socialización, muchos de ellos de manera simultánea, que van formando en ellos un acervo subjetivo de conocimiento de sentido común, a partir de la apropiación de parcelas del acervo social. En dicho acervo subjetivo se sedimentan conocimientos, habilidades, recetas y tipificaciones, a través de las experiencias vividas. Las parcelas de acervo social son internalizadas por el individuo en forma paralela al flujo de experiencias; de este modo, el acervo subjetivo de cada individuo resulta de 'lo que le queda al individuo de cada experiencia' (Schutz y Luckmann, 1977).”

Pero, si la construcción social de la realidad está anclada, en buena medida, en la experiencia institucional, resulta particularmente interesante analizar el modo en que los sujetos humanos transitan por las instituciones y desarrollan un conjunto de percepciones y concepciones respecto a diferentes aspectos de la vida.

El informe de investigación citado precedentemente (2007:10), vincula intensamente los procesos de subjetivación con los procesos de socialización: “Resulta claro que en momentos constitutivos de la subjetividad, los contextos institucionales con los que interactúan niños, niñas y adolescentes tienen una función primordial. Sus visiones, valores éticos, de justicia, ideales, transgresiones, injusticias, prejuicios, etc. son co-constructores de la subjetividad de los niños, niñas y adolescentes, de las miradas que las familias se forjan acerca de las instituciones y, por ende, de las formas en que se resuelven las relaciones y transacciones entre ese mundo institucional, el ámbito familiar y el propio sujeto.” Esto resulta de particular relevancia en el caso que nos ocupa, en tanto nos interesa indagar cómo se generan y desarrollan las concepciones de los niños en relación con la discapacidad, así como también acerca de los procesos de inclusión educativa de los sujetos con discapacidad.

Para acceder a este conocimiento, necesitamos encontrar la evidencia empírica acerca del modo en que los niños de la escuela primaria desarrollan esas concepciones, y para ello nos aproximaremos al problema, desde las narrativas de los propios niños. Ya que “(...) los seres humanos somos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos historias relatadas. El estudio de la narrativa, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo.” nos enseñan Connely y Clandinin (1996:12).

¿Cuáles son las narrativas de los niños y jóvenes acerca de ese otro diferente, que en muchos casos es catalogado o rotulado como anormal, como enfermo? ¿Cuáles son las narrativas que se construyen en torno a la posibilidad de compartir un espacio social con estos sujetos, en buena medida estigmatizados por los prejuicios de la sociedad?

Como afirma Barabtarlo (2009:7) “En la narración, el lenguaje se liga a la construcción de la identidad.” Y en esa dinámica, se articulan subjetivación social y construcción de la identidad. Y es a partir de esa identidad, que nos habla de la mirada que tenemos acerca de nosotros y de los otros, que se despliegan nuestras prácticas sociales.

Por eso, es interesante indagar acerca del modo en que ese narrar como somos y como miramos a los otros, en este caso, a esos otros marcados por la discapacidad, puede ser

una manera interesante de comprender como esas miradas favorecen u obstaculizan los procesos de inclusión escolar.

El diseño metodológico

Se trabajó en la definición del diseño metodológico, optando por una combinación entre dos técnicas. El trabajo central, estará basado en los Grupos Focales. Mientras que a partir de la posibilidad de aumentar su dedicación al proyecto, mediante el concurso de una Beca del Comité Ejecutivo de Desarrollo e Innovación Tecnológica (CEDIT) de la Provincia de Misiones, por parte de una de las integrantes del equipo, se agregó una investigación paralela y complementaria, basada en una historia de vida de un sujeto discapacitado, que haya podido finalizar la escolaridad, en una institución de educación común. El empleo del método biográfico apunta a escuchar los relatos, en las voces de los actores. ¿Cómo fueron las actitudes de los compañeros? ¿Aceptación, rechazo, ayuda, compasión? Connelly y Clandinin. (1996) señalan también, como la historia o el relato, sería el fenómeno y la narrativa, su investigación. Pero para adentrarnos en el relato, hasta construirlo como narrativa, hemos elegido apelar al enfoque biográfico. “La perspectiva narrativa nos permite –afirman Leite y Rivas Flores- acercarnos al mundo y a la vida de la gente desde el relato y el significado que los implicados le otorgan. La narrativa, además de ser una forma de discurso constituye una manera de comprender.” (2009: 89).

Notas

¹ En realidad los autores citados, utilizan los términos “experimentadas” (en lugar de vividas) e individuos (en lugar de sujetos). El cambio de términos es nuestro y deliberado, en tanto se corresponde mejor con nuestra perspectiva teórica.

Bibliografía

BARABTARLO Y ZEDANSKI, A. (2009). La Historia de Vida. El Encuentro con Nuestra Subjetividad. México: Castellanos.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1968). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

BLEICHMAR, S. (1999). Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo. Revista Ateneo Psicoanalítico Subjetividad y propuestas identificadoras N° 2. Buenos Aires. <http://www.silvialeichmar.com/framesilvia.htm>

CONNELLY, F. y CLANDININ, D. en LARROSA, J. (1996). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.

DUSCHATZKY, S. y SKLIAR, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. Cuaderno de Pedagogía Rosario Año 4 N° 7.

ECHETA SARRIONANDIA, G. (2008) Inclusión y exclusión educativa. Voz y quebranto REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Madrid.

HARGREAVES, A. (2005). Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.

INSTITUTO DEL CONURBANO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE GENERAL SARMIENTO. (2007). Informe Final del Proyecto Discursos y percepciones sobre el trabajo infantil, sus causas y sus consecuencias. Buenos Aires.

LEVIN, E. (2010). La experiencia de ser niño. La plasticidad simbólica. Buenos Aires. Nueva Visión.

LEITE, A. y RIVAS FLORES, J. en RIVAS FLORES, J. y HERRERA PASTOR, D. (2009). Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Octaedro.

SIRVENT, M. (2003). El proceso de investigación. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

ANEXO III
GUIONES DE LOS GRUPOS FOCALES

GUIÓN PARA GRUPOS FOCALES (Niños y Familias)

PRESENTACIÓN

- Presentación de los investigadores.
- Motivo de la reunión.
- Presentación de los participantes.

DISPARADORES. ACTIVIDADES ESCOLARES Y NO ESCOLARES

- ¿Desde cuándo vienen a esta escuela?
- ¿Viven en el barrio o cerca de la escuela?
- ¿Qué cosas hacen en la escuela? (Percepción de las actividades escolares).
- ¿Qué cosas hacen cuando no están en la escuela? (Percepción de actividades extra-escolares).

FACILIDAD/DIFICULTAD DE APRENDIZAJE. REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES ESCOLARES. NECESIDAD DE AYUDA. QUIÉN AYUDA.

- ¿Alguno/a viene solo/a a la escuela? ¿Cómo vienen? ¿Saben viajar en colectivo?
- ¿Alguno/a ya viajó solo/a?
- ¿Por qué vienen a la escuela? ¿Para qué vienen a la escuela?
- ¿Les resulta fácil o difícil aprender las cosas de la escuela? ¿Qué es “fácil” aprender algo, para ustedes? ¿Qué es “difícil” aprender algo, para ustedes?
- ¿Qué pasa cuando no podemos hacer/aprender algo?
- ¿Se puede hacer/aprender solo?
- Cuando necesitamos ayuda, ¿quién nos ayuda?

RELACIONES SOCIALES (COMPAÑEROS/AS - AMIGOS/AS)

- ¿Es lo mismo ser amigos que compañeros?
- ¿Tienen compañeros/as en otros lugares, que no sea la escuela?
- ¿Tienen amigos/as en la escuela?
- ¿Tienen amigos en otros lugares?

PERCEPCIÓN DE IGUALDAD/DIFERENCIA

- ¿Qué creen que es ser “igual” a otro/a?
- ¿Qué creen que es ser “diferente” a otro/a?
- ¿Todos/as sus compañeros/as son iguales?

- Sin son diferentes ¿En qué son diferentes?
- ¿Todos/as sus amigos/as son iguales?
- Sin son diferentes ¿En qué son diferentes?

DISCAPACIDAD/PERSONA CON DISCAPACIDAD. ORIGEN DE LA DISCAPACIDAD

- Cuándo dicen que un niño/joven tiene una discapacidad, ¿qué tiene ese niño/joven?
- ¿Qué piensan que es la discapacidad?
- ¿Quiénes piensan que son las personas que tienen una discapacidad?
- ¿Por qué alguien tiene una discapacidad?

RELACIONES CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD

- ¿Conocen algún niño/a con una discapacidad?
- ¿Dónde lo/la conocieron?
- ¿Tienen algún compañero/a con una discapacidad? (en la escuela, en el club, en la catequesis, etc.?)
- ¿Tienen algún amigo/a con una discapacidad? ¿Desde cuándo son amigos? ¿Qué cosas hacen juntos?
- ¿Tienen algún familiar con una discapacidad? ¿Desde cuándo tiene esa discapacidad? ¿Cuándo se encuentran con ese familiar, en que momentos?

IMPRESIONES EN RELACION A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

- ¿Qué piensan de las personas con discapacidad? / ¿Qué piensan de un niño/a o un joven/jovencita con una discapacidad?
- ¿Puede un chico/una chica con discapacidad ser tus compañeros/as de escuela?
- ¿Puede un chico/una chica con discapacidad ser tus compañeros/as del club/ catequesis/danzas/etc.?
- ¿Pueden los chicos/as con discapacidad ir a la plaza? ¿Viste alguna vez un chico/a con discapacidad en la plaza? ¿Jugaste con él?
- ¿Un chico/a con discapacidad de la edad de ustedes, puede aprender como ustedes/ las mismas cosas que ustedes?
- ¿Un chico/a con discapacidad de la edad de ustedes, puede hacer las mismas cosas que ustedes?
- ¿Hay o hubo compañeros con discapacidad en la escuela?

- ¿En el grado de ustedes?
- ¿Qué actividades hacía con ustedes? ¿Necesitaba alguna ayuda para hacer esas actividades?
- ¿Qué ayudas?
- ¿Quiénes le ayudaban?
- ¿Qué sintieron el primer día que llegó a la escuela ese compañero con discapacidad?
- ¿Qué opinan acerca de que haya chicos con discapacidad en la escuela?
- ¿Qué opinan acerca de que haya chicos con discapacidad en el club, la catequesis, danza, etc?
- ¿Qué quisieran preguntarle a un niño con discapacidad?
- ¿Qué les gustaría saber sobre los niños con discapacidad?

PRODUCCIÓN

Proponer que quienes quieran (voluntariamente) hacer un dibujo o escribir un cuento sobre lo que estuvimos hablando sobre los niños con discapacidad, sobre lo que hacen... (etc.).

GUIÓN PARA ENTREVISTAS

(Docentes)

DISPARADORES.

ACTIVIDADES ESCOLARES Y NO ESCOLARES

- ¿Desde cuándo trabaja en esta escuela?
- ¿Sus alumnos viven cerca de la escuela? ¿O dónde viven?
- ¿Qué cosas hacen sus alumnos en la escuela? (Percepción de las actividades escolares).
- ¿Qué cosas hacen los alumnos cuando no están en la escuela? (Percepción de actividades extraescolares).
- ¿Por qué piensa que sus alumnos deben venir a la escuela?

RELACIONES SOCIALES (COMPAÑEROS/AS - AMIGOS/AS)

- ¿Es lo mismo ser amigos que compañeros?
- ¿Entre sus alumnos se dan solo relaciones de compañerismo o también de amistad?
- ¿Sus alumnos tienen compañeros/as en otros lugares, que no sea la escuela?
- ¿Tienen amigos en otros lugares?
- ¿Tienen amigos/as en la escuela?

FACILIDAD/DIFICULTAD DE APRENDIZAJE/REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES ESCOLARES. NECESIDAD DE AYUDA. QUIEN AYUDA.

- ¿Alguno/a de los alumnos viene solo/a a la escuela? ¿Cómo vienen? ¿Saben viajar en colectivo?
- ¿Alguno/a ya viaja o viajó solo/a?
- ¿Por qué los alumnos vienen a la escuela? ¿Para qué vienen a la escuela?
- ¿Les resulta fácil o difícil, a sus alumnos aprender las cosas de la escuela?
- ¿Qué quiere decir que es “fácil” aprender algo? ¿Qué quiere decir que es “difícil” aprender algo?
- ¿Qué pasa cuando los alumnos no pueden aprender algo?
- ¿Se puede aprender solo?
- Cuando necesitan ayuda, ¿quién los ayuda?

PERCEPCIÓN DE IGUALDAD/DIFERENCIA

- ¿Qué cree que es ser “igual” a otro/a?
- ¿Qué cree que es ser “diferente” a otro/a?
- ¿Todos/as sus alumnos/as son iguales?
- Sin son diferentes ¿En qué son diferentes?

DISCAPACIDAD/PERSONA CON DISCAPACIDAD. ORIGEN DE LA DISCAPACIDAD

- Cuándo se dice que un niño/joven tienen una discapacidad, ¿qué tiene ese niño/joven?
- ¿Qué piensa que es la discapacidad?
- ¿Quiénes piensa que son las personas que tienen una discapacidad?
- ¿Por qué alguien tiene una discapacidad?

RELACIONES CON PERSONAS CON DISCAPACIDAD

- ¿Conoce algún niño/a o joven con una discapacidad?
- ¿Dónde lo/la conoció?
- ¿Tiene algún amigo, compañero, familiar con discapacidad? (en la escuela, en el club, en la iglesia, etc?)
- Desde cuándo tiene esa discapacidad? ¿Cuándo se encuentra con ese familiar, amigo, compañero? ¿en qué momentos?
- ¿Desde cuándo son amigos? ¿qué cosas hacen juntos?

IMPRESIONES EN RELACION A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

- ¿Qué piensa de las personas con discapacidad? ¿Qué piensa de un niño/a o joven/jovencita con una discapacidad?
- ¿Puede un chico/una chica con discapacidad ser alumno de esta escuela?
- ¿Puede un chico/una chica con discapacidad ser compañero/a de sus alumnos en el club/catequesis/danzas/etc.?
- ¿Pueden los chicos/as con discapacidad ir a la plaza? ¿Vió alguna vez un chico/a con discapacidad en la plaza?
- ¿Un chico/a con discapacidad de la edad de sus alumnos, puede aprender como ellos/las mismas cosas que ellos?
- ¿Un chico/a con discapacidad de la edad de sus alumnos puede hacer las mismas cosas que ellos?
- ¿Hay o hubo alumnos con discapacidad en esta escuela?

- ¿En su grado?
- ¿Qué actividades hacía con Uds? ¿Necesitaba alguna ayuda para hacer esas actividades?
- ¿Qué ayudas?
- ¿Quiénes le ayudaban?
- ¿Qué sintió el primer día que llegó a la escuela ese alumno con discapacidad?
- ¿Qué opina acerca de que haya chicos con discapacidad en la escuela?
- ¿Qué piensa acerca de que haya chicos con discapacidad en el club, la catequesis, danza, etc.?
- ¿Qué quisiera preguntarle a un niño con discapacidad?
- ¿Y a sus padres?
- ¿Qué le gustaría saber sobre los niños con discapacidad?

ANEXO IV
INSTRUCTIVO PARA DESGRABACIÓN

Instructivo para desgrabación de entrevistas⁶

Aspectos Generales.

La desgrabación de las entrevistas constituye un aspecto central del proyecto, en tanto el material que estas nos proporcionan es una de las fuentes principales de datos del mismo. Por ello, y para facilitar el manejo de los datos, su reducción e interpretación, la tarea deberá realizarse con especial cuidado y minuciosidad.

La transcripción de las entrevistas deberá ser textual y siguiendo el sistema de notación que se especifica más adelante.

Normas técnicas.

Las entrevistas deberán transcribirse en procesador Microsoft Word, en el formato que se especifica a continuación:

- Papel Tamaño A4 (210 x 297 mm).
- Tipo y tamaño de letra: Times New Roman 12.
- Márgenes Superior, Inferior, Derecho e Izquierdo 3 cm.
- Desde el borde: encabezado y pié de página 1,25 cm.
- Numeración de páginas: borde superior izquierda.

Cada entrevista se cargará en un archivo independiente y el nombre del archivo deberá corresponder al Código de Identificación de la entrevista. Las entrevistas se guardarán en forma doble (dos diskettes) por razones de seguridad.

Identificación.

Cada entrevista se iniciará con un cuadro de identificación que será el siguiente:

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN													
ENTREVISTADO													
ENTREVISTADOR													
LUGAR		Facultad.					FECHA						
OBSERVACIONES													

El Código de Identificación de 7 (Siete) dígitos se organizará del siguiente modo:

DÍGITOS	CONCEPTO
1-2	Iniciales del entrevistado, según listado de entrevistados.
3-4	Iniciales del entrevistador.
5-6	Mes (Enero: 01 a Diciembre. 12)
7	Número de entrevista a ese entrevistado. (1, 2, 3, etc.)

Convenciones para la transcripción.

La transcripción de la entrevista se organizará del siguiente modo: el texto correspondiente a la intervención del **Entrevistador** estará precedido por la palabra **ENTREVISTADOR (01)** y el número de entrevistador que corresponda; mientras que en entrevistas

⁶ Aunque en este caso se trata de desgrabar lo registrado en grupos focales, la guía es totalmente válida.

tado se identificará como **DOCENTE (ABPV)**, siendo los cuatro dígitos los primeros cuatro que identifican la entrevista. Si se escuchara claramente una intervención de un tercero se la transcribirá precedida de la palabra **OTRO (01)** siendo el número posterior el correspondiente a cada tercero identificable. Cada intervención se separará de la siguiente por un renglón de interlineado.

El sistema de notación a emplear se basa en el sugerido en OXMAN, Claudia **LA ENTREVISTA DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES.** Ed. EUDEBA. Buenos Aires, 1998.

Entonación: abarca una unidad extensa, como una proposición o una oración. Notación: interrogación (?) y exclamación (!) para los ascensos, y con barra simple (/) o doble (//) para los descensos, estos últimos entre paréntesis.

Intensidad o volumen: sus parámetros son alto/bajo y se aplican a unidades más extensas que la palabra. El bajo se registra con el signo ° precediendo el texto que irá entre paréntesis. El alto con mayúsculas.

Acento o énfasis: se asemeja al volumen alto, pero se aplica a una sílaba, la que se marca en mayúsculas.

Duración: corresponde a la extensión de un sonido. Notación según extensión corta (:) y larga (::).

Pausa: se la indica según la extensión. Notación: corta / y larga //.

Emissiones truncas: se señala con un guión. Ej: Yo le había d-

Respiración: hh respiración audible y .hh aspiración.

Fenómenos extraverbales: los fenómenos no léxicos vocales (cualidad de la voz) y no vocales se indican entre paréntesis (risas), (rápido), etc.

Dificultades: los párrafos inaudibles o generados por emisores no identificados se indican con paréntesis vacíos. ().

Ejemplo:

CÓDIGO DE IDENTIFICACIÓN		A	B	P	V	0	5	1	
ENTREVISTADO	Horacio Gómez								
ENTREVISTADOR	Pablo Vain								
LUGAR	Facultad.				FECHA	11-05-04			
OBSERVACIONES									

ENTREVISTADOR (01): Me interesaría MUCHO poder conversar sobre como te impactó esta nueva modalidad.

DOCENTE (ABPV): Mirá // yo no estoy muy segura / pero me parece que s- .hh.

ENTREVISTADOR (01): ¿ Te resulta difícil hablar de este tema ?

DOCENTE (ABPV): NO, PARA NADA es que la situación de entrevista me pone algo nerviosa. ° (No sé bien porque me pone nerviosa).

OTRO (01): ¡ Ay, perdón ! no sabía que estaban grabando. ()

DOCENTE (ABPV): Bueno ¿seguimos?

ENTREVISTADOR (01): Bueno, en realidad todavía no comenzamos

DOCENTE (ABPV): (risas)

Bibliografía.

HUBERMAN, A. y MILES, M. MANEJO DE DATOS Y MÉTODOS DE ANÁLISIS. (Material del Proyecto de Investigación SUBJETIVIDAD, VIOLENCIA Y ÉTICA EDUCATIVA. CI-DET. FCEQyN. UNaM. Traducción Luis Nelli. Posadas, 2000).

OXMAN, C. LA ENTREVISTA DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES. Ed. EU-DEBA. Buenos Aires, 1998.

ANEXO V
INFORME ANUAL BECARIA DEL CEDIT

Título: Educación e inclusión: la historia de Viviana

Autora: Luisa Fonseca

Resumen: El presente trabajo, se desarrolló, en el marco del Proyecto de Investigación Concepciones acerca de la discapacidad de niños y jóvenes de las escuelas de Misiones, en la ciudad de Posadas Misiones durante el año 2011. Durante el mismo se elaboro la biografía de una joven con discapacidad, ciega, que curso sus estudios primarios, secundarios y terciarios, incluida en instituciones de educación común. Para ello se utilizó la metodología de historias de vida, se recopiló, sistematizo y analizo el material biográfico obtenido, focalizando el análisis en las concepciones y actitudes de los compañeros durante los procesos de inclusión educativa. El empleo del método biográfico apuntó a escuchar el relato y la voz de la protagonista.

La perspectiva narrativa de la entrevistada, posibilitó por un lado, una aproximación a su historia educativa, al conocimiento de las circunstancias que se dieron en sus procesos de inclusión y los significados que ella le otorgo y por otro lado la comprensión del lugar que ocuparon sus grupos de pares, en dichos procesos.

Palabras clave: Educación – Discapacidad – Inclusión – Biografía - Grupo de pares

1. Planteo del problema

¿Qué papel cumplen los pares en un proceso de inclusión educativa de una persona con discapacidad? ¿Cómo indagar acerca de ello?

2. Examen del marco teórico existente

Dado que la investigación está relacionada con los procesos de inclusión educativa, tomamos la definición de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que define la inclusión como “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema si no como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (UNESCO, 2005: 12).

La inclusión es, por tanto una nueva visión de la educación basada en la diversidad, en la que se destacan cuatro elementos fundamentales:

- Es un proceso, una búsqueda permanentemente de la mejor manera de responder a las diferencias.
- Busca identificar y remover barreras estar atentos a los obstáculos al aprendizaje y la participación, y hallar la mejor manera de eliminarlos.
- Se refiere tanto a la presencia como a la participación y el logro de todos los estudiantes.
- Pone especial cuidado en aquellos grupos de estudiantes con mayor riesgo de ser marginados, excluidos o de tener rendimientos menores a los esperados. (UNESCO, 2005: 12).

Con respecto a cómo indagar acerca de estos procesos y el papel de los pares dentro de ellos, nos inclinamos por la investigación narrativa. Como señalan J. I. Rivas Flores y D. Herrera Pastor (2009) esta, supone una forma de conocimiento que interpreta la realidad (educativa en nuestro caso) desde una óptica particular: la de la identidad como una forma de aprendizaje de los contextos en los que los sujetos viven y los modos como son narrados, como un intento de explicarnos el mundo en que vivimos. Un matiz importante que lo diferencia de otros posibles argumentos es que, en este caso, lo relevante son las voces propias de los diferentes sujetos, no las teorías previas sobre las que intentamos encorsetar la realidad.

Dentro de la investigación narrativa, un abordaje posible es a través de las biografías. Como nos advierten J. I. Rivas Flores y D. Herrera Pastor (2009), ellas no hablan sólo de los sujetos individuales, sino que fundamentalmente nos ponen de manifiesto los contextos sociales, políticos y culturales en los que éstas se han ido construyendo. Rivas y Sepúlveda (2003) manifiestan que se trata de una estrategia para dar «voz» a los sujetos, como participantes de una realidad educativa, política y social, a partir de la cual es posible reconocer los diferentes contextos mediante un proceso de deconstrucción ideológica. Esta interpretación tiene clara incidencia en cuestiones ideológicas y epistemológicas relevantes, en torno a la identidad, la experiencia, la acción humana, etc. En definitiva, podemos interpretar que las biografías, en buena medida, constituyen el *aprendizaje* que los sujetos hacen en torno a estos contextos en los que viven.

Desde esta perspectiva, nos plantean, podemos poner de relieve el modo como la escuela organiza la vida cotidiana de los sujetos, las estrategias de supervivencia en la vida diaria, los temores, las filias, los amores y desamores, el tipo de relación que se genera con los compañeros, etc. En fin, todo el complejo mundo cotidiano de la escuela.

Señalan también que las narraciones escolares, en este sentido, expresan esta confrontación político social entre diferentes culturas y clases sociales, de forma que nos permite reinterpretar el papel que éstas juegan en la construcción de sentido en la escuela. Las relaciones de poder, las jerarquías sociales, la segregación o integración social, los procesos políticos, los significados culturales, etc. son puestos en evidencia en el proceso de interpretación que caracteriza este modelo de investigación. Se nos manifiesta la globalidad de la sociedad, desde el peculiar punto de vista que ofrece cada historia particular.

3. Definición de las características del sujeto de investigación

El presente trabajo se desarrollo en la ciudad de Posadas, con una persona elegida para dar comienzo al relato biográfico de una persona con discapacidad.

Esta persona fue elegida por ser portadora de una discapacidad desde su nacimiento, motivo por el cual, durante su trayectoria educativa, estuvo involucrada en varios procesos de inclusión. La persona elegida fue una mujer, no vidente (como ella se define), que transcurrió su trayectoria educativa en el ámbito de la educación común, en un proceso de inclusión que se inicio en el nivel primario y culmino en el nivel terciario. Dicha mujer, de 32 años de edad, proviene de una familia de clase media, egreso de un instituto terciario privado de la ciudad de Posadas, con el título de Profesora en Ciencias Jurídicas Políticas y Sociales y se desempeña actualmente como docente en el ámbito de la Educación Especial. En cuanto a sus aspectos familiares, vive en el Barrio Alta Gracia junto a sus tíos, dentro de un mismo terreno, pero en casas separadas, ya que puede desarrollar su vida en forma autónoma. Esta de novia con un hombre de su edad, también no vidente.

4. Informe

Aspectos metodológicos:

Con respecto a las cuestiones metodológicas de este trabajo de investigación, creo que es importante para los que realizamos nuestras primeras experiencias con la metodología de historias de vida, saber que, como señala D. Bertaux (1989) iniciamos el mismo creyendo que vamos a encontrar al interlocutor ideal, que podremos obtener toda la información que buscamos y que una vez obtenida será solo cuestión de elegir la que consideremos pertinente para la investigación.

Del mismo modo, pensamos que el trabajo con el método biográfico, es sencillo, será cuestión de escuchar al otro y desgravar lo narrado. Sin embargo, en el trabajo de campo, pude ver cómo era necesario, atravesar varias etapas hasta llegar a conocer los relatos más significativos que la entrevistada tenía para narrar acerca de sus procesos de inclu-

sión educativa. En este momento puedo decir que llegar a ellos, depende de la capacidad de tomarnos el tiempo de entrar en el universo de otro.

También observe, que los relatos de vida toman diversas formas, porque como nos advierte D. Bertaux, son formas que no dependen del narrador sino del “narratario”, de la persona para quien se hace el relato, de su demanda, que explícita o no, es rápidamente percibida, conformándose el relato de acuerdo con ella.

De igual manera, pude reconocer a mis primeros pasos, como lo que él denomina avances exploratorios. En esta etapa me fue posible visualizar las tensiones que surgían, que atravesaban el relato, “los nudos” del campo. En las primeras entrevistas a veces fue necesario, interrumpir el hilo del relato, para comprender el sentido de algunas expresiones, del significado particular de una práctica, de una relación a las que V. hacía referencia. En las conversaciones siguientes; intente precisar las preguntas, orientarlas hacia la temática de su inclusión educativa, tratando de dejar fluir el discurso de la interlocutora.

Al desgravar las primeras entrevistas surgió la dimensión analítica, que me lleva a realizar mis primeras interpretaciones, las que en el desarrollo de la investigación contrastare, consolidándolas o modificándolas. Siguiendo siempre a como dice D. Bertaux, es el tiempo de poner a trabajar las palabras y el lenguaje.

Para el presente proyecto, vale aclarar que opté por una modalidad de interpretación que me permita comprender las relaciones, normas, procesos que estructuraron y sustentaron la inclusión educativa de V. modalidad que D. Bertaux denomina orientación etnosociológica.

A modo de conclusión de este punto referido a las cuestiones metodológicas, puedo dar cuenta de que este proceso está inconcluso, queda pendiente la teorización. Pienso a la misma, como una construcción posible a partir de mis intuiciones, mis observaciones, mis revisiones, en un dialogo entre mi práctica y mis referentes teóricos. Inicio entonces otra etapa de trabajo, necesaria para el logro de objetivos planteados, ya que hoy puedo comprender que la aprehensión de los fenómenos sociales toma tiempo.

1° Etapa: la etnografía

La aproximación al sujeto de la investigación, estableciendo el vínculo

El primer contacto, con la persona elegida como sujeto de este estudio, se dio en su ámbito laboral, en el horario de la tarde. Allí se encontraba dicha persona, con su grupo de alumnos y colegas. El contacto inicial se realizó en ese lugar, porque estaba cercano a mi domicilio, motivo por el cual la había observado al trasladarse hacia su lugar de trabajo. Al llegar a la Institución, me recibió el encargado de la misma, le manifesté intención de contactar con esta docente y los motivos por los cuales deseaba hacerlo. En todo momento percibí una buena disposición, me acompañaron y me presentaron a la persona que deseaba contactar.

Me presente e informé a la docente V. los motivos por los cuales deseaba entrevistarla: el proyecto de investigación que estábamos llevando adelante y lo que pensábamos podía aportar a los niños y jóvenes con discapacidad que atravesaban procesos de inclusión en escuelas de educación común. Luego de la sorpresa inicial y de escuchar los motivos por los que había contactado con ella, manifestó que le parecía interesante nuestra propuesta de investigación y sintió curiosidad por saber por qué se la había elegido, de donde la conocíamos. Le comente que vivía en el barrio, que en una ocasión la había acompañado hasta la institución ya que había observado que podría necesitar ayuda, al estar sola y sin su bastón. En esa ocasión había aceptado mi ayuda debido a que la colega que habitualmente la acompañaba, ese día había faltado. Una vez que di respuesta a sus interrogantes, acepto ser entrevistada y expreso que conocía a otras personas no videntes, (como ella denomina a su discapacidad), que podrían estar interesados en compartir sus vivencias en relación a sus procesos de inclusión en escuelas de educación común.

Los siguientes encuentros, se desarrollaron entre V. y yo, (ella, asistía sola). En ellos tuve como meta, reconstruir a través del relato de su trayectoria educativa, sus pasos entre la educación común y la educación especial y los diferentes actores que participaron de ellos. La duración promedio, de los diálogos, fue de dos horas, se realizaron en el gabinete de nuestro equipo de investigación, lugar que eligió V. entre las opciones que se le ofrecieron, en los horarios que ella estableció.

En el primer encuentro en este nuevo espacio, manifestó estar nerviosa por la situación de entrevista, a medida que transcurría el diálogo, se fue distendiendo, se expreso libremente, casi no fue necesario formularle preguntas, su relato fue fluido.

Adentrándome en la historia de la trayectoria educativa de V.

Con el correr de los encuentros, si bien mantuvo su disponibilidad para el dialogo, se empiezan a manifestar signos a nivel corporal (suspiros, entrecruzamiento repetido de las manos, bajar el rostro, etc.) de incomodidad ante preguntas con las cuales intentaba profundizar el conocimiento de sus vivencias en relación a su situación de discapacidad en el ámbito escolar, saber si se le habían presentado dificultades, cuáles habían sido las actitudes de sus docentes, de sus compañeros. Fui introduciendo estas preguntas, gradualmente, en la medida en que advertía que en sus primeros relatos, solo había hecho referencias generales acerca de sus experiencias escolares, sin mencionar situaciones de dificultad en relación a sus actividades áulicas, pero atenta al impacto que las mismas tenían en V., el grado de aceptación de ese tipo de pregunta y de disponibilidad a responderlas.

Emergen entonces, las primeras narraciones en relación a su situación de alumna con una discapacidad y la reacción de sus compañeros ante dicha situación. Refiere entonces a lo que ella denomina “burlas inocentes, por desconocimiento”, cuando algunos de sus compañeros la nombran con el apodo “cuatro ojos”. Ella dice: “cuatro ojos, por ahí rotulada, al usar lente de considerable aumento” (en el momento de contar esto se ríe). Expresa que estos comentarios generan, remitiéndome a sus palabras, a “un ensimismamiento”, que hizo que se fuera “aislando del grupo”. También dice, que para que se diera la situación de aislamiento, además de estas burlas “se sumaba el avance del problema⁷”, “me costaba muchísimo socializar con el grupo” y destaca “por suerte conté con un par de excelentes amigas en la primaria” y comenta la ayuda que le brindaban.

Primer análisis del relato biográfico de V. Inclusión educativa- Inclusión Laboral

En el relato biográfico de V. emergen dos grandes cuestiones, por un lado su inclusión educativa y por el otro su inclusión laboral.

A través del relato pude reconstruir su trayectoria educativa, su pasaje por distintas instituciones, de educación especial y de educación común. V. cuenta que comenzó su escolarización, en una institución de Educación Especial, la Escuela Taller para No Videntes donde cursó el Nivel Inicial y el primer grado del Nivel primario. En ese momento, le realizaron una intervención quirúrgica en el ojo derecho que mejora su capacidad visual. Ante esta situación, los directivos de la Escuela Taller antes mencionada, recomiendan a la familia su integración en escuela común. Es la abuela, la que se hace cargo de recorrer varias instituciones, ya que no aceptaban matricular a V. en las escuelas comunes, por su discapacidad. Finalmente, logró inscribirse en la Escuela de Educación Común N° 674, sita en el Barrio Cristo Rey de la Ciudad de Posadas. En esta institución, se integró al grupo de alumnos de segundo grado y culminó allí su escolarización primaria, solamente con apoyo familiar, sin acompañamiento de un docente integrador.

⁷ V. tenía una enfermedad congénita que hizo perdiera progresivamente la visión, hasta perderla totalmente a la edad de 16 años.

Por iniciativa de su familia, continúa con sus estudios secundarios integrada en el la Escuela Normal N° 10 ubicado sobre la calle Almirante Brown, entre Santa Catalina y Lavalle (secundario de educación común). A mediados del secundario, pierde totalmente la visión y debe asistir al Centro de Rehabilitación para Personas Ciegas y con Baja Visión “Santa Rosa de Lima”, institución de Educación Especial, donde realizó el Taller de Orientación y Movilidad, se entrenó en el uso del bastón blanco, para su desplazamiento autónomo y actividades de la vida cotidiana. Del mismo modo, aprendió la escritura y lectura con el Sistema de Signos Braille y recibió acompañamiento de la institución a través de la figura de una Docente Integradora que concurrió a su escuela secundaria para colaborar con los docentes de dicha escuela en la realización de las adaptaciones curriculares. Así fue como V. culminó con el nivel secundario, atravesando lo que ella denominó, “una doble escolarización”, ya que realizaba actividades paralelas, en la institución de Educación Común y en la institución de Educación Especial.

Culminada la educación secundaria, V. se propuso continuar con la Educación Terciaria, para ello ingresó al Instituto Antonio Ruiz de Montoya, cursó y se recibió con el título de Profesora en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales.

La segunda cuestión que surge de manera significativa en el relato de V., como menciono anteriormente, es lo referido a su Inclusión Laboral, que V. registró como un logro muy significativo en su vida. Cabe destacar que este tema, no fue abordado por mí., surge de su narración y lo rescato, por el énfasis, la importancia que V. puso al contarlo.

Ella comenta, que al recibirse, realiza los trámites pertinentes en el Consejo General de Educación para abrir su legajo profesional en la Junta de Clasificación y Disciplina del mismo. Este organismo analiza y valora los antecedentes profesionales e incluye al profesional en un padrón laboral. En función del puntaje obtenido, será luego convocado para cubrir horas cátedra.

Junto a los documentos necesarios para dicho trámite, V., presenta una nota mencionando la Ley Nacional N° 25.689⁸ que refiere a los derechos laborales de las personas con discapacidad, para que la tuvieran en cuenta en el momento de surgir un cargo. Es así como, después de aproximadamente un año de haberse inscripto, fue llamada para cubrir un cargo docente en una Institución de Educación Especial, en el Área de Tecnología, lo aceptó y así se insertó en el ámbito laboral, continuando hasta la actualidad.

5. Discusión: primeras aproximaciones al análisis del proceso de inclusión educativa de V.

A través de la historia de V., pude acceder a la comprensión empírica de la inclusión educativa, como una condición que se construye, que va constituyéndose en un proceso. Contrastando esto, con lo que se planteaba en mi marco teórico, confirmé que no se trata sólo del acto de integrarse a un grupo de pares en un aula de educación común. Podemos pensar entonces a esta acción, como fundacional, que actuaría entonces, como el inicio de un proceso que sería multidimensional, complejo y que se manifestaría de manera singular.

En dicho proceso se vinculan deseos, necesidades, objetivos, trabajo, metas, expectativas, temores etc. provenientes de diversos actores: el sujeto que se integra, la familia, el grupo de pares, las instituciones de educación especial y común.

⁸ Ley Nacional N° 25.689. “Artículo 8°: El Estado nacional -entendiéndose por tal los tres poderes que lo constituyen, sus organismos descentralizados o autárquicos, los entes públicos no estatales, las empresas del Estado y las empresas privadas concesionarias de servicios públicos- están obligados a ocupar personas con discapacidad que reúnan condiciones de idoneidad para el cargo en una proporción no inferior al cuatro por ciento (4%) de la totalidad de su personal y a establecer reservas de puestos de trabajo a ser exclusivamente ocupados por ellas.”

En la narración de V. puedo advertir, el lugar que ocupan, el rol que los diversos actores van desempeñando, en relación a las instituciones y a la familia, V. dice: “Si bien en cuanto a mi escolarización tuve algunos inconvenientes al inicio, en su transcurso gracias a que siempre conté con el apoyo de mi familia, de instituciones como la Escuelita Taller para no Videntes, el Centro de Rehabilitación del Ciego Santa Rosa de Lima, pude superar estas cuestiones y bueno finalizar mis estudios”. En cuanto a los docentes de las instituciones de educación común, la entrevistada hace mención tanto los apoyos, como los obstáculos que en ella encontró: “porque eh, hubieron instituciones de enseñanza común que no quisieron matricularme, que no quisieron inscribirme por la discapacidad, bueno por ahí por la falta de información, por temores”; “si de la Primaria me acuerdo de dos maestros excelentes, si, que siempre buscaban la manera de adaptarse, de facilitarme las cosas”; “los docentes, también de esta institución (refiere a la escuela secundaria), también, eh, estuvieron predispuestos siempre a buscar la vuelta”.

V. dice, al respecto de sí misma: “bueno y ahí (“ahí” es cuando pierde totalmente la visión) surgió el gran inconveniente de que hacer, porque no era mi objetivo quedarme sino seguir”. “si la verdad que después de tanto esfuerzo de tanto sacrificio, es satisfactorio, más para una persona con discapacidad eh, poder, bueno, recibirse en una carrera poder insertarse en el mundo del trabajo no”.

En los relatos de V. se distinguen cuestiones referidas a sus relaciones vinculares con sus pares, en las diferentes instituciones en las que fue incluida. Recordando sus relaciones en la escuela primaria, dice: “en la primaria, y bueno, y de ahí, bueno... era por ahí rotulada de cuatro ojos y bueno...Y por ahí, esas burlas inocentes eh, hacían que por ahí, me vaya ensimismando... Más eh, todo eso sumado, eh, al avance del problema, no”, “si bien por suerte conté con un par de excelentes amigas en la primaria” “Eh, independientemente de los lazos de amistad que tenía con mi grupo, en relación a los demás, era simple compañerismo”. Con respecto a sus vínculos en la escuela secundaria, menciona: “en el secundario si, fueron más los casos de, digamos, de ayudar, por ejemplo para conseguir amistades, sí”.

Del nivel terciario expresa: “y ahí empezó el conflicto de cómo hacer para estudiar, bueno los métodos de estudio no había problema, porque con mi grupo de estudio me reunía, hacíamos los prácticos, me leían, me grababan los apuntes”, “ahí tuve mucho apoyo de mis amigas, también mis amigas de la primaria, que hasta ahora eh, hasta ahora conservamos nuestra amistad”

En relación a lo que acabo de mencionar, del relato biográfico de V., pude advertir que la integración a la educación común, supuso para ella, una tarea compleja: progresar en su escolarización por un lado, y por otro lado, ir procesando la pérdida progresiva de su visión con los obstáculos que esta situación le generaba. En un momento del relato V. lo destaca al decir que el ensimismamiento, las primeras dificultades para socializar con sus compañeros, si bien se originan en las burlas que aparecieron cuando ella debió utilizar lentes con mucho aumento, a esto se suma el tener que enfrentar el agravamiento de su situación discapacidad. Pero, así como señala su dificultad, señala también la posibilidad de ir superándola, a partir de implementar estrategias que fueron, desde apoyarse en sus pares para disminuir el impacto de su problema visual (sentándose junto a unas compañeras que le dictaban lo que estaba escrito en el pizarrón) hasta comportamientos destinados a tratar de lograr su pertenencia al grupo (por ej. hacer tareas escolares para sus compañeros del secundario, para ganar su simpatía).

En lo referido a los apoyos tecnológicos que requiere, en tercer año de la secundaria, su pérdida total de la visión, marca un hito. Ella siente que debe “volver a empezar” incorporando apoyos específicos como el uso del bastón blanco y la lecto- escritura en el sistema de signos Braille. Para acceder a los contenidos educativos en el nivel terciario, incorpora

otras herramientas tecnológicas, como el scanner de libros, un programa que los “lee” y que estaba disponible en la Biblioteca Popular de Posadas. Puede trabajar en grupo con sus pares, que la apoyan facilitando sus actividades en clases y fuera de ellas, en la realización de trabajos prácticos. Apoyo que ella corresponde, asumiendo determinadas tareas en los trabajos grupales..

Percibo, a lo largo de estas primeras aproximaciones, las diferentes dimensiones que se abren para ser analizadas: la dimensión de los aspectos personales, la dimensión de los aspectos familiares, la dimensión de los aspectos económicos, la dimensión de los aspectos pedagógicos, la dimensión del rol de las instituciones, entre otras. Se abren nuevas preguntas: ¿se puede generalizar acerca de los tipos de soportes que se requieren los procesos de inclusión educativa?, ¿cómo se construyen estos soportes, como se articulan en su construcción los educadores de las áreas común y especial? ¿qué entienden ellos por “articularse”? Ya que V. logra acceder a un título profesional, ¿consideraremos que el proceso ha sido positivo?, ¿tenemos que pensarlos en términos de “éxito” o de “eficaz”? ¿Sólo se trata del “éxito” o de la “eficacia” de estrategias pedagógicas o además es necesaria la activa participación del sujeto en su inclusión?

Para responder estos interrogantes necesito abrir una nueva etapa de trabajo, en la que pueda profundizar el análisis, extraer conclusiones, para culminar esta investigación y progresar en mi formación como investigadora.

Espero me sea otorgada una prórroga en mi beca de investigación, lo que me facilitara concluir el presente proyecto de investigación.

Agradecimientos

Mis agradecimientos son dirigidos a V. la entrevistada que acepto relatarme su Biografía, a mi co-directora por el asesoramiento intelectual, y sobre todo por la transmisión, de esa pasión por la investigación. A mi Director que en esta última instancia, aun a la distancia siempre estuvo presente con asesoramientos diversos, y apostando a mi crecimiento en la Investigación.

A la Secretaria de Investigación y Post-grado, por el aporte del espacio donde llevé a cabo los encuentros, a los Profesores Graciela Yamasiro y Luis Nelli por el aporte de equipamiento.

A todos los integrantes de mi equipo de investigación por el apoyo constante.

Al Comité Ejecutivo de Desarrollo e Innovación Tecnológica (CEDIT), por la posibilidad de ser Becaria y a partir de ello conocer un nuevo camino en mi iniciación como Investigadora.

Gracias a todas y cada una de estas personas, que de una u otra manera han contribuido a mi formación como Investigadora.

Referencias y bibliografía

UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All, París. UNESCO

LEITE, A. y RIVAS FLORES, J. en RIVAS FLORES, J. y HERRERA PASTOR, D. (2009). Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad. Barcelona: Octaedro.

LEY NACIONAL N° 25.689. www.luisliendro.galeon.com/aficiones1286889.html