



FLACSO
ARGENTINA

PROGRAMA DE POLÍTICAS SOCIALES

MAESTRÍA EN DISEÑO Y GESTIÓN DE PROGRAMAS SOCIALES

La derivación de estudiantes sin discapacidad a la educación especial. Un estudio de la República Argentina en el nivel primario

Tesis para optar por el grado académico de Magíster

Tesista María Guadalupe Padin

Directora de Tesis Julieta Elizabeth Santos

Fecha: 29/03/2024

RESUMEN

La presente tesis indaga en la derivación de estudiantes sin discapacidad a la modalidad educación especial en el nivel primario del sector de gestión estatal en la República Argentina. Se propone incrementar la comprensión de dicho fenómeno e identificar los motivos que llevan a mantener estas prácticas en la actualidad.

Con esa finalidad, realiza un recorrido histórico respecto al lugar que la educación especial ha ocupado en el sistema educativo para atender a quienes no respondían a las expectativas de la educación básica, que encuentra líneas de continuidad en el presente; en segundo lugar, expone la incidencia de la temática en base a los datos estadísticos que relevan la composición de la matrícula sin discapacidad que la modalidad acompaña en los últimos 15 años.

En tercer y último lugar, examina los rasgos principales del formato escolar y su incidencia en la generación de desigualdades para este grupo poblacional, y aborda los lineamientos de política educativa que la Modalidad de educación especial ha implementado para trabajar esta temática, así como en los limitantes existentes para su reversión.

Palabras clave: *Educación Especial en Argentina, derivación escolar, discapacidad, nivel primario, formato escolar.*

ABSTRACT

The thesis examines the referral of students without disabilities to the Special Education modality at the primary education stage (within the public-schools sector) in the Argentine Republic, with the objective of increasing the understanding of this phenomenon and identify the reasons that lead to maintaining these practices in our days.

With this purpose, a historical overview is presented regarding the place that Special Education has occupied in the educational system to deal with those who did not respond to the expectations of basic education, including the reference to biases that partly persist in the present. Secondly, the incidence of the topic is analyzed based on the statistical

data, that reveals the composition of the student enrollment without disabilities that the modality accompanies in the last 15 years.

Finally, the main features of the school format and its impact on the generation of inequalities for this population group are examined, as well as the educational policy guidelines that the Special Education modality has implemented in that respect. To conclude, we focus on the existing limitations for the reversal of this problematic.

Keywords: *Special Education in Argentina, school referral, disabilities, primary education, school format.*

ÍNDICE

Presentación	6
1. Introducción	8
2. Metodología y antecedentes de investigación	12
2.1. Metodología	12
2.2. Trabajo con fuentes primarias y secundarias	13
2.3. Objetivos de la investigación	15
2.4. Preguntas preliminares y supuestos.....	16
2.5. Antecedentes de investigación	17
3. El mandato homogeneizador en la escolaridad básica y el rol de la educación especial	25
3.1. La construcción del sistema educativo de masas en Argentina a fines del siglo XIX y el rol de la educación especial.....	25
3.2. ¿Quiénes eran los “anormales, deficientes y especiales” en la constitución del sistema educativo? Y, particularmente, ¿qué se hacía con ellos?	30
3.3. De las Necesidades Educativas Especiales (NEE): nuevos hitos en las décadas del `80 y `90	33
3.4. La educación especial hoy: sujetos y marcos que regulan a la Modalidad	35
3.5. A modo de síntesis	37
4. La matrícula de la modalidad educación especial: un análisis del período 2008-2022 desde la información estadística disponible y la normativa sancionada	40
4.1. La matrícula de la modalidad educación especial	40
4.2. La matrícula de la modalidad educación especial en el nivel primario.....	44
4.3. La matrícula de la modalidad educación especial en el nivel primario, de acuerdo con el tipo de discapacidad de los/as estudiantes.....	47
4.4. La matrícula sin discapacidad de la modalidad educación especial, en el nivel primario	53
4.5. A modo de síntesis	56
5. La derivación de estudiantes sin discapacidad en el nivel primario. Un análisis desde los referentes de educación especial	59
5.1. ¿Quiénes son? Motivos individuales: el/la alumno/a-problema.....	60
5.2. Los rasgos duros del formato escolar y sus consecuencias. “Motivos” institucionales: la trayectoria-problema.	66
5.3. ¿Cómo acompaña la Modalidad? Motivos especiales: del formato y otras contingencias en la educación especial.....	74
5.4. Motivos ministeriales: entre el deber ser y las realidades de la gestión educativa.....	81
5.5. A modo de síntesis	87
6. Conclusiones	91
Bibliografía	103
Anexo I.....	109

Agradecimientos

A Ana Moyano, que fue quien me crió en la educación especial.

A cada uno de los referentes provinciales, equipos técnicos, supervisores, docentes, directivos y equipos educativos que me permitieron aprender de las distintas realidades que acompañan nuestro territorio y habilitaron discusiones sinceras.

A los colegas de mi espacio de trabajo, con quienes nos sostenemos en las buenas y en las malas.

A mi familia, por apoyarme en cada una de las largas etapas que duró este proceso de escritura.

Muy particularmente a mis hijos, Martina y Valentín, a quienes espero poderles transmitir la satisfacción de escribir sobre uno de los temas que causan mis desvelos, e intentar con ello que vivan en un mundo menos injusto.

A mi directora de tesis, Julieta Elizabeth Santos, que me acompañó con total amorosidad y pertinencia en cada una de las etapas de elaboración de la tesis. Sin su apoyo y consideraciones, este proceso difícilmente hubiera podido llegar a su fin.

A todo el equipo de Flacso, que estuvo atento a acompañarme en este camino hasta su punto final. Y a los valiosos compañeros de los que allí pude valerme, que hoy día son amistades absolutamente necesarias.

Presentación

Esta investigación parte del interés de quien suscribe, en una temática que ha marcado los inicios de sus pasos en el ámbito de la educación especial, hace 15 años atrás.

Comienzo por una anécdota “fundacional”, ya que las razones por las cuales elegí el tema de investigación siguen vigentes. Se intenta con ello brindar un marco de honestidad para quienes lean esta tesis en cuanto a las certezas, supuestos, recorridos y deseos de quien la elabora. Empecé mis tareas en la Coordinación Nacional de Educación Especial en el año 2009.

Con la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 del año 2006 se había abierto un nuevo panorama en la educación especial, constituida a partir de allí como Modalidad del Sistema Educativo, lo cual implicaba ser garante del derecho a la educación de las personas con discapacidad en el marco de la transversalidad con los niveles y otras modalidades de la educación. Esto planteó un fuerte cambio en su rol, debido a que ya no se la considera como un subsistema segmentado de la educación, sino que sus fundamentos se basan en brindar alternativas pedagógicas y organizacionales para que todos/as los/as estudiantes con discapacidad puedan interactuar con los saberes que cada nivel educativo establece, en la institución donde se encuentren desarrollando su trayectoria (sea en escuela común, especial o de otras modalidades).

Con una fuerte impronta que buscaba, mediante el acuerdo federal, cambiar las concepciones médico-rehabilitadoras que habían marcado a la educación especial por una concepción pedagógica que tenga centralidad en la enseñanza, se comenzaron a discutir los lineamientos de política educativa que derivaban de la LEN y luego se plasmaron en la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 155/11, reemplazando el Acuerdo Marco N° 19, fruto de la anterior Ley Federal de Educación.

En este contexto, como parte del equipo de la Coordinación Nacional de Educación Especial, realicé mi primer viaje a una provincia del noreste argentino (NEA). Allí, como en cada una de las asistencias técnicas a las jurisdicciones, un día estaba destinado a visitar escuelas especiales.

Cuando llegué a la primera de ellas, ubicada en el interior de la provincia, observé que además de alumnos/as con distintos tipos de discapacidades, acontecía algo que iba a

contramano de lo que esperaba: otros/as tantos/as no tenían discapacidad. O, al menos, se comportaban en el aula y en el patio como cualquier niño/a de los/as que asisten a escuelas “comunes”. Comentando a la referente provincial de aquel entonces mi asombro en referencia a ese grupo de chicos/as, ella me explicó que las escuelas primarias comunes llamaban a la escuela especial de la zona para que las y los alumnos que “a ojo de buen cubero” iban a repetir, sean derivados a escuela especial.

Desde ese entonces acontecieron muchas visitas a escuelas en las distintas jurisdicciones del país donde esta imagen se repetía, con otras caras, voces y experiencias. La convicción de que *esas* escuelas no eran espacios pensados para *esos/as* chicos/as y que no debían estar allí, siguió acompañándome. Comencé entonces a formularme preguntas. La primera de ellas fue por qué la escuela especial aceptaba esta matrícula, con el agravante que allí no se certificaba el nivel primario ni el secundario y, por tanto, quien siguiera esta opción educativa, no tendría la terminalidad de la escolaridad obligatoria.

Esta ausencia de certificación y titulación en escuela especial, que era ya problemática al pensar en el futuro de las personas con discapacidad, se convertía en una profunda injusticia social para el caso de quienes asistían a este tipo de educación en base a la rotulación y el etiquetamiento de quienes se reconocían como estudiantes sin discapacidad pero no se ajustaban a las cualidades de alumno/a promedio que la escuela común pretendía, ya que condicionaba fuertemente las posibilidades de inserción laboral o educativa futura.

Así nació mi interés en indagar las razones que avalan la derivación de estudiantes sin discapacidad a la modalidad de educación especial a pedido de instituciones pertenecientes a la educación común, en el ámbito de gestión estatal.

1. Introducción

La misión educadora que se puso en marcha de la mano de la construcción del Estado nacional de finales del siglo XIX, desde sus inicios ha tenido un efecto paradójico: mientras por un lado resultó profundamente democratizadora al permitir el acceso a la educación de vastos sectores que hasta ese momento lo tenían negado, por otro lado acallaba las diferencias de origen, borrando y condenando todo tipo de identidad que no fuera la que el propio sistema educativo proponía imponer.

Siguiendo a Dussel y Southwell (2004), podemos decir que la dificultad para trabajar desde y con las diferencias en la escolaridad básica ha estado presente desde su misma constitución. Esta situación ha producido numerosos efectos. Uno de ellos fue el fracaso escolar, protagonizado particularmente por aquellos sectores que hasta el momento no habían accedido a la enseñanza sistemática.

Quienes tenían la responsabilidad de mantener y expandir el sistema educativo dispusieron una batería de dispositivos, técnicas y medios para revertir esta problemática, y generaron un lugar específico donde tratarlo para proceder a su “curación”. Las aulas y escuelas especiales, en su momento llamadas diferenciales (porque se ocupaban de trabajar con alumnos/as diferentes a “lo común”), fueron ese espacio privilegiado.

Hoy día, el panorama para la modalidad de educación especial parece ser el inverso: la palabra que ha ganado terreno es la inclusión, entendida como el pasaje de estudiantes con discapacidad desde las escuelas especiales hacia las escuelas de los niveles educativos, en vistas a que todos/as, independientemente de su condición, asistan al mismo establecimiento que sus pares. Sin embargo, en la actualidad la vinculación entre las escuelas especiales y las de los niveles educativos no es de única vía en el pasaje de matrícula de uno a otro establecimiento. En continuidad con las marcas que le dieron origen, siguen operando circuitos de derivación de las escuelas de educación común hacia la modalidad educación especial por estudiantes que no tienen ninguna discapacidad, pero fracasan dentro del formato que la escuela de nivel propone.

La presente tesis indaga este fenómeno, focalizando en los fundamentos que se ponen en marcha para activar la derivación de estudiantes sin discapacidad del nivel primario hacia la modalidad de educación especial en el sector de gestión estatal.

Nos interesa, en ese marco, relevar qué fundamentos sostienen este fenómeno actualmente y las variantes que ha adoptado en el tiempo. El objetivo central será aumentar la comprensión e identificar los motivos que llevan a mantener estas prácticas vigentes. Consideramos que este trabajo podría aportar posibles líneas de acción para el desarrollo de políticas educativas que colaboren a revertir este fenómeno.

Para adentrarnos en ello, en el capítulo 2, “*Metodología y antecedentes de investigación*”, se presenta el paradigma de investigación al que suscribe esta tesis y se explicitan los aspectos centrales del diseño metodológico implementado: las fuentes que se utilizaron para recabar información cualitativa y cuantitativa, el objetivo general, los objetivos específicos, las preguntas preliminares y supuestos que se identificaron como punto de partida de este trabajo, y los antecedentes de investigación relevados.

El tercer capítulo, “*El mandato homogeneizador en la escolaridad básica y el rol de la educación especial*” traza, a través de fuentes históricas primarias y secundarias, un recorrido desde la génesis del sistema educativo moderno hasta la actualidad para comprender cómo, a través del mandato homogeneizador y la batería de herramientas que se pusieron a su servicio en los inicios del sistema educativo, la educación especial legitimó su lugar constituyéndose en *la* alternativa para quienes no respondían a las expectativas de la educación básica. El recorrido plantea líneas de continuidad con el presente, dejando al descubierto que el fracaso escolar ha seguido hilvanando discursos y construyendo significados respecto de un modelo de alumno *prototipo* que se sostiene hasta la actualidad.

El cuarto capítulo, “*La matrícula de la modalidad educación especial: un análisis del período 2008-2022 desde la información estadística disponible y la normativa sancionada*”, presenta y analiza los datos estadísticos del Relevamiento Anual que elabora el Ministerio de Educación Nacional, para la modalidad de educación especial del sector de gestión estatal. Se organiza en cuatro apartados: el primero aporta una fotografía de la modalidad en la actualidad, en virtud del tipo de establecimiento al que asisten las/os estudiantes (escuela especial o primaria común) por nivel educativo y muestra la evolución de la matrícula a nivel consolidado en los últimos 15 años. El segundo caracteriza la matrícula de la modalidad en el nivel primario del sector estatal, de acuerdo con el tipo de establecimiento al que asisten las/os estudiantes en el período 2008-2022. El tercero se detiene en el nivel primario de sector estatal para caracterizar a

la matrícula de la modalidad de educación especial, de acuerdo con el tipo de establecimiento al que asisten los/as estudiantes según tipo de discapacidad con el que son caracterizados/as. Se aporta también una comparación entre los datos que brinda el sistema educativo con los que ofreció el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas (2010) y el Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad (2018) por tipo de discapacidad o limitación permanente. El cuarto apartado se focaliza en la matrícula sin discapacidad que es acompañada por la Modalidad en la educación primaria en los últimos 15 años, de acuerdo con el tipo de establecimiento al que asisten. En cada uno de ellos, la información estadística es complementada con análisis de la normativa que se sancionó para el área en los temas de referencia e información provista por las y los entrevistados, con el objetivo de identificar supuestos y comportamientos que puedan encontrarse detrás de los datos duros. Finalmente, se realiza una síntesis de los principales puntos tratados en el capítulo.

El quinto capítulo, *“La derivación de estudiantes sin discapacidad en el nivel primario. Un análisis desde los referentes de educación especial”*, apunta a profundizar la comprensión de nuestro tema de investigación a partir del análisis del material recopilado en las entrevistas con informantes clave de la modalidad educación especial a nivel nacional y jurisdiccional. Este capítulo se organiza en cuatro apartados, cada uno presenta y despliega un eje organizador del análisis; nos referimos a: motivos individuales, cuando el foco está puesto en el/la estudiante-problema; motivos institucionales, cuando la mirada se posa en la trayectoria escolar como problemática; motivos especiales, cuando la educación especial es llamada a apoyar la trayectoria educativa de estos/as estudiantes; y motivos ministeriales, cuando apunta a decisiones de política educativa. Para construir cada uno de los *motivos* que conforman este capítulo, se han enlazado los ejes de análisis contruidos a partir de las entrevistas, con los aportes conceptuales que dan contexto y sustento a los mismos.

El sexto capítulo, finalmente, aborda las principales conclusiones en función de los distintos objetivos planteados en el trabajo de tesis, con el propósito de brindar aportes al tema investigado, y realiza un conjunto de reflexiones finales en relación con las líneas de política educativa que la modalidad de educación especial puede abordar, en articulación con el resto del sistema educativo, para pensar en otros esquemas que reviertan las situaciones de marginación que hoy día siguen operando para los/as estudiantes que, sin tener discapacidad, fracasan dentro del formato que la escuela de

nivel propone. Plantea, asimismo, futuras líneas de investigación que podrían explorarse para ahondar en la temática indagada en este escrito.

2. Metodología y antecedentes de investigación

En la primera parte de este capítulo se presenta el paradigma de investigación al que suscribe esta tesis y el tipo de diseño de investigación utilizado para, seguidamente, detallar el trabajo de análisis que se ha realizado tanto con fuentes primarias como secundarias de información. A continuación, se enuncian los objetivos general y específicos que conforman la presente tesis, así como las preguntas preliminares y supuestos que la guiaron. Finalmente, se desarrollan los principales antecedentes que fueron revisados y se vinculan con el problema de investigación.

2.1. Metodología

La estrategia teórico-metodológica de esta tesis se ubica dentro de la investigación educativa socio-crítica (Popkewitz, 1988; Carr, 1996). Este paradigma pretende superar el reduccionismo y el conservadurismo admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa y, sobre todo, que ofrezca aportes para el cambio social.

Tal como afirman Alvarado y García

La teoría social crítica no sólo es crítica en el sentido de manifestar un público desacuerdo con las disposiciones sociales contemporáneas, sino también en el sentido de desenmascarar o descifrar los procesos históricos que han distorsionado sistemáticamente los significados subjetivos (2008, p. 193).

A lo largo del trabajo se buscó dar cuenta de la perspectiva de los actores involucrados. El proceso de interpretar una interpretación ya efectuada por otros/as, algo que Giddens llamó *doble hermenéutica*, facilitó la construcción del problema de investigación en términos de “objeto textual” que, al igual que toda obra escrita, puede ser leído y releído en busca de diversas puertas de ingreso a los procesos, acciones, situaciones, descritos en su desarrollo, para la construcción de sentidos novedosos y divergentes. En efecto, una particularidad de los enfoques histórico-hermenéuticos es que el sujeto que investiga, conoce y forma parte del contexto donde realiza esta tarea; reconoce el rol activo e informado de los sujetos con quienes se relaciona durante el proceso y lo hace desde una impronta dialógica, comunicacional y ética activa, cuestiones éstas que posibilitan y facilitan la comprensión de los aspectos del estudio abordados, ya que son los contextos,

los sujetos y su particularidad, los que permiten acercarse a una interpretación y posterior comprensión de los mismos. Esto significa que la comprensión se construye desde las condiciones de un/a investigador/a que se asume no neutral, poseedor/a de determinadas condiciones materiales, simbólicas e ideológicas desde las cuales lleva adelante su tarea.

Para ello se han utilizado técnicas de recolección y análisis de información cualitativas, que privilegian la profundidad y la calidad de los datos por sobre su extensión (Vasilachis, 2006). Se trabajó con un diseño flexible en vistas a advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos, considerando la viabilidad de adoptar técnicas novedosas en la recolección de datos y la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original en el proceso de investigación. Esta flexibilidad se propicia, además, porque los conceptos utilizados en el contexto conceptual sirven de guía, pero no constriñen por anticipado la realidad (Mendizábal, 2006, p. 67). En este sentido, la posibilidad de la adecuación de métodos y teorías se relaciona con nuestro interés por descubrir, conocer e interpretar procesos, antes que verificar hechos.

La característica multimetódica para registrar datos, nos ha permitido abordar en forma holística una situación social compleja como es la que presenta la derivación de estudiantes sin discapacidad a la educación especial, en vistas a analizar sus procesos y trayectorias. Para ello, el trabajo de campo ha contado con múltiples técnicas de recolección de información que incluyeron la triangulación de datos. A continuación, se presentan las técnicas utilizadas con este propósito.

2.2. Trabajo con fuentes primarias y secundarias

Para abordar el objeto de estudio se ha optado por tomar fuentes primarias y secundarias de información, en vistas a relevar y sistematizar lo acontecido en un campo en el cual todavía no hay producción académica abundante.

Fuentes primarias. Se privilegió la entrevista semiestructurada para indagar con referentes jurisdiccionales y nacionales de la política educativa de educación especial, sobre las razones que permiten la derivación de estudiantes sin discapacidad a la Modalidad. Debido a que se intenta dilucidar esta problemática considerando las políticas

educativas que lleva adelante la educación especial, los/as entrevistados/as han sido quienes tienen o tuvieron a su cargo responsabilidades jurisdiccionales o nacionales de gestión en el área.

Para ello se diseñaron temas guías que permitieran indagar con mayor profundidad cuando se consideraba pertinente para el logro de los objetivos establecidos, en vistas a captar “lo que es importante en la mente de los informantes: sus significados, perspectivas y definiciones; en suma, el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan el mundo” (Mayring, 1983, citado en Vasilachis, 2006).

En este sentido, es que destacamos el diálogo de esta tesis con el enfoque de la teoría crítica social, desde la intención de “conocer para cuestionar, relativizar y transformar formas imperantes de la sociedad y proponer alternativas” (Cifuentes Gil, 2011) desde la articulación entre comprender y explicar, con la intención de poner de manifiesto las ideologías y/o contradicciones que operan como limitantes de la acción.

El trabajo de campo consistió en la entrevista a dos referentes del nivel nacional que han tenido a su cargo la coordinación de educación especial, y seis referentes jurisdiccionales que tienen o han tenido a su cargo la coordinación de la modalidad a nivel provincial, de todas las regiones educativas del país (NEA, NOA, Centro, Cuyo y Patagonia). Para seleccionar al/la referente por región, se ha considerado que reconozcan como problemático el pasaje de estudiantes sin discapacidad a escuelas especiales. Sin pretender un análisis representativo a nivel federal, se consideró de suma importancia ilustrar con esta selección algunos aspectos de las distintas realidades territoriales que presenta nuestro país.

Por otra parte, se ha trabajado con documentos históricos. Ello nos permitió vislumbrar cómo la situación de aquellos/as que fracasan en el sistema educativo fue abordada como problema por la educación especial desde la consolidación de aquel. En este ejercicio se reconstruyen las distintas categorías y rótulos con que se ha nombrado a esta población, así como los argumentos que sostuvieron los circuitos diferenciados de educación.

Fuentes secundarias. Las fuentes secundarias de información consultadas han sido: datos estadísticos, Resoluciones Federales emanadas del Consejo Federal de Educación (CFE) referidas a la temática de estudio, investigaciones y producciones académicas.

Respecto a los datos estadísticos, se elaboraron series interanuales en base a la información disponible que brindan los anuarios estadísticos de la Dirección Nacional de Evaluación e Información Educativa, dependiente de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación Nacional, entre los años 2008 y 2022. Para complementar el análisis de la información provista por esta fuente, se relevaron los últimos datos disponibles provenientes del Censo de Población, Hogares y Vivienda (2010) y del Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad (2018), en vistas a establecer *proxys* que permitan presentar algunas hipótesis del comportamiento entre las distintas categorías de discapacidad o limitación permanente.

Con relación a las Resoluciones emanadas del Consejo Federal de Educación (CFE), se ha trabajado particularmente con el análisis de la Resolución CFE N° 155/11, la Resolución CFE N° 174/12 y la Resolución CFE N°311/16, para ahondar en las líneas de política educativa que toman explícitamente el trabajo de articulación entre la modalidad de educación especial y el nivel primario para la población que es derivada por estas últimas escuelas.

Respecto a las investigaciones y producciones académicas, se han tomado como referencias distintas publicaciones que analizan los orígenes del sistema educativo argentino en general y de la educación especial en particular, así como investigaciones que se han construido en relación a la derivación de estudiantes sin discapacidad, y aportes conceptuales que no toman específicamente esta temática, pero permiten comprenderla a través de análisis de categorías que brindan luz a dicho fenómeno, como educabilidad, fracaso escolar, trayectorias escolares teóricas y reales, entre otras.

2.3. Objetivos de la investigación

A continuación, se presentan los objetivos que han guiado la presente tesis.

Es su **objetivo general**:

1. Indagar en las razones que motivan la derivación de estudiantes sin discapacidad del nivel primario hacia la modalidad de educación especial, en el sector de gestión estatal.

Son sus **objetivos específicos**:

1. Construir un recorrido histórico que permita comprender la problemática educativa de los/as estudiantes sin discapacidad que realizan su trayectoria educativa en la educación especial.
2. Sistematizar información estadística del período 2008-2022 que facilite caracterizar la situación de los/as estudiantes sin discapacidad que son atendidos/as por la educación especial.
3. Identificar los fundamentos que sustentan la derivación de estudiantes sin discapacidad de escuelas de nivel primario a la modalidad educación especial e impactan en los lineamientos de política educativa implementados al respecto.

2.4. Preguntas preliminares y supuestos

Las preguntas preliminares que han guiado la presente tesis son:

1. ¿Cómo se ha expresado a través del tiempo la derivación de estudiantes sin discapacidad a escuelas especiales? ¿Qué motiva dicha derivación? ¿Cómo se justifica este pasaje?
2. ¿Cómo se modificó la cantidad de estudiantes sin discapacidad que asisten a escuelas especiales en los últimos años? ¿Y la cantidad de estudiantes sin discapacidad que son acompañados por la modalidad educación especial en las escuelas comunes? ¿Qué incidencia tiene la categoría “sin discapacidad” en relación con el resto de las discapacidades? ¿Qué diferencia se observa entre los porcentajes por tipos de discapacidad que informa el Relevamiento Anual y la que marcan los datos del Indec? ¿Por qué se toma la categoría ‘sin discapacidad’ en los relevamientos anuales de la modalidad de educación especial, que solo debiera atender a los estudiantes con discapacidad? ¿Cómo se releva y construye esta categoría?
3. ¿Cómo se justifica en la actualidad que estudiantes sin discapacidad sean atendidos por la educación especial? ¿Qué variantes institucionales colaboran a que siga vigente ese circuito? ¿De qué manera articulan la educación común y la educación especial con esta población? ¿Qué razones se aducen desde la gestión educativa para avalarlo? ¿Qué acciones podrían implementarse para modificar esta situación?

Los supuestos que han guiado la presente tesis son:

1. Al día de la fecha, sigue vigente la marca de origen de una escuela que etiqueta y clasifica la diferencia como deficiencia del sujeto (y asimila ésta a la discapacidad). Íntimamente relacionado a ello, se considera que la actual modalidad de educación especial ha albergado (y lo sigue haciendo) aquello que se corre de lo que dio en llamarse lo “normal”, aunque esté por fuera de sus finalidades: la educación de las personas con discapacidad. Estos planteos se trabajan en el tercer capítulo y se relacionan con el primer objetivo específico.
2. Los estudiantes sin discapacidad están subrepresentados en los datos estadísticos de la Modalidad. Muchos estudiantes sin discapacidad son considerados dentro de la categoría *discapacidad intelectual*, homologando problemas que se entienden de aprendizaje y/o conducta con situaciones de discapacidad orgánica o funcional, para encubrir este fenómeno. Ello trae serias dificultades a la hora de realizar la planificación y el seguimiento de una línea de política educativa que quiera revertir esta situación. Estos planteos se relacionan con el segundo objetivo específico y se desarrollan en el cuarto capítulo.
3. La dificultad para trabajar con las diferencias atraviesa todo el sistema educativo, expresándose en distintas escalas: en la caracterización de los/as estudiantes, en el trabajo al interior del aula, en la institución en su conjunto y en la gestión de políticas educativas a nivel ministerial. Estos planteos se relacionan con el tercer objetivo específico y se desarrollan en el quinto capítulo.

2.5. Antecedentes de investigación

En nuestro país, quien se ha dedicado a poner sobre la mesa la temática de los/as estudiantes sin discapacidad que asisten a escuelas especiales ha sido María Angélica Lus (1995), tomando los aportes de B. Braslavsky (1974). La autora se dedica a vislumbrar *el pesado tema del retardo mental leve*¹, exponiendo su clara presencia como producto de los etiquetamientos de los sectores más empobrecidos a circuitos paralelos de la educación. Para ello recaba datos y experiencias de investigaciones en la Ciudad de Buenos Aires, a nivel nacional y provenientes de otros países que demuestran cómo este

¹ Parafraseando el título que le da nombre al capítulo del libro donde indaga específicamente sobre el tema. En *De la Integración escolar a la escuela integradora* (1995).

fenómeno, lejos de estar emparentado con causas orgánicas o funcionales de los individuos, se refleja como producto de determinadas condiciones sociales, culturales y escolares que generan, en distintos momentos históricos, diversos procesos de etiquetamiento a grupos que pertenecen a familias de los estratos más bajos de la sociedad. Sus aportes, fundantes en el campo, darán sustento y marco a la presente tesis.

Lindante a esta temática, a nivel internacional desde una perspectiva contextualista y situacional, Mc Dermott (2001), desarrolla la categoría denominada *learning disabled* (discapacidad de aprendizaje). A través de descripciones ecológicas basadas en observaciones de las biografías de aprendizaje de los niños, ubica distintos procesos de etiquetamiento sobre los estudiantes en base a un sistema político clasificatorio que exhibe las contradicciones del sistema escolar. La perspectiva socio-histórica de cuño vigotskiano que aporta el autor permite pensar los procesos de desarrollo y aprendizaje como contextos socialmente organizados, destacando su carácter histórico, social y mediado.

El estudio de este fenómeno en el cotidiano escolar desde la etnografía educativa (Rockwell, 2009) en base al análisis de biografías escolares, observaciones áulicas e institucionales, entrevistas, historias de vida, o bien desde estudios de casos, también ha tenido asidero en nuestro país.

En Argentina, Liliana Sinisi (2009, 2010) se ha valido de la etnografía educativa para repensar los complejos procesos que atraviesa la experiencia escolar de niños, niñas y jóvenes que ven cercenado su derecho a acceder/permanecer en la escuela común por ser portadores de “patologías cognitivas”, “mala conducta”, síndrome ADD, discapacidades, o por ser pobres, indígenas, migrantes, siendo muchas veces sujetos de la educación especial a partir de lo que se denomina eufemísticamente “patologías de la pobreza” o “patologías culturales”, en continuidad con las teorías antropológicas que dieron sustento a la “cultura de la pobreza” en los años 60, a través de la escuela de Chicago (Lewis, 1959).

Pereyra (2013), también desde el enfoque etnográfico en educación, ha investigado bajo la dirección de Sinisi las derivaciones a educación especial de niños y niñas que habitan en contextos de pobreza y que transitan el primer ciclo de la educación primaria en escuelas de la localidad Sarmiento en la provincia de Chubut, para conocer y describir los

procesos por los cuales se producen estas derivaciones, a través de “documentar lo no documentado” (Rockwell, 1987). Sus aportes no solo permiten conocer las relaciones que se presentan entre educación especial, *déficit* y pobreza en la actualidad, sino que dan cuenta de cambios en las formas de atención de la modalidad educación especial donde, aún bajo el planteo de políticas inclusivas, la temática de la derivación de estudiantes sin discapacidad sigue saliendo a flote pero por nuevos cauces; nos referimos, puntualmente, al hecho de que este fenómeno no solo se manifiesta a través del pedido de derivación desde la escuela de educación común hacia la escuela de educación especial –situación que, por el modelo organizacional que se ha dado Chubut, no acontece desde el año 2009- sino que también se encarna en el pedido por parte de la escuela común a educación especial para que un docente de esta modalidad pueda “asistir” al/la niño/a, bajo la modalidad de apoyo, en la escuela de educación común. Su análisis respecto a las tensiones, contradicciones y estigmas que ello genera se consideran enriquecedores, ya que explicitan una realidad que se evidencia en todo el territorio de la República Argentina, con particularidades de acuerdo con la jurisdicción.

Por su parte, Toscano (2004, 2006, 2017) analiza, desde un estudio de casos que tiene como objeto a los legajos escolares, la derivación de alumnos desde la escuela común al circuito de educación especial. Centra su análisis, entre otros conceptos, en las sospechas acerca de su *educabilidad*, y analiza los mecanismos y dispositivos que se ponen en marcha a nivel institucional.

Es Ricardo Baquero (2007, 2017) quien analiza y pone en tensión el concepto de *educabilidad* en nuestro país. Sus contribuciones al campo resultan centrales para comprender la temática que la presente investigación indaga, ya que en su análisis observa cómo, con el paso del tiempo, se vislumbran distintas perspectivas que han acompañado el desarrollo de este concepto. Según el autor, ha habido dos versiones restringidas sobre las cuales se ha posado el argumento para justificar la educabilidad o ineducabilidad de los sujetos: el reduccionismo psicológico y el reduccionismo culturalista. El primero explica los menores rendimientos con el foco puesto en los déficits individuales. Ello es solidario con los desarrollos de la psicología evolutiva que tomaba el modelo evolucionista y establecía un único curso de desarrollo (coherente con la matriz darwiniana), que era entendido como punto de llegada normativo. El segundo, por su parte, también fija su mirada en las personas, pero atribuyendo la educabilidad a las condiciones de socialización que portan los sujetos. Baquero pone al descubierto cómo

esta categoría se emparenta con el fracaso escolar (Perrenoud, 1990). Tal como afirma junto a Cimolai y Toscano “las similitudes entre las posiciones explicativas frecuentes acerca del ‘fracaso’ y la versión ‘estándar’ sobre la educabilidad no son casuales: suelen descansar en el supuesto de partida acerca del individuo/alumno y sus presuntos déficits como causa o explicación única de su propio ‘fracaso’” (2017:17).

Frente a estas dos versiones restringidas, el autor propone un giro contextualista que constituye una tercera postura. Tomando los aportes de Lus y encuadrado en la perspectiva socio-histórica, afirma que la educabilidad solo puede leerse en la interacción situacionalmente definida de los sujetos con las condiciones de la actividad concreta de las instituciones y dispositivos escolares. Este giro implica un fuerte cambio en la conceptualización, ya que la educabilidad no sería un atributo de las personas, sino de las situaciones.

En la presente tesis se considera que las distintas lecturas e interpretaciones de la educabilidad son de gran valor para comprender y dilucidar los distintos “motivos” que se aducen para que los estudiantes sin discapacidad sean derivados desde la escuela primaria común a la modalidad de educación especial.

Otros aportes que abonan a la presente tesis son los que se han elaborado a partir de analizar variables asociadas a los datos estadísticos que el sistema educativo produce (sobreedad, repitencia, abandono, desgranamiento escolar, entre otras), para caracterizar sus efectos. Puntualmente, nos referimos a la conceptualización realizada por Flavia Terigi en relación con los rasgos del formato escolar y de las trayectorias que éstos performan, dando cuenta de las desiguales promociones que producen para gran parte de la población (2004,2007,2009a,2010a), particularmente en lo que refiere a los desafíos que plantean las trayectorias “no encauzadas”, que no siguen una progresión lineal en los tiempos previstos que el sistema educativo establece para las trayectorias teóricas.

Terigi, al plantear la perspectiva de las trayectorias escolares conceptualiza de otro modo el “fracaso escolar” incorporando las dimensiones institucionales de los *determinantes duros de la escolarización* (1996). De esta manera, en vez de abocarse solo a determinismos sociales o a condiciones subjetivas, las interrelaciona con el sistema escolar institucional, indagando por las condiciones pedagógicas que convierten factor de riesgo unos supuestos atributos de los sujetos (2018, p.40).

Una de las dimensiones que la autora trabaja para analizar el sistema escolar es el principio de la homogeneización, que se sostiene en base a tres conceptos: el aprendizaje monocrónico –donde se evidencian las dificultades de la escuela de trabajar con la diversidad–; la repitencia como única forma de reagrupamiento para aquellos que no tienen el ritmo que la escuela espera –como si volver a hacer lo mismo, de idéntica manera, pudiese dar algún otro resultado–; y el saber pedagógico por defecto –donde la enseñanza sigue reproduciendo las condiciones clásicas del sistema escolar: dar lo mismo a todos, al mismo tiempo–. Su análisis no solo resulta enriquecedor por develar algunos de los mecanismos naturalizados del sistema educativo, sino porque pone sobre la mesa que el problema de no cumplir con las “expectativas” escolares no es por un déficit individual de los sujetos, sino por las condiciones que el mismo sistema impone.

Complementario con estos aportes, es de destacar lo desarrollado por Carlos Skliar (2000, 2008) con relación a las diferencias, los diferentes y el interjuego que se construye cuando se utiliza la homogeneidad y la normalidad como su contracara, imprimiendo marcas que destacan las diferencias como negativas y sitúan al “otro” como inferior, “desviado” del curso normal. El *diferencialismo* que el autor destaca, entre otras categorías y aportes, da cuenta de un fenómeno que, a través de una mirada ética, filosófica y política, brinda nuevas aristas para trabajar la problemática de una homogeneidad que expulsa, encasilla y encorseta las diferencias.

Se cree que los conceptos sucintamente expuestos hasta aquí pueden aportar precisiones a los vínculos entre el sistema educativo en general y el campo de la educación especial en particular, que esta tesis busca abordar. Entendemos que el análisis de las trayectorias escolares dará luz sobre “motivos” que se posan más allá de lo individual, para dar lugar a la complejidad de las situaciones y realizar distintas lecturas posibles que abonen el campo de las políticas educativas en torno a la temática indagada.

Con la intención de sintetizar lo expresado hasta el momento en el presente capítulo, se presenta a continuación un cuadro síntesis que expresa las relaciones entre los objetivos específicos, las preguntas preliminares y los supuestos, los conceptos fuerza y las fuentes abordadas, como así también el capítulo que los alberga. Dadas las características flexibles del diseño metodológico construido, no existen correlaciones unívocas ni excluyentes entre estos componentes, sino que el cuadro se presenta a modo de organizador o guía que acompañe el proceso de lectura de este documento.

Cuadro 1. Objetivos, preguntas preliminares y supuestos, contexto conceptual y fuentes de información

Objetivo general: Indagar en las razones que motivan la derivación de estudiantes sin discapacidad del nivel primario hacia la modalidad de educación especial, en el sector de gestión estatal.

Objetivos específicos	Preguntas preliminares y supuestos	Contexto conceptual: categorías-fuerza	Fuentes	Capítulo de la tesis
<p>Construir un recorrido histórico que permita comprender la problemática educativa de los/as estudiantes sin discapacidad que realizan su trayectoria educativa en la educación especial</p>	<p><i>Preguntas preliminares:</i> ¿Cómo se ha expresado a través del tiempo la derivación de estudiantes sin discapacidad a escuelas especiales? ¿Qué motiva esta derivación? ¿Cómo se justifica este pasaje?</p> <p><i>Supuestos:</i> La dificultad del sistema educativo, desde sus orígenes y hasta la actualidad, de trabajar con las diferencias, lleva a etiquetar y clasificar la diferencia como deficiencia del sujeto. La educación especial sigue albergando aquello que se corre de lo que dio en llamarse lo “normal”, aunque esté por fuera de sus finalidades: la educación de las personas con discapacidad.</p>	<p>Orígenes del sistema educativo (Puiggrós, Oszlak)</p> <p>Igualdad y Homogeneidad (Dussel y Southwell, Baquero)</p> <p>Fracaso escolar, educabilidad estándar y déficit individual (Baquero, McDermott)</p> <p>Orígenes de la educación especial (Lus, De la Vega)</p>	<p>Fuentes históricas</p> <p>Normativa escolar</p>	<p>Capítulo 3. <i>El mandato homogeneizador en la escolaridad básica y el rol de la educación especial</i></p>
<p>Sistematizar información estadística del período 2008-2022</p>	<p><i>Preguntas preliminares:</i> ¿Cómo se modificó la cantidad de estudiantes sin discapacidad que asisten a escuelas especiales en los últimos años? ¿Y la cantidad de estudiantes sin discapacidad que son acompañados por la modalidad educación</p>	<p>Evolución de la matrícula escolar de la modalidad educación especial según tipo de establecimiento educativo</p>	<p>Información estadística del Relevamiento Anual para la</p>	<p>Capítulo 4. <i>La matrícula de la modalidad educación</i></p>

<p>que facilite caracterizar la situación de los/as estudiantes sin discapacidad que son atendidos/as por la educación especial</p>	<p>especial en las escuelas comunes? ¿Qué incidencia tiene la categoría “sin discapacidad” en relación con el resto de las discapacidades? ¿Qué diferencia se observa entre los porcentajes por tipos de discapacidad que informa el Relevamiento Anual y la que marcan los datos del Indec? ¿Por qué se toma la categoría “sin discapacidad” en los relevamientos anuales de la modalidad de educación especial que solo debiera atender a los estudiantes con discapacidad? ¿Cómo se releva y construye esta categoría?</p> <p><i>Supuestos:</i> La categoría “sin discapacidad” está subrepresentada en los datos estadísticos de la Modalidad. Muchos estudiantes en esta situación pasaron a pertenecer a la categoría “discapacidad intelectual” para justificar su atención por parte de la Modalidad, lo cual representa serias dificultades a la hora de realizar la planificación y el seguimiento de una línea de política educativa que quiera revertir este fenómeno.</p>	<p>al que asisten y tipo de discapacidad</p> <p>Circuitos de derivación (Pereyra)</p> <p>Estudiantes sin discapacidad</p> <p>Estudiantes con discapacidad intelectual</p>	<p>modalidad educación especial</p> <p>Normativa escolar</p> <p>Entrevistas semiestructuradas</p>	<p><i>especial: un análisis del período 2008-2022 desde la información estadística disponible y la normativa sancionada</i></p>
---	--	---	---	---

<p>Identificar los fundamentos que sustentan la derivación de estudiantes sin discapacidad de escuelas de nivel primario a la modalidad educación especial e impactan en los lineamientos de política educativa implementados al respecto</p>	<p><i>Preguntas preliminares:</i> ¿Cómo se justifica en la actualidad que estudiantes sin discapacidad sean atendidos por la educación especial? ¿Qué variantes institucionales colaboran a que siga vigente ese circuito? ¿De qué manera articulan la educación común y la educación especial con esta población? ¿Qué razones se aducen desde la gestión educativa para avalarlo? ¿Qué acciones podrían implementarse para modificar esta situación?</p> <p><i>Supuestos:</i> La dificultad para trabajar con las diferencias atraviesa a todo el sistema educativo, expresándose en distintas escalas (a nivel de la caracterización individual de los/as estudiantes, del trabajo al interior del aula y de la institución en su conjunto, en la gestión educativa a nivel ministerial).</p>	<p>Desenganche indisciplinado (Kessler)</p> <p>Educabilidad y déficit (Baquero, Cimolai, Toscano; McDermott)</p> <p>Capacitismo (Mareño Sempertegui)</p> <p>Diferencialismo (Skliar)</p> <p>Trayectorias escolares y rasgos del sistema escolar (Terigi)</p>	<p>Normativa escolar</p> <p>Entrevistas</p>	<p>Capítulo 5. <i>La derivación de estudiantes sin discapacidad en el nivel primario. Un análisis desde los referentes de educación especial</i></p>
---	--	--	---	--

3. El mandato homogeneizador en la escolaridad básica y el rol de la educación especial

3.1. La construcción del sistema educativo de masas en Argentina a fines del siglo XIX y el rol de la educación especial

Dice Oscar Oszlak que el capitalismo exigió mecanismos de penetración ideológica para legitimar el nuevo patrón de relaciones sociales que buscaba imponer. Erguir un sistema educativo al que asista toda la población, tal como quedó establecido en la Ley 1.420 de fines del siglo XIX, fue fundamental para ello ya que, en tanto *aparato ideológico* del Estado, el sistema educativo tuvo un papel central al formar a quienes allí asistían en determinados valores, saberes y contenidos que se presentaban como valorados y deseables en dicho contexto histórico en detrimento de otros. A través de esta operación, se fue construyendo un sentido de pertenencia que entrañaba una adhesión ‘natural’ al orden social vigente y que, al legitimarlo, permitía que la dominación se convirtiera en hegemonía (Oszlak, 1997, p.152).

Dussel y Southwell (2004) señalan, con relación al surgimiento del sistema educativo en Argentina y la equivalencia que se estableció entre la igualdad y la homogeneidad, que

Sin lugar a duda, la pretensión igualadora puso a la escuela dentro de un canon de tradición democrática, aunque también le dio las armas para excluir o derribar todo aquello que sus parámetros ubicaban por fuera de la igualación. Porque la igualación -a la vez que generaba corrimientos para igualar- construía parámetros acerca de lo deseable y lo correcto. La igualdad se volvió equivalente a la homogeneidad, a la inclusión indistinta en una identidad común, que garantizaría la libertad y la prosperidad general. No solo se buscaba equiparar y nivelar a todos los ciudadanos, sino también se buscó, muchas veces, que todos se condujeran de la misma manera, hablaran el mismo lenguaje, tuvieran los mismos héroes y aprendieran las mismas, idénticas, cosas. Esta forma de escolaridad fue considerada un terreno ‘neutro’, ‘universal’, que abrazaría por igual a todos los habitantes (p. 2).

Siguiendo a las autoras podemos decir que, desde su génesis, el sistema educativo ha estado signado por esa tensión: profundamente democratizador, promoviendo el acceso a la cultura letrada para toda la población, fija la negación de la diferencia de origen como

condición para la inclusión. Al construirse la historia de la Nación con todas sus efemérides, se consideró como válida una única lengua, se establecieron rituales y rutinas del santuario escolar que, al cabo de un tiempo, todos debían incorporar, se fijaron condiciones de aseo y presentación, se vistió a los sujetos de la educación (docentes y alumnos/as) con delantales blancos, se establecieron horarios para cumplir con la obligatoriedad y se conformó personal especializado con la capacidad de enseñar lo mismo a todos al mismo tiempo, tal como lo establecía el modelo comeniano de la enseñanza simultánea. Sin embargo, las diferencias afloraron y no todos/as los/as estudiantes pudieron cumplir con las expectativas que el mismo sistema depositaba para quienes pasaran por tan perfecta maquinaria.

Al respecto, las autoras mencionadas destacan que allí “la diferencia es significada como un retraso no deseable. Se instala una sospecha que se ubica entre la capacidad del alumno de ser educado o se desplaza hacia los familiares como contexto que ‘incapacita’” (p. 4). Es decir que la interpretación del desfasaje entre lo que se pretendía para toda la población y lo que acontecía en la realidad, se focalizó en la responsabilidad del alumno y/o de su filiación parental, no en el propio sistema.

En este sentido, Baquero destaca que

El tema de lo diverso no fue ignorado por la escuela sino tramitado de un modo naturalizado bajo la premisa de un tipo de alumno ideal, normal, sano que cada alumno expresaría en cierto porcentaje. Si la dispersión con respecto al tipo ideal resultaba no gobernable según la gestión de una práctica escolar común, se prescribía la necesidad de una práctica diferente, que claramente, en muchos casos, implicó una segregación o una violencia particular en la persecución de los logros relativamente homogéneos que animan al proyecto escolar, común o no (...) (2001, p. 80).

Esta manera de interpretar los hechos tuvo como gran aliado al discurso científico hegemónico, que colaboró fuertemente a mantener intacto aquel orden que se pretendía imponer a través del dispositivo escolar, pues

Convertir en ‘natural’ el sistema disciplinario, los rangos y sus articulaciones, fue una tarea a la cual las diversas versiones del positivismo, el naturalismo, el darwinismo social, la criminología, las tipologías, etc., prestaron un gran aporte.

El discurso científico tuvo posibilidades de arraigo, porque estableció articulaciones adecuadas con la distribución material de los lugares sociales (Puiggrós, 1995, p.117).

En este sentido, las escalas métricas y los desarrollos del campo de la educación especial en general, y del retardo mental en particular, vinieron a dar solución a un problema de época distinguiendo quiénes estaban (o no) en la media de la población para poder aprender y qué tipo de retardo tenían en relación con esa media que se establecía.

Uno de los autores más reconocidos por dar solución a la problemática, ha sido Alfred Binet. Su propósito fue estimar el desfase entre la propuesta de la escuela y el rendimiento de los niños a través de lo que denominó *retardo pedagógico*. Para ello creó numerosas pruebas, siendo la más conocida la escala métrica de la inteligencia que realizó junto a Simon en 1905, de cuya aplicación surgió el concepto de *nivel mental*, que establece la comparación entre la edad cronológica y la edad mental de un estudiante² (Lus, 1995, p. 21).

De la mano de Binet y otros pedagogos de la época que aportaron a este enfoque (entre ellos, Simon, Decroly, Terman, Stern), la psicometría, como ciencia auxiliar de la educación, dio paso a nuevas pruebas que permitieron construir mediciones cada vez más rigurosas, sin contemplar otros factores vinculados al rendimiento educativo de las/os alumnas/os. En ese marco, el coeficiente intelectual (CI) fue una de las categorías teóricas que más aceptación tuvo en el campo para referirse a las capacidades y posibilidades de aprender de una persona (Lus, 1995, p. 22).

Desde una perspectiva crítica a dicho planteo, entendemos que, desde los rudimentos de la consolidación del sistema educativo de masas, los test tuvieron la función de predeterminar el destino educativo de los niños (Íbid, p. 25): las pruebas, en vez de actuar como diagnóstico, se convirtieron en un pronóstico de lo que iba a poder ser y hacer ese/a alumno/a, definiendo el espacio educativo que le correspondía. Bajo este razonamiento

² Tal como refieren Mora Mérida y Martín Jorge (2007) “Algunos han sugerido que la escala de 1905 más que un test de inteligencia era una prueba de falta de inteligencia (Gondra, 1997), puesto que 27 de los 30 ítems que la componían estaban pensados para los beneficiarios de la educación especial. Sólo aquellos que lograban superar las tres últimas pruebas (relacionadas con el razonamiento y la capacidad de abstracción) se consideraban dentro del rango de la normalidad” (p. 309).

se establecía un techo de antemano sin que el/la niño/a interactúe con la propuesta educativa.

El test señalaba hasta dónde podía aprender un/a alumno/a y en qué categoría clasificaba, determinando su destino escolar (y social) de acuerdo a los *grados de deficiencia* que imperaban en la época: idiota –se corresponde a un nivel de 2 años de desarrollo en un niño normal–, imbecil – se corresponde a un nivel de 6 o 7 años de desarrollo en un niño normal– y débil mental –se corresponde a un nivel de 11 o 12 años de desarrollo en un niño normal– (Lus, 1995, p. 22).

Dice De la Vega (2010)

Problemáticas tan distintas como la pobreza, el retardo mental, el atraso y la marginalidad fueron unificadas por el discurso higiénico psiquiátrico para ser objeto de ordenamiento y control escolar. De este magma inicial, surgió la figura de débil mental. La promoción al primer plano de la noción de debilidad mental permitió condensar en ella esa serie tan diversa de figuras de la niñez, que va del abandono a la delincuencia, pasando por el analfabetismo, la miseria y el déficit orgánico. Por otra parte, esta noción comenzó a confluir con las otras categorías del retardo elaboradas varios siglos antes –las del idiota y el imbecil– para constituir la célebre trinidad del discurso psiquiátrico sobre la infancia anormal.

Idiocia, imbecilidad y debilidad mental son las tres figuras que confluirán en la organización de los primeros circuitos segregados de la educación especial (p.126).

Tal como afirma Baquero

La modernidad, con los formatos que definió para la escolarización masiva y obligatoria, fue llevando la idea universal de educabilidad comeniana –entendida como incompletud del cachorro humano y apertura a su constitución como sujeto en virtud de los lazos– a la pobre idea de capacidad de cada individuo para aprender según los cánones escolares (Comenius, 1986, citado en Baquero *et al.*, 2017, p. 29).

La fijación en categorías que justificaban científicamente la capacidad del/la alumno/a a ser educado/a es lo que el autor llama la *concepción clásica* de la educabilidad, que la comprende como una capacidad individual de los sujetos. Se trataría de

un atributo personal, una condición previa y natural que portarían los individuos, asociada privilegiadamente al desarrollo intelectual y más o menos limitada en el caso de una dificultad. (...). Tendría una expresión medible y comparable entre los sujetos (a través de coeficiente intelectual –CI– o edades mentales) (Baquero, 2000, citado en Toscano, 2006, p. 157).

La perspectiva clásica se apoya con frecuencia en el concepto de *déficit* para explicar las dificultades de aprendizaje (McDermott, 2001). Partiendo de una versión estática del contexto, sujeto, lenguaje y cultura, esta hipótesis explica los menores rendimientos centrando su mirada en déficit individuales, abstrayendo falazmente los elementos contextuales que lo atraviesan (Baquero, 2000). Como afirma Toscano

El supuesto de estas posiciones se traduce en el siguiente razonamiento: ante un contexto determinado como el escolar, invariante para todos los individuos y constante en los requerimientos que demanda, aquellos que no alcanzaran los niveles de desempeño esperados en el tiempo establecido -según un modelo de desarrollo único y normal- podrían presentar un déficit en sus capacidades intelectuales o en su desarrollo; este sería capturable y medible con determinadas técnicas, que explicaría tal situación. Esta posición fundamenta gran parte de la evaluación diagnóstica realizada en los contextos escolares (2006, p.158).

Baquero retoma el análisis de Lus (1995) para distinguir entre lo que se reconoce como fracaso escolar de tipo “masivo”, que afecta a una considerable parte de la población en términos de deserción, repitencia o bajos rendimientos y constituye el universo de estudio de la presente tesis, del “caso clínico” de dificultad singular y ocasional (Baquero *et al.*, 2017, p.27). Haciendo esta distinción, podríamos decir que, con la hipótesis del déficit de los sujetos que plantea esta perspectiva clásica de la educabilidad, el fracaso escolar masivo sería el corolario de la sumatoria de fracasos *individuales* explicados por déficits que, al fin, como bien advirtiera tempranamente María Angélica Lus (1995), se asumen como portados por los/as propios/as alumnos/as. En definitiva, “se reduce así, un

problema de naturaleza intrínsecamente social/educativa a uno de orden individual” (Íbid., p.28).

Este reduccionismo, sostenido desde los orígenes del sistema educativo, imprimió grandes y graves consecuencias para los sujetos de la educación que no corrían con la “suerte” de caber dentro de la igualación homogeneizadora que selló como marca de fuego al sistema educativo en sus inicios. Ahondaremos a continuación en las categorizaciones y avales que justificaron un espacio diferenciado para esta población.

3.2. ¿Quiénes eran los “anormales, deficientes y especiales”³ en la constitución del sistema educativo? Y, particularmente, ¿qué se hacía con ellos?

En este punto, es necesario distinguir entre aquellos/as estudiantes que, producto de tener una discapacidad, eran parte de la matrícula de lo que dio en llamarse educación diferencial (y hoy reconocemos como educación especial), de aquellos/as que, sin tener discapacidad, fueron matrícula de este tipo de educación como parte de la lógica operante desde la conformación del sistema educativo, donde las diferencias sociales fueron leídas como desvíos orgánicos o como herencia de un ambiente sociocultural corrupto (De la Vega, 2011).

El surgimiento y despliegue de las primeras escuelas especiales se dio en el marco del apogeo discursivo/institucional de la Higiene Mental en la década del 40 (Puiggrós, 1995, p.225). Allí, la educación especial se desarrolló bajo la convicción de que, a los niños diferentes, les beneficiaban ámbitos igualmente distintos de escolarización (Lus, 1995). En razón de ello, las escuelas especiales se constituyeron como “puras”; es decir, cada una de ellas atendía solo a un tipo de discapacidad, con curriculums propios de acuerdo a la tipología atendida. Así, estaban las escuelas especiales para irregulares motores, para discapacitados mentales, para sensoriales (auditiva -sordos e hipoacúsicos- y visual -ciegos y disminuidos visuales-). Esos espacios debían ser más acotados, con grupos reducidos de alumnos por maestro para garantizar el cuidado que esa infancia requería a través de la enseñanza individual. En esta etapa se planteaba un abordaje desde la perspectiva bio-médica dentro del "modelo rehabilitador" (Ministerio Nacional de Educación y Justicia, 1988). Coherente con ello, los profesorados en educación especial se organizaban según el tipo de discapacidad de los sujetos de la educación y no

³ Parafraseando el título del libro de Eduardo de La Vega (2011).

consideraban que los contenidos enseñados en las escuelas “comunes” fueran relevantes en la formación docente, sino que, desde una mirada centrada en la patología, se alentaban propuestas enfocadas en la instrucción antes que en la enseñanza.

Con relación al segundo grupo de estudiantes, aquellos que fueron caratulados por fracasar frente al programa escolar que la escuela “común” propone, Eduardo de la Vega plantea que: “En el escenario creado para ordenar los saldos ineducables de la escuela pública, se realizó la equivalencia inaugural entre el niño huérfano, abandonado, inmigrante, trabajador, miserable y el alumno diferencial” (2010, p. 224).

Ello se observa en distintos documentos de la época, como el que se presenta a continuación tomado de un artículo del Monitor de la Educación Común (1932), en relación con los *niños retardados* donde se promueve la enseñanza en grados diferenciales. Allí, una maestra escribe:

“Desgraciadamente no poseemos la unidad métrica que determine con exactitud el nivel mental, a pesar de los ensayos y trabajos minuciosos de tantos investigadores; pero tras largas observaciones realizadas por Decroly, Binet y Simon, Terman, etc. pudo establecerse una escala de tests que respondiera a la diferencia existente entre la edad mental y la edad cronológica, y los pueblos que marchan a la vanguardia de la civilización y del progreso como Estados Unidos, Francia, Alemania, etc. no escatimaron medios para poner en práctica tales procedimientos considerándolos de valor inapreciable para guiar luego la educación (...) pero ... ¿Qué ocurre con aquel que no diera resultados positivos en el examen psicológico y que el despertar no se realiza en el transcurso del año? Es indudable que quedará rezagado y como pesado lastre gravitará en el aula, desorganizará, será objeto de serias reprimendas de parte del maestro, máxime si su conducta es mala. ¿Ese niño debe continuar en el aula? ¿No sería mejor para bien de él y de sus compañeros alejarlo, dejar que el pequeño enjambre trabaje activamente y sin tropiezo? Una solución cabe al respecto: segregar ese alumnado a un aula de la misma escuela, bajo la dirección de un maestro especializado, tal como se hizo a fines del año 1930, en algunas escuelas de la capital (...).

El grado diferencial es la nueva fase de la enseñanza que acude hacia aquellos niños clasificados como débiles mentales, inestables, apáticos, abúlicos, retrasados pedagógicos, etc., haciéndoles llegar los beneficios de la instrucción a los que tienen

tanto o más derecho que los niños normales, puesto que la lucha por la vida los sorprende en una situación de inferioridad marcada.

Se evitará con ello, y es el punto de vista primordial, el aumento de la delincuencia infantil, cuyo origen es preciso buscarlo en la falta de encauzamiento que solo puede hacerlo la clase o la escuela especial”.

En este sentido, Lus aporta que:

Desde entonces, los alumnos que atraviesan la experiencia de fracaso escolar, particularmente en los primeros grados, han constituido la mayoría de la población de las escuelas especiales o circuitos paralelos destinados a la atención educativa del retardo mental leve o de atención de los “problemas de aprendizaje”, como se ha denominado a los servicios más modernos creados en nuestro país (1995, p.57).

Las categorías científicas de aquella época siguieron vigentes hasta entrada la década de 1980, donde las definiciones para la llamada *deficiencia mental* daban paso a las políticas educativas en el área de la educación especial. En un documento de la Dirección de Educación Especial de la Provincia de Buenos Aires (1986) puede leerse, con relación a esta caracterización:

“Según Jensen, existen dos amplias categorías de deficiencia mental:

- A. La variedad de tipo “aclínica” constituida por personas que no presentan historia o signos de daño neurológico, denominada también **retardo mental de tipo familiar**⁴, cuya proporción aumenta a medida que nos acercamos a los más bajos segmentos socioeconómicos de la población. En su mayoría está integrada por deficientes mentales de grado leve.*
- B. La variedad de tipo “clínica” o “patológica” que abarca las deficiencias resultantes de causas orgánicas. Se observa en esta categoría, un exceso de C.I. bajos (inferiores a 50) sobre la frecuencia que cabría esperar en la curva de distribución de la inteligencia”⁵.*

⁴ El destacado es nuestro.

⁵ Dirección General de Escuelas y Cultura (1986): Circular técnica parcial nro. 9: Caracterización del alumno con retardo mental de grado moderado. Dirección de Educación Especial. La Plata, Buenos Aires.

Pareciera ser que los “desviados” del siglo pasado, con el correr de las décadas se han seguido rotulando bajo etiquetas que diagnosticaban y patologizaban la diferencia.

Aún con estas caracterizaciones en boga, ya a fines de los años '70 y en el transcurso de la década siguiente, comienzan a producirse trabajos al interior del campo de la educación, analizando las dimensiones estructurales o sistémicas que generan la desigualdad en torno a las distintas formas en que la diferencia se “tramita” desde el origen del sistema educativo moderno (Bourdieu y Passeron, 1970; Baudelot y Establet, 1971). Sumado a ello, cobró impulso la problematización de la etiquetación de los estudiantes, cuestionando cómo se los rotulaba y categorizaba desde el sistema educativo, al tiempo que es puesta en cuestión la segregación; es decir, la conformación de circuitos educativos segregados donde asisten únicamente los estudiantes con discapacidad.

Hacia los '80 la integración comienza a hacerse lugar entre el repertorio de estrategias que debe promover la educación especial, de la mano del concepto de *necesidades educativas especiales*, que tendrá gran influencia en el campo, promovido por los organismos internacionales a escala planetaria. Nos detendremos en esa categoría en el siguiente apartado ya que marca un hito en la historia de la educación especial e influye en las posibilidades, lugares y destinos de quienes tienen “problemas de aprendizaje”.

3.3. De las Necesidades Educativas Especiales (NEE): nuevos hitos en las décadas del '80 y '90

Las Necesidades Educativas Especiales surgen a partir de lo que se dio a conocer como Informe Warnock, producto del Comité de Investigación sobre la Educación de los niños y jóvenes deficientes que fue encargado en 1978 por el secretario de educación del Reino Unido a una comisión de expertos, presididos por quien da nombre al informe. A partir de dicho concepto, que fue impuesto a escala mundial en la llamada “Declaración de Salamanca” donde se establece el marco de acción para las necesidades educativas especiales atendiendo a los principios de normalización⁶, la educación especial pasa a entenderse como un conjunto de recursos personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo, para que éste responda a las necesidades que, de forma transitoria o permanente, puedan presentar alumnos con diferentes características como: lentitud en

⁶ La noción del principio de normalización surge en 1955 de la mano del danés Bank Mikkelsen y apuntaba a socializar a la persona con discapacidad en un ambiente que se acercara en la mayor medida de lo posible al medio “normal”. (En De la Vega:199). Su creador lo definía como "La posibilidad de que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible" (John O'Brien, 1999).

los aprendizajes, falta de comprensión lectora, trastornos emocionales o de conducta, fracaso escolar.

Este concepto, que permeó las políticas educativas a mediados de los años ochenta y durante la década del noventa, se encuentra reflejado en nuestro país en la Ley Federal de Educación del año 1993. Allí se toma a la educación especial como parte de un régimen especial y se insta a que las autoridades educativas coordinen acciones de carácter preventivo dirigidas a la detección de niños/as con necesidades educativas especiales, con el objetivo de brindar una formación individualizada, normalizadora e integradora (Arts. 27 y 28). Esto se da en el marco de políticas educativas focalizadas en *poblaciones vulnerables* (Sinisi, 2010)⁷.

Podemos decir que las llamadas necesidades educativas especiales marcaron un avance a partir de la década de los noventa, en términos de considerar lo eminentemente pedagógico en las trayectorias (Lus, 1995, p. 32), pero también es de destacar que tuvieron como contracara utilizar un eufemismo para nominar a esta población, al tiempo que rotulaban a muchos/as estudiantes que no tenían discapacidad, pero escapaban a la media del/la alumno/a prototipo.

Debido a que las necesidades educativas especiales eran del ámbito propio de la educación especial, muchas escuelas especiales comenzaron a poblarse de alumnos/as con “retraso mental leve”, dificultades de aprendizaje y discapacidad social (pobreza), que exceden la situación de discapacidad. Y la segregación al interior del sistema educativo siguió avanzando, particularmente en los periodos de mayor exclusión social de la Argentina, donde los etiquetamientos legitimaban situaciones de injusticia premeditada.

Tal como plantea Eduardo de la Vega

La noción de necesidades educativas especiales, ampliamente difundida por la política educativa de Margareth Thatcher y promovidas, a escala planetaria, por el gobierno socialista español, abren un panorama amplio de intervención para la

⁷ No nos detendremos aquí en las implicancias de las políticas focalizadas para poblaciones denominadas vulnerables durante la década del '90 en Argentina, y las líneas de continuidad y ruptura con lo acontecido a partir de la década del 2000. Solo destacamos que, en el caso de nuestro país, la discusión en el campo de la educación especial estuvo signada por la adscripción a dos paradigmas: la integración y la inclusión. Eso ha tenido numerosos y contradictorios efectos que exceden los límites de este trabajo. Para un mayor desarrollo, ver Sinisi “Integración o exclusión escolar: ¿Un cambio de paradigma? (2010).

escuela especial. Aquellas pretenden describir las necesidades que tiene un niño con dificultades para aprender, sean estas orgánicas, psicológicas, sociales o pedagógicas. Encontramos en dicha definición una paradoja (o más bien una contradicción) especialmente significativa en lo que respecta a los problemas de aprendizaje y su vinculación con problemáticas sociales. Cuestión, por otra parte, sensible para la educación especial, que históricamente ha incorporado en sus aulas no solo a niños con discapacidad sino también -en porcentajes muy altos- a otros sin discapacidad, que no aprenden o son rechazados por la escuela común. Ahora bien: éstos, que son los niños de la tragedia, del olvido, del drama social, ¿tienen necesidades educativas especiales o tienen las mismas necesidades y derechos de todos, como lo son el acceso a los bienes básicos de la cultura, como el aliento, el hogar, la salud y la educación?

El discurso de las necesidades educativas especiales invisibiliza las demandas sociales, al mismo tiempo que despolitiza y psicologiza -al atribuirles a un sujeto- la inadaptación o el fracaso escolar (...) la productividad del mecanismo tiene como prueba su eficacia, la cual permitirá trazar el nuevo mapa de la escuela. Allí, la integración dibuja una inmensa zona fronteriza, profundamente inquietante, de límites imprecisos y de aspecto confusional (2011, p. 217).

3.4. La educación especial hoy: sujetos y marcos que regulan a la Modalidad

Fruto de discusiones a nivel del sistema educativo en general, y en torno al campo de la educación especial en particular, ya en los años 2000 comienza una nueva etapa donde tanto la perspectiva médico-rehabilitadora que había marcado su desarrollo como las necesidades educativas especiales, comienzan a cuestionarse. Y lo propio acontece con la integración luego de más de una década de fomentarla. Al analizarla a la luz de lo que acontece en el marco del sistema educativo, se destaca que con ella “el Sistema permanece más o menos intacto, mientras que los estudiantes tienen la tarea de adaptarse con el acompañamiento de quienes los asisten y/o los educan” (López, 2009, p. 12).

El replanteo refiere al lugar que la educación especial adquiere dentro del sistema educativo, que lleva a vislumbrar nuevas decisiones en relación con quiénes son los sujetos de la educación especial, qué propuestas de enseñanza se les brinda y cómo se trabaja desde la Modalidad con el conjunto de los niveles y modalidades educativas.

Como contracara de la integración, asociada al paradigma normalizador, se plantea la educación inclusiva para dar respuesta a los nuevos desafíos.

Parte de los acuerdos a los que se arriba en Argentina y marcan un posicionamiento al respecto se encuentran plasmados en la Ley de Educación (LEN) N° 26.206 del año 2006. Allí se establece que la educación especial es la encargada de garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidad, se rige por el principio de inclusión y pasa a constituirse como modalidad educativa, siendo transversal a los niveles de enseñanza obligatoria y las otras modalidades de la educación. Ello implica que son exclusivamente las personas con discapacidad los sujetos de quienes se encarga la educación especial y que ellas, independientemente de la institución a la que asistan, ya no recibirán una propuesta diferenciada por su discapacidad en base a un subsistema segregado de la educación, sino que deben recibir los saberes y contenidos que se promueven en los niveles educativos, con configuraciones de apoyo que consideren las necesidades de estos/as estudiantes, para acceder a los diseños curriculares.

Con la LEN y los acuerdos que se derivan a partir del concepto de inclusión, se plantea que es el medio ambiente social y escolar el que debe modificarse para acoger a todos – en línea con el Modelo Social de la discapacidad que se establece en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad⁸–. Este paradigma implica un nuevo desafío para todo el sistema educativo en general y para la modalidad de educación especial en particular, que también deberá revisar su oferta para dar lugar a otro de los puntos nodales que establece la LEN: la ampliación de la escolaridad obligatoria (que, a partir de allí y hasta el presente, abarca desde los 4 años en el nivel inicial hasta la finalización de la educación secundaria)⁹.

⁸ La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo se aprobaron mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Argentina adhiere como Estado Parte a dichos instrumentos a través de la Ley N° 26.378 en el año 2008, y le otorga jerarquía constitucional mediante la Ley N° 27.044 en el año 2014, en los términos del artículo 75, inc. 22 de la Constitución Nacional.

⁹ En el año 1993 a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación N° 24.195, la sala de 5 años del nivel inicial adquiere obligatoriedad (Art. 10, inc. a) y en 2006, con la Ley de Educación Nacional actualmente en vigencia, la obligatoriedad se extiende hasta el nivel secundario. Así lo indica el Artículo 16 de dicha ley: “La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria (...)”. A partir de la Ley N° 27.045 de 2014 se incorpora la obligatoriedad de la sala de 4 años en el nivel inicial.

Para llevar a cabo estas nuevas demandas, se establecen acuerdos y definiciones a nivel nacional, que tienen su correlato en los lineamientos político-educativos que se encuentran plasmados en las Resoluciones emanadas del Consejo Federal de Educación (CFE). La primera que se aprueba para la modalidad educación especial, en el año 2011, es la Resolución CFE N° 155 que detalla, entre otros puntos que, atendiendo al contexto institucional, debe fomentarse un trabajo corresponsable con los niveles educativos para contemplar las necesidades de todos y todas.

Las perspectivas en torno a generar un sistema de educación inclusivo para todos/as, y el hecho de explicitar que la modalidad de educación especial debe atender solo a los estudiantes con discapacidad, conlleva un gran cambio para la población sin discapacidad que históricamente formó parte de su matrícula y es objeto de la presente investigación.

El enunciado en términos de política educativa al que se compromete tanto el nivel nacional como las todas las jurisdicciones del país, implica implementar cambios para que se produzca un movimiento de los sujetos sin discapacidad a los que la Modalidad atiende. Esta problemática, que debía revertirse para “ordenar” el sistema y que la educación especial pueda efectivamente ocuparse de la población que tenía definida por Ley, es expresada en los siguientes términos en el apartado *Políticas de la Modalidad*:

“Incorporar o reincorporar a la educación común, en articulación con los niveles y las otras modalidades del Sistema Educativo, a los/as alumnos/as sin discapacidad que permanecen en las escuelas de educación especial y a los/as alumnos/as rotulados bajo la categoría de “discapacidad mental leve”, a través de estrategias de intensificación de la enseñanza” (Res. CFE N° 155, p.7).

Si bien la existencia de una norma no asegura su cumplimiento, la explicitación de este punto habilita las condiciones de su posibilidad y exigibilidad ya que, al hacer explícito el lineamiento, visibiliza una problemática a la que se debe dar respuesta para cumplir con lo que dicha Resolución establece.

3.5. A modo de síntesis

En este capítulo hemos visto que, desde la conformación del sistema educativo de masas, no todos/as los/as estudiantes pudieron cumplir con las expectativas que el mismo sistema depositaba para quienes pasaran por él. La interpretación de este desfase se focalizó en

el/la alumno/a o en su contexto inmediato de la mano del discurso científico hegemónico. A través de escalas métricas de inteligencia y distintos test que se desarrollaron a posteriori, se definía hasta dónde podía aprender un/a alumno/a y en qué categoría clasificaba, determinando su destino escolar (y social).

Aquí, problemáticas tan distintas como la pobreza, el retardo mental, el atraso y la marginalidad fueron unificadas por el discurso higiénico psiquiátrico para ser objeto de ordenamiento y control escolar (De la Vega, 2011, p. 126). Y la educación especial encontró su lugar constituyéndose en *la* alternativa para quienes no respondían a las expectativas de la educación básica. Hemos analizado cómo, a partir de allí, quienes atraviesan la experiencia de fracaso escolar constituyeron la mayoría de la población de escuelas especiales o circuitos paralelos destinados a la atención educativa del retardo mental leve o de atención de los “problemas de aprendizaje” (Lus, 1995, p. 57).

También hemos marcado que, con el correr de las décadas, comenzaron a producirse críticas a la segregación que operaba en el sistema educativo y comenzó un fuerte movimiento integrador, que fue acompañado por un cambio de conceptualización en la educación especial que, en los `80 y particularmente en los `90, ocupan la escena educativa. A través de la instauración del concepto de *necesidades educativas especiales*, se puso énfasis en lo eminentemente pedagógico de las trayectorias, al tiempo que se rotuló a vastos sectores de la población que presentaban problemas de aprendizaje, para que sean atendidos por la educación especial.

A mediados de los años 2000 esta situación cambia, de la mano de las políticas de inclusión y el Modelo Social de la Discapacidad que establece al Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, produciéndose un replanteo respecto a quiénes son los sujetos de la educación especial, qué propuestas de enseñanza se les brinda y cómo se trabaja con el conjunto del sistema educativo. Aquí la educación especial pasa a constituirse como una modalidad transversal, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. Hemos visto que se plantean a partir de allí líneas de política educativa que toman específicamente la temática de la derivación de estudiantes sin discapacidad, para revertirla en articulación con la educación común.

Sin embargo, en continuidad con las marcas que le dieron origen, en la actualidad siguen operando circuitos de derivación de las escuelas de educación común hacia la modalidad

educación especial por estudiantes que no tienen ninguna discapacidad, pero fracasan dentro del formato que la escuela de nivel propone.

En los siguientes capítulos de esta tesis, veremos cómo esta problemática es abordada en los últimos años, desde dos dimensiones de análisis: nos adentraremos en la información estadística que el sistema educativo ha producido como insumo para la planificación, monitoreo y seguimiento de los lineamientos consensuados a nivel federal en los últimos 15 años; y vislumbraremos lo que tanto a nivel nacional como jurisdiccional referencian quienes tienen responsabilidades de gestión en la educación especial en torno a la temática de la derivación de los estudiantes sin discapacidad a la modalidad educación especial, valiéndonos de aportes teóricos y conceptuales, para indagar en los mecanismos y preceptos que operan más allá de la letra escrita. De esta manera, se pretende aportar mayor comprensión a un fenómeno que, todavía, sigue vigente en nuestro sistema educativo.

4. La matrícula de la modalidad educación especial: un análisis del período 2008-2022 desde la información estadística disponible y la normativa sancionada

Uno de los desafíos que esta tesis asume es recabar datos estadísticos que permitan dimensionar el fenómeno analizado a nivel nacional.

Para ello se ha tomado la información que ofrecen los anuarios estadísticos del Relevamiento Anual publicados por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación Nacional, en el marco de la Red Federal de Información Educativa¹⁰. En particular, se ha trabajado con los cuadros del cuadernillo de la modalidad educación especial, en referencia a la matrícula que asiste a escuelas de educación especial y a escuelas de educación común con acompañamiento de la educación especial, en el sector de gestión estatal.

Esta información nos ha permitido contar con una caracterización general de la matrícula en ambos tipos de educación, y luego detenernos en los datos que se presentan para el nivel primario en los últimos 15 años, analizando la información disponible según tipo de discapacidad, para finalmente adentrarnos en el universo que nos ocupa: los/as estudiantes sin discapacidad que asisten a escuelas primarias de la modalidad especial o a escuelas comunes acompañados por la modalidad educación especial, en el sector de gestión estatal.

La decisión de abocarnos a considerar la evolución de los últimos 15 años refiere a que es recién en el año 2008 que se incorpora a las categorías estadísticas de la educación especial, los/as estudiantes “sin discapacidad” que forman parte de su matrícula, a la vez que se modifica la categoría de “discapacidad mental” que distinguía dentro de ésta los grados *leve*, *moderado* y *severo*, para pasar a ser nominado como “discapacidad intelectual” sin subcategorías en su interior. Este cambio en las categorías estadísticas nos permitió analizar la evolución de la matrícula identificando específicamente a quienes son los sujetos sobre los que esta tesis indaga.

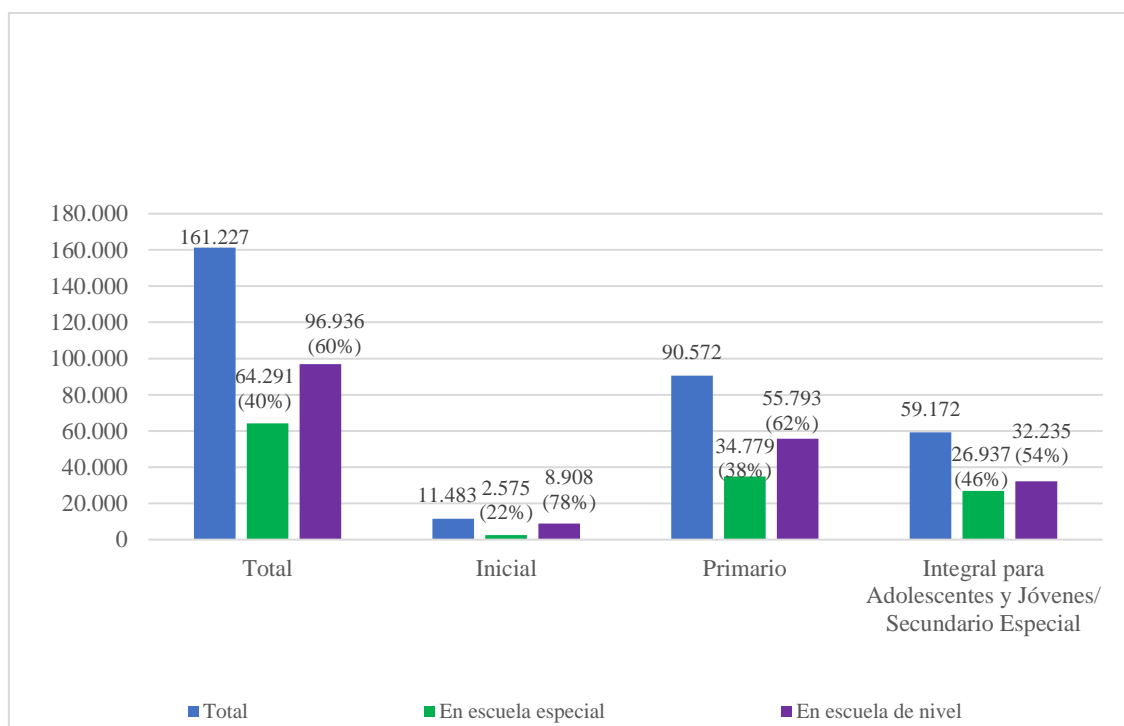
4.1. La matrícula de la modalidad educación especial

¹⁰ La Red Federal de Información Educativa es quien articula todas las áreas de estadística educativa del país (Unidades de Estadística Educativa) con el Ministerio de Educación de la Nación.

De acuerdo con los últimos datos disponibles, del año 2022, la modalidad educación especial en el sector de gestión estatal atiende a 161.227 estudiantes en los niveles obligatorios de la educación, de los cuales el 60% (96.936) se encuentra cursando su trayectoria en escuelas comunes de nivel¹¹ y el restante 40% (64.291) lo hace en escuelas de educación especial.

En el nivel inicial obligatorio se encuentra el 7% de la matrícula (8.908 alumnos en escuelas de nivel inicial y 2.575 en escuelas especiales), en el primario el 56% (55.793 alumnos en escuelas de nivel y 34.779 en escuelas especiales primarias) y en el secundario el 37% (32.235 estudiantes en escuelas de nivel secundario y 26.937 en escuelas secundarias de educación especial/educación integral de adolescentes y jóvenes), tal como se observa en el siguiente gráfico:

Gráfico 1. Matrícula de educación especial por nivel educativo obligatorio, según asistencia a tipo de establecimiento: escuela especial y de nivel común, en el sector de gestión estatal. Año 2022. Total país



Fuente: elaboración propia con base en datos del Relevamiento Anual 2022. Red FIE-DIE.

¹¹ Para referirse a los/as estudiantes de la modalidad que cursan su trayectoria en escuelas de los niveles educativos (también denominado educación común), el Relevamiento Anual utiliza en sus anuarios estadísticos el término “integración”. Sin embargo, esta tesis se referirá indistintamente a estudiantes que están matriculados en escuelas de nivel o escuelas comunes en vez de utilizar ese término, ya que el significado de la palabra “integración” ha caído en desuso en el campo de la educación especial por las implicancias políticas y pedagógicas que conlleva.

Analizando la información de acuerdo con el tipo de ámbito donde los/as estudiantes cursan se observa que, tanto en el total país consolidado como en cada uno de los niveles, siempre es superior la cantidad de matrícula que asiste a escuela común que la que lo hace en escuelas de educación especial.

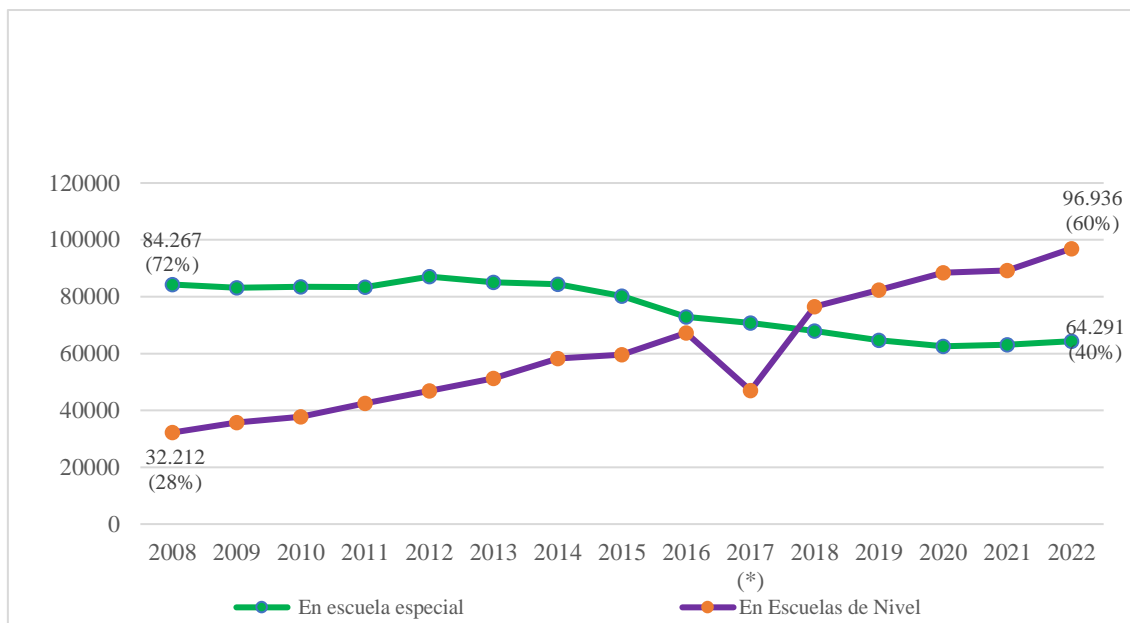
Tal como se desprende de estos datos, es al inicio de la trayectoria escolar, en el nivel inicial obligatorio, donde se encuentra el mayor porcentaje de estudiantes que asisten a escuela común (el 78% de la población de la modalidad lo hace en este tipo de escuela, y solo el 22% asiste a escuela especial para transitar esta etapa educativa).

Al observar los números absolutos, de la información se desprende que la mayor cantidad de matrícula se encuentra concentrada en la educación primaria, cuyo nivel ha sido históricamente el que atendió la educación especial (para 2022, se encuentran cursando ese nivel 90.572 estudiantes).

Seguidamente, se observa la cantidad de adolescentes y jóvenes que asisten al nivel secundario: son 59.172 estudiantes, de los cuales el 54% lo hace en escuela común y el restante 46% en escuelas especiales.

Para adentrarnos en el fenómeno de la inclusión a los niveles educativos de educación común en contraposición a la matriculación en escuela especial, más allá de la “foto” que nos ofrece el último año disponible, hemos recabado datos de los últimos quince años (2008 a 2022 inclusive) en vistas a observar la tendencia en relación con el tipo de ámbito educativo donde se sostienen las trayectorias, a nivel consolidado:

Gráfico 2. Evolución de la matrícula total de educación especial, según asistencia a tipo de establecimiento: escuela especial y de nivel común, en el sector de gestión estatal. Años 2008 a 2022. Total país



Fuente: elaboración propia con base en datos de los Relevamientos Anuales 2008 a 2022. Red FIE-DIE.

(*) En el año 2017, no hay dato de estudiantes de la Modalidad que cursan en el nivel primario común en la provincia de Buenos Aires, que representa aproximadamente un tercio de la matrícula del país, lo cual podría explicar el abrupto descenso que se observa en dicho año.

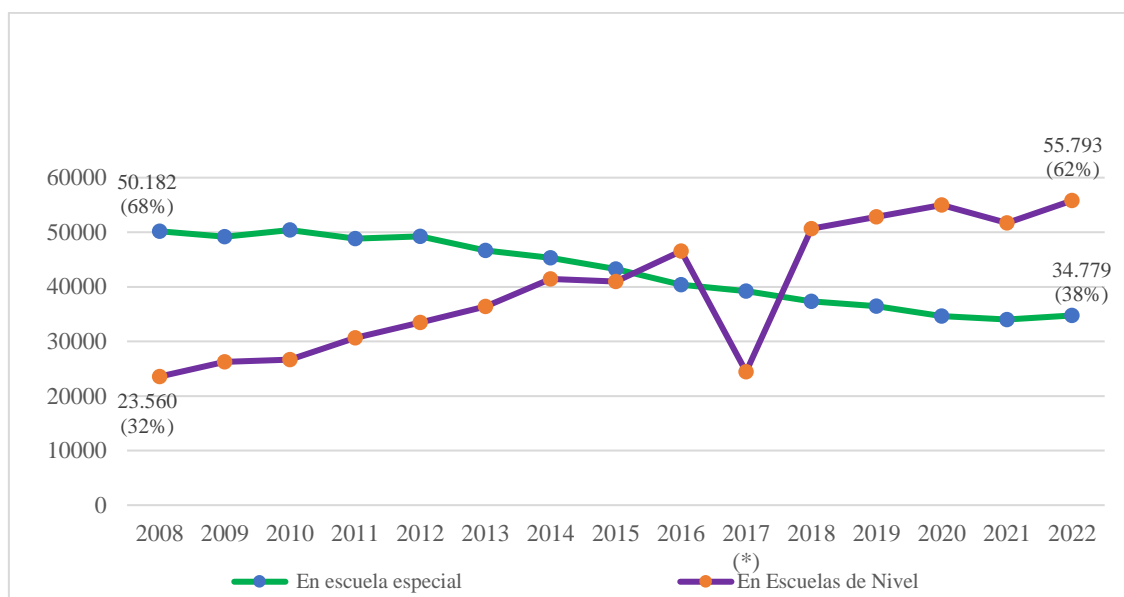
En el Gráfico 2 se observa que en 15 años (del 2008 al 2022) se invierte la tendencia entre quienes asisten a escuelas sedes de educación especial y quienes lo hacen en escuelas comunes de nivel: del 72% que eran matriculados en escuela especial en 2008, se pasa a que solo el 40% asista a esa institución en el 2022. Inversamente proporcional a dicho fenómeno, se observa un gran cambio en lo que acontece en las escuelas comunes de los niveles: en términos porcentuales se pasa de un 28% de estudiantes que asistían a escuelas de nivel con acompañamiento de la educación especial, a que sean el 60% de la matrícula. En números absolutos se observa que se ha triplicado la cantidad de estudiantes de la Modalidad que asiste a escuelas de los niveles obligatorios entre 2008 y 2022 (de 32.212 a 96.936 estudiantes) y ha disminuido un 24% la matrícula que asiste a escuela sede de educación especial (de 84.267 a 64.291). Ello conlleva un 38% más de estudiantes que asisten al sistema educativo, si se comparan los datos de 2022 con lo que acontecía 15 años atrás, lo cual estaría señalando un proceso de ampliación en el acceso del derecho a la educación para esta población. El año 2022, por otra parte, es en el que más estudiantes ha habido cursando en escuelas de nivel en los tres niveles de la educación obligatoria.

En el apartado siguiente observaremos estos datos, referidos a la matriculación de los estudiantes de la Modalidad de acuerdo con el tipo de escuela a la que asisten en los últimos 15 años, para la educación primaria en el sector de gestión estatal, que es el nivel sobre el que la presente tesis indaga.

4.2. La matrícula de la modalidad educación especial en el nivel primario

En el nivel primario, el punto de inflexión donde se revierte la cantidad de estudiantes que se encuentran cursando su trayectoria en escuelas comunes con relación a quienes lo hacen en escuelas especiales, se produce a partir del año 2015, tal como se observa en el siguiente gráfico:

Gráfico 3. Evolución de la matrícula de educación especial en el nivel primario, según asistencia a tipo de establecimiento: escuela especial y de nivel común, en el sector de gestión estatal. Años 2008 a 2022. Total país



Fuente: elaboración propia con base en datos de los Relevamientos Anuales 2008 a 2022. Red FIE-DIE.

(*) En el año 2017, no hay dato de estudiantes de la Modalidad que cursan en el nivel primario común en la provincia de Buenos Aires, que representa aproximadamente un tercio de la matrícula del país, lo cual podría explicar el abrupto descenso que se observa en dicho año.

Si se toma la evolución en los extremos de los últimos 15 años, se observa que en 2008 el 32% de los/as alumnos/as asistía a escuelas de nivel primario común para cursar su trayectoria (23.560 estudiantes), y en 2022 lo hace el 62% de la matrícula del nivel (55.793 estudiantes). En números absolutos, la matrícula cursando en escuelas de nivel se ha más que duplicado (aumentando un 137%).

Lo contrario acontece en las escuelas especiales: el 68% de quienes asistían al nivel primario lo hacía en este tipo de educación en 2008 (50.182 estudiantes) y en 2022 lo hace el 38% (34.779 estudiantes), lo cual representa una disminución del 69% de matrícula en el periodo considerado.

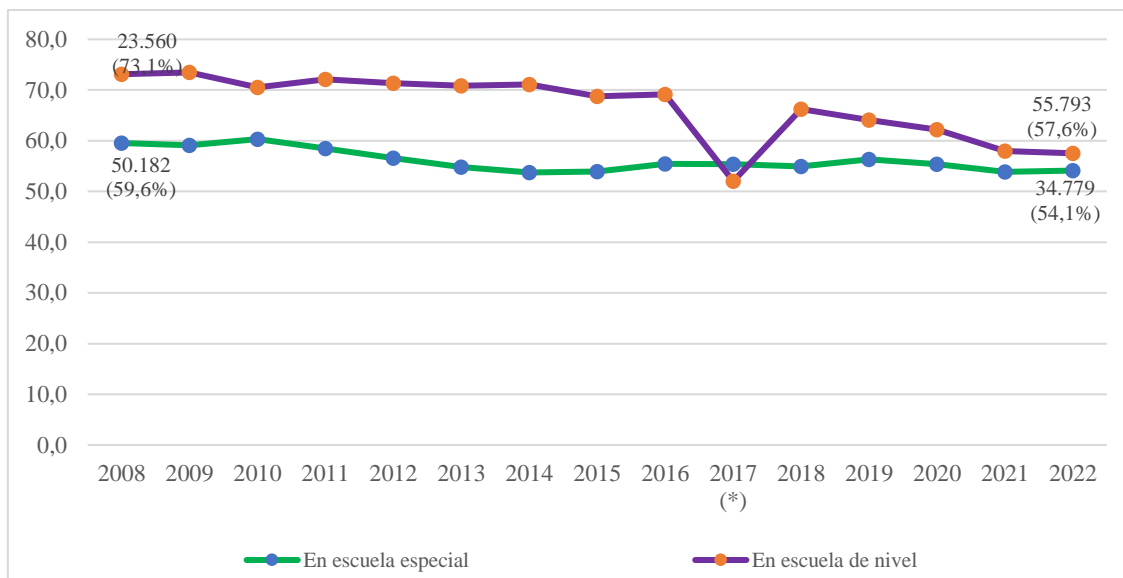
Esto implica, en términos consolidados, que hay un 23% más de estudiantes atendidos por la modalidad en los últimos 15 años en dicho nivel (de 73.742 a 90.572 estudiantes).

El gráfico permite observar un leve descenso de la matrícula en escuelas comunes entre los años 2020 a 2021 y un pequeño aumento de matrícula en las escuelas especiales del 2021 al 2022 que, si bien es poco significativo en términos de números absolutos (se trata solo de 771 estudiantes), invierte la tendencia a la baja de matrícula de las escuelas especiales para el nivel primario que se sostenía de manera constante desde el año 2012. Se infiere que este fenómeno puede estar relacionado con la vuelta a la presencialidad luego de la pandemia por COVID-19 durante el año 2020, siendo nuestra hipótesis que nuevamente se le ha solicitado a la escuela especial que reciba a aquellos niños y niñas que no estaban alfabetizados o no habían adquirido los hábitos escolares durante el proceso del ASPO (Aislamiento Social Preventivo Obligatorio) que implicó la suspensión de la presencialidad en los establecimientos educativos.

Como se refirió anteriormente, el nivel primario es el que mayor peso relativo tiene por sobre los otros niveles obligatorios de la educación, aunque se observa que a medida que pasan los años esta tendencia decrece (en 2008 tenía un peso del 66,4% y en 2022 disminuye a 55,9%), en concordancia con el aumento de matrícula que han tenido los otros niveles educativos a partir de la sanción de la escolaridad obligatoria que establece la LEN desde los 4 años hasta la finalización del nivel secundario.

En el gráfico siguiente se presenta la incidencia del nivel primario con relación a los niveles de educación obligatoria, según el tipo de establecimiento al que concurren los/as estudiantes:

Gráfico 4. Incidencia del nivel primario sobre el resto de los niveles obligatorios, según asistencia a tipo de establecimiento: escuela especial y de nivel común, en el sector de gestión estatal. Años 2008 a 2022. Total país



Fuente: elaboración propia con base en datos de los Relevamientos Anuales 2008 a 2022. Red FIE-DIE.

(*) En el año 2017, no hay dato de estudiantes de la Modalidad que cursan en el nivel primario común en la provincia de Buenos Aires, que representa aproximadamente un tercio de la matrícula del país, lo cual podría explicar el abrupto descenso que se observa en dicho año.

Con relación a la normativa emanada para este nivel, es de destacar que los lineamientos en esta etapa se enfocaron en favorecer la trayectoria en escuelas comunes para los estudiantes de la Modalidad. Tal como destaca la Resolución del CFE N° 174/12:

33. Las escuelas primarias con sus modalidades se rigen por el principio de inclusión, por tanto, **el pasaje de un estudiante con discapacidad de una escuela de nivel primario común a una de la modalidad, deberá ser una decisión de carácter excepcional.** Las autoridades del nivel primario y de la educación especial serán quienes tomen tal decisión considerando las opiniones del estudiante y su familia. Siempre que sea posible, **se privilegiará la escolarización en la escuela de educación común con los apoyos pertinentes.**¹² (Res. CFE N° 174/12, p.7).

A partir del año 2016, con la Resolución N° 311 que aprueba el Consejo Federal de Educación para la Modalidad, se avanza aún más en la inclusión de los estudiantes con discapacidad al nivel primario ya que esta normativa, si bien sigue sosteniendo las escuelas especiales como establecimientos para que los/as estudiantes desarrollen su escolaridad si la familia así lo elige, establece que todos/as tienen el derecho a realizar su trayectoria en la escuela de nivel primario común y certificar allí sus saberes, para lo cual

¹² El destacado es nuestro.

pueden contar con un proyecto pedagógico personal para la inclusión (PPI). Tal como lo indica el artículo 28° de dicha normativa:

“El PPI habilitará a los estudiantes con discapacidad a recibir la certificación del Nivel, al igual que el resto de la población escolar, dando cuenta de su trayectoria educativa” (Res. CFE N° 311/16, p.8).

A modo de síntesis, podemos inferir que la información estadística arroja datos que estarían acompañando los lineamientos emanados a nivel federal en lo que refiere a la inclusión de los/as estudiantes de la Modalidad en la escuela común.

4.3.La matrícula de la modalidad educación especial en el nivel primario, de acuerdo con el tipo de discapacidad de los/as estudiantes

Para aproximarnos a la temática que la tesis pretende indagar, nos hemos planteado conocer quiénes son y dónde están los/as estudiantes de la Modalidad, de acuerdo con los anuarios estadísticos publicados en base al Relevamiento Anual.

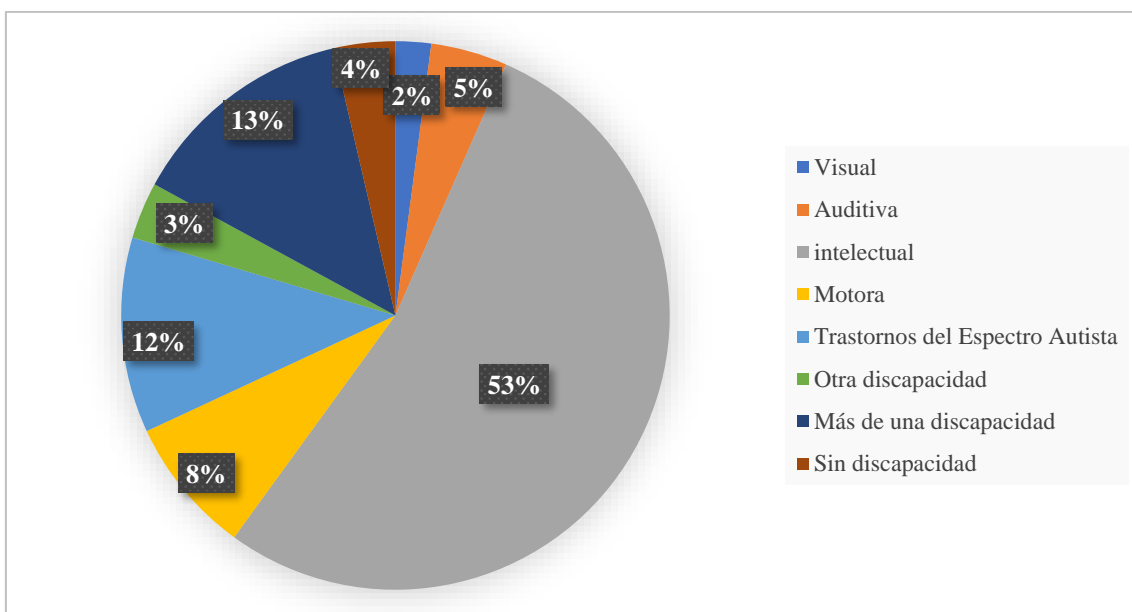
La información estadística disponible nos permite abordar dicho fenómeno a través de los datos de matrícula de la Modalidad con relación al tipo de discapacidad de los y las estudiantes, y de acuerdo al tipo de establecimiento educativo al que asisten.

En los cuadros que se publican, esta información se presenta desagregada por nivel educativo para aquellos que asisten exclusivamente a escuelas de educación especial. En cambio, para quienes cursan su trayectoria en escuela común, el dato de tipo de discapacidad se presenta de manera agregada para todos los niveles de la educación obligatoria. Por ello, se ha decidido construir la información para la matrícula de nivel primario común estableciendo un *proxy* que permita dimensionar ese dato en este tipo de educación¹³, y así establecer comparaciones con lo que acontece en la escuela especial.

Los datos por tipo de discapacidad de los/as estudiantes en el nivel primario de gestión estatal para el último año disponible se presentan en los siguientes dos gráficos. El primero refiere a los 34.779 estudiantes que asisten a escuela especial. El segundo, a los 55.793 estudiantes matriculados en la educación común:

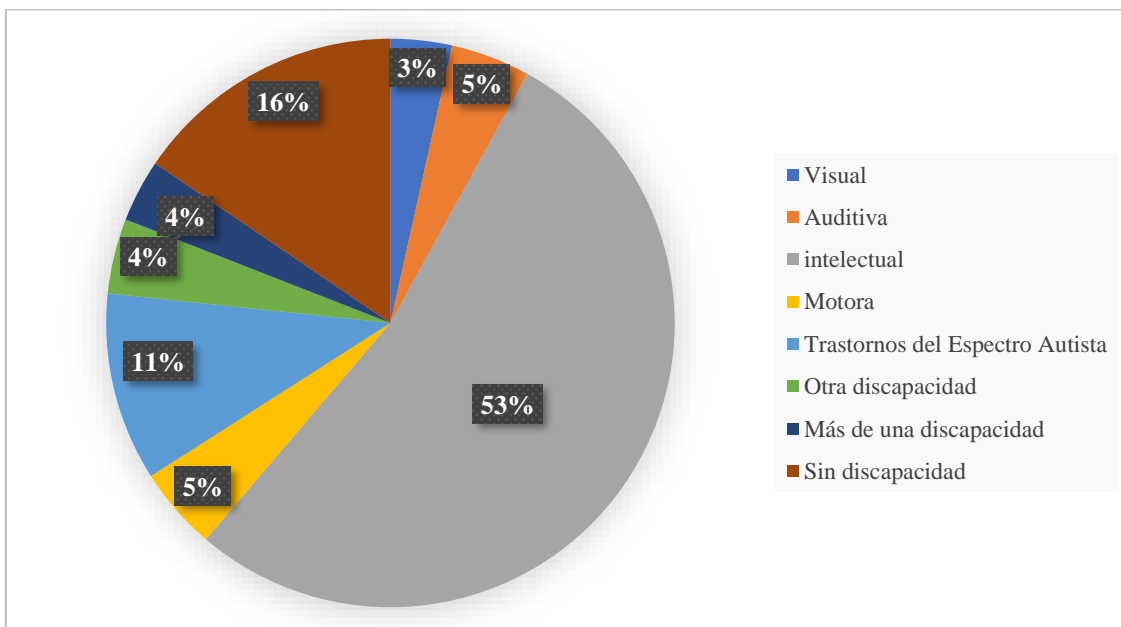
¹³ Para construir el *proxy*, se ha tomado el porcentaje que el nivel primario representa sobre el total de los niveles obligatorios en los estudiantes que figuran como “integrados” en el Relevamiento Anual 2022 (57,6%), en cada una de las categorías de discapacidad que figuran en el cuadernillo.

Gráfico 5. Matrícula de educación especial del nivel primario estatal, que asiste a escuela especial, por tipo de discapacidad, en el sector de gestión estatal. Total país. Año 2022. En porcentajes



Fuente: elaboración propia con base en datos del Relevamiento Anual 2022. Red FIE-DIE.

Gráfico 6. Matrícula de educación especial del nivel primario estatal, que asiste a escuela de nivel común, por tipo de discapacidad, en el sector de gestión estatal. Total país. Año 2022. En porcentajes

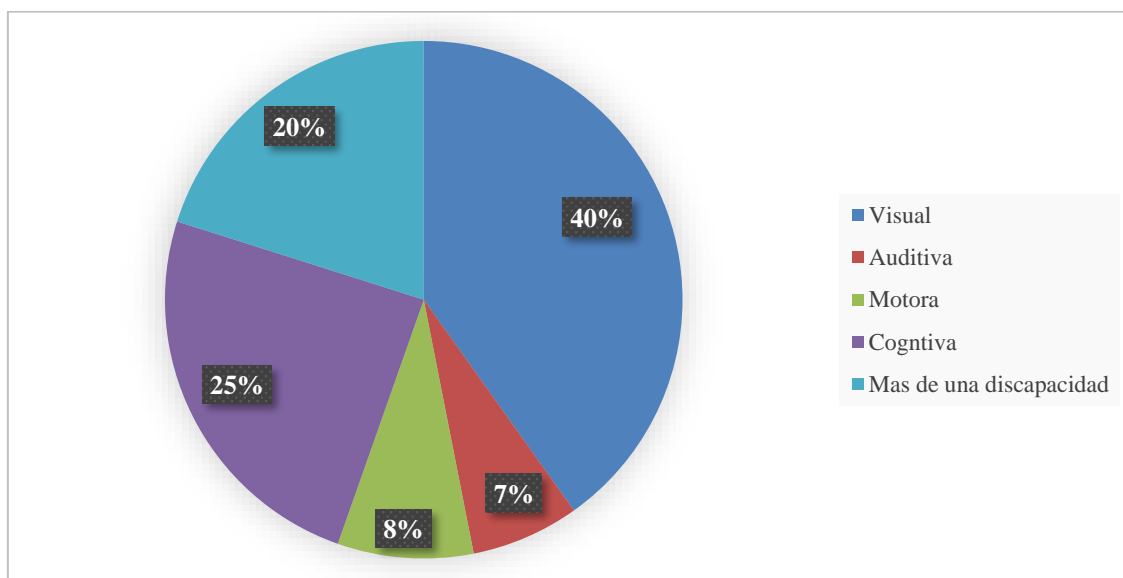


Fuente: Elaboración propia en base al Relevamiento Anual 2022. Red FIE-DIE.

Como se observa en los gráficos precedentes, el tipo de discapacidad que es mayormente atendido por la Modalidad en el nivel primario, tanto en las escuelas especiales como en las escuelas comunes, es la “discapacidad intelectual”. Tal como lo define el cuadernillo,

la discapacidad intelectual “es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas.”¹⁴ Este tipo de discapacidad representa al 53% de la matrícula que asiste a uno u otro establecimiento educativo. Dicha información llama la atención, si se considera que está alejada de la incidencia de este tipo de discapacidad a nivel poblacional¹⁵, de acuerdo con los datos provistos por el Censo 2010¹⁶ y por el Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad de 2018:

Gráfico 7. Población de 6 a 14 años con dificultad o limitación permanente, por tipo de dificultad o limitación permanente (). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. Año 2010. Total país. En porcentajes*



Fuente: elaboración propia con base en datos INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

(*) El concepto de dificultad o limitación permanente considera a aquellas personas que cuentan con certificado de discapacidad y aquellas que no lo poseen, pero declaran tener alguna/s dificultad/es o limitación/es permanente/s para ver, oír, moverse, entender o aprender¹⁷.

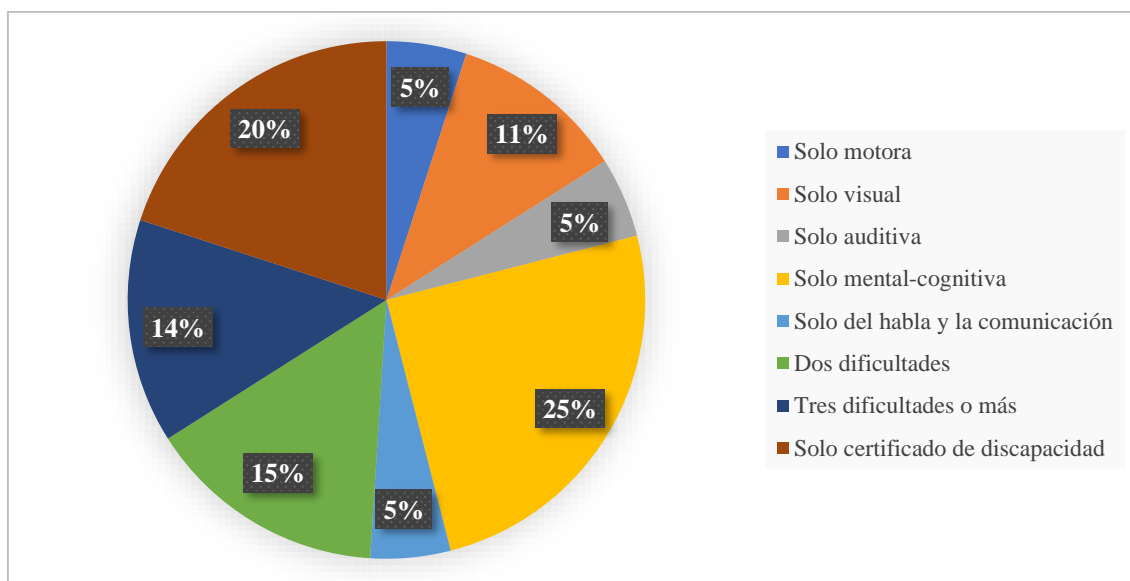
¹⁴ Las definiciones de todos los tipos de discapacidad provistas en el Relevamiento Anual de la modalidad educación especial se encuentran en el Anexo I de esta tesis.

¹⁵ Si bien los datos del INDEC recaban información en términos de población y el Relevamiento Anual lo hace en términos de matrícula, esta comparación nos permite aproximarnos al fenómeno estudiado.

¹⁶ Argentina llevó adelante otro Censo de Población en el año 2020, pero aún no se encuentran publicados los datos en relación con las personas con dificultad o limitación permanente, que es aquella que se aproxima en su definición a lo que el Relevamiento Anual toma como discapacidad. Por ello se presentan datos del año 2010, que son los actualmente disponibles.

¹⁷ Si bien el fenómeno de “discapacidad” y el de “dificultad o limitación permanente” que se relevó en el Censo no son homologables, ya que el segundo es más amplio que el primero, se utiliza esta variable como un *proxy* para analizar el grado de incidencia de los distintos tipos de discapacidad o limitación permanente que proveen una y otra fuente de datos.

Gráfico 8. Población de 6 a 14 años con dificultad (*), por cantidad y tipo de dificultad. Año 2018. Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad. Total país. En porcentajes



Fuente: INDEC. Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad 2018.

(*) Las personas con dificultad son aquellas con al menos una respuesta en las categorías “sí, mucha dificultad” o “no puede hacerlo” en las preguntas sobre dificultades para ver, oír, agarrar y levantar objetos con las manos o los brazos, caminar o subir escaleras, bañarse, vestirse o comer solo/a, comunicarse, aprender cosas, recordar, concentrarse o controlar su comportamiento y, en particular en el caso de los niños, jugar con niños/as de su edad.

Tal como se observa los gráficos anteriores, de acuerdo con los datos disponibles del Censo de Población, Hogares y Viviendas 2010 y del Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad 2018, solo el 25% de quienes tienen una dificultad o limitación permanente, declaran que la misma sea de tipo cognitiva en el grupo poblacional estimado para el nivel primario. Ello es menos de la mitad de lo que se declara en los datos estadísticos por tipo de discapacidad que releva el Relevamiento Anual para la categoría “discapacidad intelectual”. A cuenta de esto, pareciera tomar fuerza el supuesto de que los datos que arrojan las estadísticas educativas incluyen a más población que la que efectivamente tiene esta característica.

Similar situación ya era planteada en el año 2006 en un material publicado por el Ministerio de Educación, año en que la categoría “sin discapacidad” aún no era considerada, sino que se clasificaba a los/as estudiantes en la categoría “discapacidad mental” *leve, moderada y severa*:

Llama la atención, si retomamos los datos de población con discapacidad, la cantidad de personas en educación especial que tiene algún problema mental. En términos de población, sólo el 12% tiene discapacidad mental, mientras que en

el sistema educativo el 61% de la matrícula tiene esta problemática. Esto puede entenderse si consideramos que la categoría de discapacidad mental leve no tenga relación a un compromiso orgánico (...) la problemática mayormente atendida dentro de la mental es la categoría “leve”, que nuclea al 38% del total de la matrícula de educación especial (Albergucci, 2006, p.12).

En las entrevistas mantenidas con referentes nacionales de educación especial, hemos indagado en relación con este hecho. La ex Coordinadora Nacional de la Modalidad, nos comenta:

Con los datos que obtuvimos en relación a lo que acontecía en 2006, donde gran parte de los alumnos eran considerados como “leves”, se decidió hacer un cambio en la forma en que se tomaba el dato para sincerar la situación de aquellos que en realidad no tenían discapacidad, sino que respondían a los alumnos de sectores sociales menos desfavorecidos por diferencias culturales, étnicas o socio económicas. Por eso decidimos incorporar la categoría “sin discapacidad” a las estadísticas oficiales para la Modalidad. Pero lo que vimos que ocurrió es que, muchas veces, el temor de los establecimientos a la hora de completar los datos de su matrícula, hacen que, en vez de declarar a todos los alumnos sin discapacidad en esta categoría, a muchos de ellos los “discapaciten” incluyéndolos dentro de “discapacidad intelectual”, porque saben que no debieran formar parte de su matrícula, y ya no cuentan con la posibilidad de separar en distintos grados el nivel de discapacidad mental como se hacía hasta el 2006, donde los ubicaban como “leves”. (Entrevista al ex referente nacional de Educación Especial¹⁸).

Habida cuenta el testimonio por parte de quien llevó adelante este cambio en las categorías del Relevamiento Anual y el análisis que realiza *a posteriori*, así como la gran diferencia que se evidencia entre lo relevado en el Censo 2010 y en el Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad 2018 con relación a lo que informan las estadísticas educativas oficiales, se considera que en esta última fuente podrían estar sub-

¹⁸ Tal como afirman referentes a nivel nacional en las entrevistas, y fue comentado al inicio de este capítulo, en el año 2008 se decide realizar un cambio en las categorías de discapacidad y agregar la categoría “sin discapacidad” para dar cuenta del fenómeno que estaba aconteciendo de hecho en las escuelas especiales. Y, de esta manera, tener datos que permitan planificar y realizar el seguimiento de lo acontecido con esta población.

representados los/as estudiantes que no tienen discapacidad en la categoría respectiva, ya que no todos quienes contestan “sinceran” este dato, sino que lo incluyen en “discapacidad intelectual”.

Esta temática no es privativa de la República Argentina. En un informe de la UNESCO (2020) se señala que

Categorizaciones subjetivas sobreestiman o subestiman la verdadera situación. Por ejemplo, es común que los docentes identifiquen a los estudiantes con dificultades de aprendizaje como estudiantes con discapacidad -señal de ello es la existencia de una presencia desproporcionada de minorías en la matrícula de escuelas de educación especial- (p. 34)

La extensión de esta tesis no permite indagar con mayor profundidad el fenómeno recientemente nombrado, pero se considera que sería importante hacer un análisis riguroso donde distinguir en qué medida las ansias de sinceramiento del dato hayan tenido como consecuencia su ocultamiento en otra categoría, produciendo un efecto “discapacitante” para la población que no cuenta con discapacidad y es atendida por la educación especial.

Retomando al análisis con relación al resto de las categorías que toma el cuadernillo, tal como fueron presentadas en los Gráficos 5 y 6, se observa que la diferencia porcentual entre quienes asisten a una u otra escuela no presenta diferencias significativas en un mismo tipo de discapacidad (las diferencias porcentuales respecto al tipo de establecimiento no superan el 3%), a excepción de dos de ellas: quienes tienen más de una discapacidad y quienes no tienen discapacidad. Podríamos decir que estas categorías representan los “extremos” del tipo de discapacidad.

En el caso de quienes tienen “más de una discapacidad”, como es de esperar, su atención educativa acontece en mayor medida en la escuela especial, ya que constituye el núcleo duro de su matrícula. De acuerdo con lo expresado en la Resolución del CFE N° 155/11, las escuelas especiales son los espacios destinados “específicamente a aquellos niños, niñas y adolescentes con discapacidad que, por la complejidad o especificidad de su problemática, requieran de un ámbito institucional específico” (p. 8).

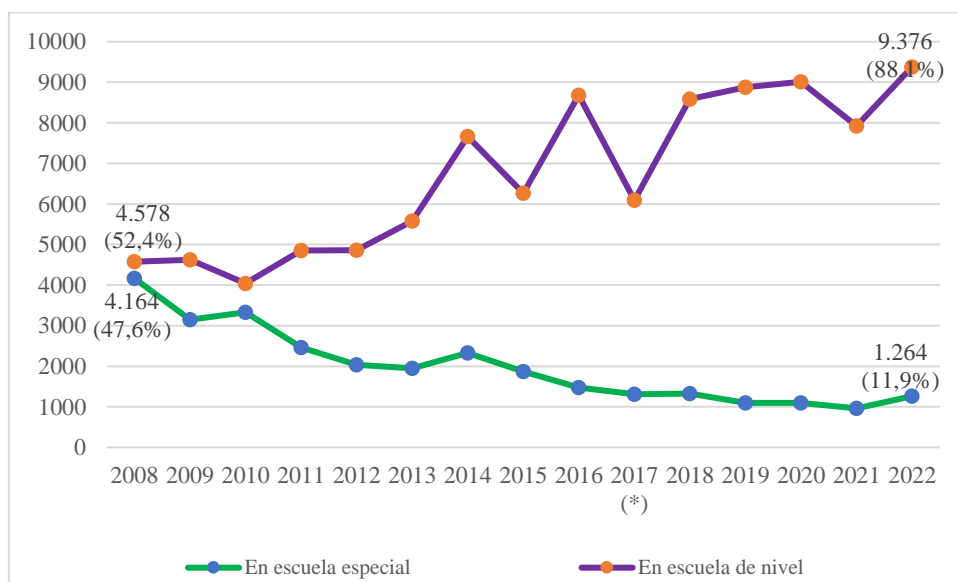
El dato de aquellos/as “sin discapacidad” que son acompañados por la Modalidad en escuelas primarias comunes es significativo si se lo compara con el resto de las categorías, ya que es el segundo tipo de discapacidad más atendida entre quienes cursan en estas escuelas. De acuerdo con el Relevamiento Anual, en esta categoría se contempla a “alumnos con dificultades en el aprendizaje y/o en el lenguaje y/o en la comunicación, que no se derivan de una discapacidad”.

En esta línea, es de destacar también el 4% “sin discapacidad” que asiste a escuela especial a tiempo completo. Esta categoría tiene el doble de peso que la cantidad de estudiantes con “discapacidad visual” (2%) y similar a la “discapacidad auditiva” (5%) u “otro tipo de discapacidad” (3%) en establecimientos de educación especial.

4.4. La matrícula sin discapacidad de la modalidad educación especial, en el nivel primario

Para analizar la evolución de la categoría “sin discapacidad” en los últimos 15 años, hemos realizado el siguiente gráfico, donde se observa su comportamiento en la matrícula, tanto en escuela especial como común:

Gráfico 9. Evolución de la matrícula sin discapacidad en el nivel primario, según asistencia a tipo de establecimiento: escuela especial y de nivel común, en el sector de gestión estatal. Años 2008-2022. Total país



Fuente: elaboración propia con base en datos de los Relevamientos Anuales 2008 a 2022. Red FIE-DIE.

(*) En el año 2017, no hay dato de estudiantes de la Modalidad que cursan en el nivel primario común en la provincia de Buenos Aires, que representa aproximadamente un tercio de la matrícula del país, lo cual podría explicar el abrupto descenso que se observa en dicho año.

Tal como se desprende de la información precedentemente expuesta, buena parte de la matrícula de educación especial sigue siendo conformada por estudiantes “sin discapacidad”: el 11,7% de estudiantes que registra la Modalidad para el nivel primario en 2022 se encuentra en esta categoría (son 10.640 estudiantes de los 90.572 que conforman la matrícula del nivel primario en ambos tipos de educación), aunque se evidencia un cambio en los últimos 15 años con relación al espacio educativo donde transcurren las trayectorias: de casi la mitad de la matrícula “sin discapacidad” que asistía en 2008 a tiempo completo a escuela especial -47,6%-, hoy día solo el 11,9% lo hace exclusivamente en este tipo de educación -1.264 estudiantes-; el restante 88,1% -9.376 estudiantes- cursa en escuela común con acompañamiento de la Modalidad para el sostenimiento de su trayectoria.

Los datos estadísticos que publica el Ministerio de Educación Nacional para la categoría “sin discapacidad” en educación especial, parecieran ir en línea con lo que Cristina Pereyra (2013), desde un enfoque etnográfico, describe en su investigación basada en el análisis de casos para vislumbrar lo que acontece con los procesos de derivación de estudiantes en contexto de pobreza, en la provincia de Chubut:

Las derivaciones de educación común a educación especial podrían estar identificadas en dos procesos diferentes.

El primero, estaría vinculado a la derivación de alumnos/as de escuelas de educación común a escuelas de educación especial y que según los registros de campo realizados, la última derivación a la escuela de educación especial se realizó en el año 2009: *“Actualmente las derivaciones a las escuelas de educación especial son impensables, dado el marco de las actuales políticas educativas de integración y de inclusión escolar”* (Entrevista con miembros del Equipo Interdisciplinario de Orientación, Evaluación y Asesoramiento de las trayectorias educativas de los/as estudiantes con discapacidad)¹⁹.

¹⁹ Es de destacar que la Región Patagonia fue pionera en elaborar normativas jurisdiccionales que instan a que las escuelas especiales se reconvirtan en “centros de apoyo a la inclusión” o similar denominación (en el caso de la provincia de Chubut, Centro de Servicios Alternativos y Complementarios) y apoyen mayoritaria o exclusivamente las trayectorias de los estudiantes en el ámbito de la educación común, tal como lo plantea el Art. 24 de la CPCD y las Resoluciones emanadas del CFE. Si se considera todo el territorio nacional, el resto de las Regiones educativas han elaborado normativa en este sentido luego de la aprobación de la Res. CFE N° 311/16.

El segundo proceso de derivación se identifica en los pedidos de intervención que se realizan de las escuelas de educación común al Centro de Servicios Alternativos y Complementarios, donde se le solicita a este último que intervenga a través de una maestra de “apoyo a la inclusión” para realizar apoyos pedagógicos en la escolaridad de niños/as que presentan dificultades en sus aprendizajes. De esta manera, se incorporan niños y niñas al proyecto de inclusión escolar del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios, transitando su escolaridad en la escuela común como “integrados” e “incluidos”, y a su vez, considerados matrícula de educación especial (Pereyra, p. 24)²⁰.

Observando la evolución histórica al interior del gráfico, se aprecia que, si bien la tendencia es que haya cada vez menos estudiantes en esta situación dentro de las escuelas de educación especial, en los años 2010, 2014 y 2022 hay un leve ascenso de la matrícula sin discapacidad en este tipo de educación. En referencia al último año mencionado, el fenómeno pospandemia podría brindar una explicación ya que, del total de 711 estudiantes más que asistieron entre el 2021 y 2022 a la escuela especial a los que referimos anteriormente²¹, un 43% pertenece a la categoría “sin discapacidad”.

Con relación a la escuela común, vemos que, aún con altibajos en los años 2015 y 2021, si se compara la matrícula de estudiantes “sin discapacidad” que asisten a este tipo de institución y son acompañados por la Modalidad entre 2008 y 2022, el aumento es de un 104,8%.

A nivel agregado, la matrícula “sin discapacidad” aumenta un 22% en el período considerado ya que, si bien disminuye más de tres veces la cantidad de estudiantes con esta característica en escuelas especiales (de 4.164 a 1.264 estudiantes), se duplica la cantidad de estudiantes “sin discapacidad” que acompaña la Modalidad en escuelas primarias comunes del sector de gestión estatal (de 4.578 a 9.376 estudiantes).

En virtud de los datos analizados, podríamos hipotetizar que a primera vista la propuesta educativa de la modalidad educación especial en Argentina para los estudiantes sin discapacidad ha sido exitosa, habida cuenta que en los últimos 15 años muchos/as de

²⁰ Debido a la extensión de esta tesis, no se ha podido profundizar con relación a las tensiones que se presentan al interior de la escuela común cuando estos estudiantes son apoyados por la Modalidad en dichos establecimientos. Para un análisis en torno a la temática, ver Pereyra, C. (2013, 2021).

²¹ Ver Apartado 4.2.

estos/as estudiantes se han incorporado o reincorporado a la educación común. Sin embargo, aparece otro fenómeno que también requiere consideración: cada vez más la escuela común pide “apoyo” a la escuela especial cuando los/as estudiantes no responden al perfil esperable, habida cuenta que en números absolutos el aumento de estudiantes sin discapacidad en escuela común supera con creces el descenso que ha habido en escuela especial para el período 2008-2022.

Aquí parece sugerente la dificultad para trabajar con *las diferencias*, ya que es la Modalidad quien está acompañando trayectorias de quienes no tienen discapacidad para que puedan asistir a una escuela común, que pareciera no poder hacerlo sola.

4.5. A modo de síntesis

En este capítulo hemos visto que, tanto en el total país consolidado como en cada uno de los niveles, en el año 2022 siempre es superior la cantidad de matrícula que asiste a escuela de nivel que la que lo hace en escuelas de educación especial. También señalamos que se ha triplicado la cantidad de estudiantes de la modalidad que asiste a escuelas comunes de los niveles obligatorios entre 2008 y 2022 (de 32.212 a 96.936 estudiantes) y ha disminuido un 24% la matrícula que asiste a escuela sede de educación especial (de 84.267 a 64.291).

En referencia al nivel primario observamos que, si bien es el que tiene mayor peso relativo por sobre los otros niveles de la educación, en los últimos 15 años éste disminuyó, en concordancia con el aumento de matrícula que han tenido los otros niveles obligatorios a partir de la sanción de la escolaridad obligatoria que establece la LEN desde los 4 años hasta la finalización del nivel secundario. En el periodo considerado, la matrícula de estudiantes cursando en escuelas primarias comunes ha aumentado un 137%, mientras en la escuela especial se observa el fenómeno opuesto: la matrícula del nivel primario ha disminuido en un 69%. Esto representa, en términos consolidados, que hay un 23% más de estudiantes atendidos por la modalidad en los últimos 15 años en el primario (de 73.742 a 90.572). Para 2022, el 62% se encuentra matriculado en escuela de nivel primario común (55.793 alumnos) y el 38% en escuelas especiales (34.779 alumnos).

Con relación a la normativa emanada para este nivel, pudimos observar que los lineamientos en esta etapa se enfocaron en favorecer la trayectoria en escuelas comunes

para los estudiantes de la modalidad: la Resolución del CFE N° 174 del año 2012 destaca que el pasaje de un estudiante de la escuela de nivel a la de Modalidad debía ser una decisión de carácter excepcional, y que siempre se debía privilegiar la escolarización en la escuela común con los apoyos pertinentes. Luego, en el año 2016, la Resolución CFE N° 311 avanza aún más en la inclusión al nivel primario común, ya que esta normativa establece que todos/as tienen derecho a realizar su trayectoria en este tipo de educación y certificar allí sus saberes.

Seguidamente, hemos realizado un análisis de acuerdo con el tipo de discapacidad que tienen los estudiantes del nivel primario atendidos por la Modalidad, tanto en escuelas especiales como comunes. Allí observamos que el tipo de discapacidad mayormente atendida por la Modalidad es la intelectual: representa al 53% de la población en ambos tipos de establecimiento. Dicha información nos ha llamado la atención, si se considera que está alejada de la incidencia de este tipo de discapacidad a nivel poblacional, de acuerdo con los datos provistos por el Censo 2010 y por el Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad de 2018, donde solo el 25% de quienes tienen una dificultad o limitación permanente, declaran que la misma sea de tipo cognitiva en el grupo poblacional estimado para el nivel primario.

Si bien la extensión de esta tesis no permite indagar con mayor profundidad el fenómeno recientemente nombrado, se considera que sería importante hacer un análisis riguroso donde distinguir en qué medida las ansias de sinceramiento del dato, que motivaron incluir la categoría “sin discapacidad” en las estadísticas educativas oficiales a partir del año 2008, pueden haber llevado a producir un efecto *discapacitante* para la población que no cuenta con discapacidad y es atendida por la educación especial, que podría estar siendo caratulada como con “discapacidad intelectual”.

Con relación a los estudiantes “sin discapacidad” declarados en esa categoría, se ha observado que representan el 11,7% de la matrícula que registra la Modalidad para el nivel primario. Asimismo, se evidencia un cambio en los últimos 15 años con relación al espacio educativo donde transcurren las trayectorias: de casi la mitad de la matrícula “sin discapacidad” que asistía en 2008 a tiempo completo a escuela especial -47,6%-, en 2022 el 11,9% lo hace exclusivamente en este tipo de educación -1.264 estudiantes-; el restante 88,1% -9.376 estudiantes- cursa en escuela común con acompañamiento de la Modalidad para el sostenimiento de su trayectoria.

A nivel agregado, la matrícula “sin discapacidad” aumenta un 22% en el periodo 2008-2022 ya que, si bien disminuye más de tres veces la cantidad de estudiantes con esta característica en escuelas especiales (de 4.164 a 1.264 estudiantes), se duplica la cantidad de estudiantes sin discapacidad que acompaña la Modalidad en escuelas primarias comunes del sector de gestión estatal (de 4.578 a 9.376 estudiantes).

También pudimos observar que el dato de aquellos/as “sin discapacidad” que son acompañados por la Modalidad en escuelas primarias comunes es significativo si se lo compara con el resto de las categorías, ya que es el segundo tipo de discapacidad más atendida entre quienes cursan en escuelas comunes (representado al 16% de los estudiantes matriculados allí).

En virtud de los datos analizados, hemos mencionado que, si bien la línea de política educativa para que los/as estudiantes sin discapacidad se incorporen o reincorporen a la educación común pareciera exitosa en términos del pasaje de estudiantes en esta situación que se encuentran cursando en escuelas comunes de nivel primario, de los datos surge un fenómeno que también requiere consideración: cada vez más, se pide “apoyo” a la educación especial cuando los/as estudiantes no responden al perfil esperable.

A partir de ello, nos hacemos las siguientes preguntas: ¿por qué la modalidad educación especial acompaña estos procesos? ¿y por qué cuenta aún con estudiantes sin discapacidad entre su matrícula? De las aristas de esta pregunta nos ocuparemos en el siguiente capítulo, mediante el análisis de las entrevistas realizadas a los referentes nacionales y jurisdiccionales de la educación especial en Argentina.

5. La derivación de estudiantes sin discapacidad en el nivel primario. Un análisis desde los referentes de educación especial

En el presente capítulo abordamos la derivación de estudiantes sin discapacidad desde la escuela común a la educación especial a partir del análisis de las entrevistas mantenidas con los informantes clave, apoyando este trabajo hermenéutico en diversas categorías conceptuales que enriquecen cada una de las dimensiones de análisis construidas, organizadas en cuatro apartados: i) los motivos individuales o el/la alumno/a como problema, cuando la mirada está posada sobre el déficit individual; ii) los motivos institucionales o la trayectoria-problema, atendiendo a los rasgos duros del formato escolar; iii) los motivos especiales, en tanto forma de acompañamiento que plantea la Modalidad para abordar las trayectorias de quienes son derivados/as por la escuela; y iv) los motivos ministeriales, en términos de las propuestas que se plantean a nivel de políticas educativas entre la Modalidad y el nivel primario, y los limitantes que afectan la gestión. Finalmente, se presenta una síntesis con los principales puntos tratados en cada uno de los apartados anteriores.

La primera dimensión de análisis se ocupa de identificar quiénes son los sujetos sobre los que se produce la derivación de escuela común a educación especial. La intención ha sido indagar cuál es el límite entre las diferencias que pueden ser albergadas en la escuela común y las que no son capaces de tramitarse en ésta, poniendo el foco en los sujetos. Conocer cómo se caracteriza a los/as estudiantes y qué implicancias tiene este proceso será parte del primer apartado referido a los “motivos individuales” por los que se produce la derivación.

La segunda dimensión de análisis procura identificar los rasgos instituidos del formato escolar tradicional (Terigi, 2007) considerando sus puntos críticos, para vislumbrar qué desafíos plantean a las trayectorias de estos/as estudiantes.

La tercera dimensión de análisis refiere a dilucidar cuáles son las formas de acompañamiento que plantea la Modalidad cuando es llamada a formar parte del circuito por donde transcurren aquellos/as que se convierten en portadores/as del “desacople” entre la teoría y la realidad.

Finalmente, la cuarta dimensión apunta a vislumbrar los caminos posibles que analizan los/as referentes de la educación especial para generar un sistema educativo más inclusivo

en articulación con la educación primaria, así como los desafíos que se presentan a la hora de gestionar políticas educativas.

5.1. ¿Quiénes son? Motivos individuales: el/la alumno/a-problema

¿Por qué algunos/as estudiantes son derivados/as a la educación especial y otros/as permanecen en la escuela común? Este es el primer punto sobre el que nos interesó indagar durante el desarrollo de las entrevistas realizadas a informantes clave que se desempeñan en ámbitos de la gestión educativa tanto nacional como jurisdiccional. Hemos señalado que la escuela posee un mandato fundacional homogeneizador y que una gran cantidad de estudiantes no responde a los cánones de dicho mandato, pero también sabemos que trabaja indefectiblemente con las diferencias dentro de las aulas. Entonces, ¿en qué criterios se fundamenta el hecho de que algunos/as puedan permanecer y otros/as sean derivados/as a la educación especial? ¿Cómo se construye, se consolida y se legitima esta práctica a lo largo del tiempo? Al conversar sobre esta temática con los/as entrevistados/as, destacan lo siguiente:

“Los pibes que no iban a la escuela, los pibes que estaban en la calle, los que tenían que cuidar a los hermanitos, iban día por medio a la escuela, no se enganchaban con la escuela, y cuando iban, molestaban. Bueno, terminaban en escuelas especiales” (Entrevista a referente nacional de educación especial).

“Las causas eran esas: que no aprendían, que se portaban mal, que tenían conductas "antisociales" decían ellos, mirá qué terrible” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región NOA)

“Muchos de los chicos tienen problemas de conducta, también eso. Como muchos chicos no aprendían, molestaban, entonces como molestaban en la escuela, que no podían, que los otros padres se quejaban y demás. Pero la verdad que no era un problema de conducta lo que tenía el chico, sino que era un problema de que, como no lo atendían, no aprendía; y como se aburría, molestaba” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región Cuyo)

“Nosotros durante muchísimos años estuvimos saturados de la cantidad de chicos que teníamos derivados de la educación común y, cuando veíamos, no tenía ningún tipo de discapacidad. Tenía problemas de conducta. Pero el problema de conducta es una

dificultad. Siempre vivo diciendo: buscá algo que solucione esa dificultad y marche preso, siga para adelante. No retengamos una matrícula o no rotulemos a un estudiante porque tiene un problema de conducta” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región NEA)

El *problema de conducta* que se manifiesta desde la escuela común estaría relacionado con un “desenganche indisciplinado”, en los términos que lo plantea Gabriel Kessler (2007)²²:

El desenganche presenta dos variantes: una sin problemas de disciplina o convivencia y otra, más conflictiva, que denominaremos “desenganche indisciplinado”. El primero se caracteriza por una actitud ausente en la escuela, que consiste en no realizar ninguna actividad escolar pero tampoco generar problemas de convivencia; mientras que en el segundo se le suman problemas disciplinarios graves (p. 291).

En las entrevistas se sugirió o explicitó que el desenganche en su versión indisciplinada es lo que marcaría el límite de lo *tolerable* en la escuela común, aquello que motiva la derivación a la educación especial. Pareciera ser la línea divisoria más evidente entre quienes pueden permanecer en ella y quienes no:

“Al que pedían para especial era porque ya la maestra no lo aguantaba más, porque tenía muchos problemas de conducta, se paraba, molestaba en el recreo, en la clase y demás, y entonces ahí, a ese lo derivaban para especial y al otro que era tranquilito, aunque no aprendía tampoco, lo dejaban. A mí me parece que acá está la cuestión” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región Centro)

“Muchos docentes decían confidencialmente cuando hablaban con la maestra integradora "si yo lo tengo que tener, lo tengo", pero no es el hecho de tenerlo ahí como un número más. Ese es el problema también que pasa en primaria. Dice "yo no estoy preparado", "yo lo tengo que tener. Bueno, lo tengo ahí. Pero lo tengo nada más", y si es buenito es buenito. No pasa nada. Ahora si tiene problema de conducta, nooo, que se

²² Si bien el autor produce esta categorización en base al análisis de lo que acontece en la provincia de Buenos Aires con jóvenes y adolescentes en el nivel secundario en conflicto con la ley, creemos oportuno utilizar dicha categoría ya que refleja la misma problemática que narran los entrevistados.

vaya a la escuela especial” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región Patagonia)

En estos fragmentos, pareciera ser que el “nudo” de la derivación es el/la estudiante: es quien no asiste todos los días, quien no hace la tarea, el/la que está en babilia mientras se desarrolla la clase, pero que además irrumpe con su presencia arruinando muchas veces la planificación, distrayendo y desautorizando a un/a docente que no encuentra forma de “manejarlo”, de encuadrarlo frente al resto del grupo.

En esta versión indisciplinada que se manifiesta en problemas de conducta, parecieran operar una serie de etiquetamientos por “proximidad conceptual”: hay una suerte de asociación entre problemas de aprendizaje, problemas de conducta y discapacidad intelectual, donde un término se emparenta con otro para justificar un trato diferencial que se resuelve con la derivación de esa/a estudiante a otro circuito de escolaridad.

Ello va en línea con lo que señala Skliar (2008) con relación al tratamiento de las diferencias y el diferencialismo que se produce en el campo educativo

El hecho que algunas identidades o marcas de identidades sean consideradas diferentes, nos sugiere que se ha producido un cierto tipo de diferencialismo, es decir, que esas marcas se consideran como negativas y están en oposición con la idea de lo normal, de la normalidad. El diferencialismo, además de ser un proceso político, constituye una trampa cultural y educativa, que hace que, por ejemplo, la mujer sea considerada como la diferente en la cuestión de género, los negros como los diferentes cuando se trata de la raza, los niños y los ancianos como los diferentes respecto de la edad, los deficientes como los diferentes en relación con la normalidad corporal, intelectual, etc.

Vale la pena insistir una vez más en ello: se podría estar utilizando la idea de diferencia como valor, pero se acaba utilizando el término “diferentes” como una indicación de “anormalidad” (p. 14).

En palabras de los/as entrevistados/as:

“En el nivel primario dicen que son chicos discapacitados. No dicen que no son discapacitados. Sí. Discapacitados intelectuales los llaman. Que es diferente, que es inmaduro, que tienen un problema de maduración, viste eso que dicen, que todavía no

llegaron (...) “Bueno, nosotros no estamos preparados para recibir a estos chicos” dice primaria, y es mentira. Porque en realidad lo que tiene que hacer es...El foco está puesto en el pibe, pero no el pibe en sus potencialidades, sino en el pibe desde sus falencias, desde sus carencias. Y ahí le ponen el mote de la discapacidad. Ellos no modifican la metodología de enseñanza, pero el que tiene el problema es el chico. Mirá vos” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región Centro)

“Las escuelas comunes tenían estudiantes que no reunían el perfil que ellos querían de común, son dis-tin-tos ¿entendés? Y aparentemente confunden la discapacidad intelectual con lo que es una dificultad en la conducta especialmente. Y después asociaban esa falta de conducta al aprendizaje, aunque sea un gurí que no reunía las características de discapacidad” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región NEA)

“Para ellos son chicos que tienen discapacidad porque no aprenden, o sea el no aprendizaje está asociado necesariamente a una discapacidad. No está vista la discapacidad con el criterio de ahora, con el enfoque del modelo social, sino que siempre está puesto en el niño, el déficit lo tiene el niño, no hay una evaluación de que el déficit puede ser en la prestación del docente, en la práctica” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región Patagonia)

Las miradas parecen enfocarse en lo que falta al sujeto, en su no capacidad, para desde allí establecer vinculaciones con la discapacidad desde una mirada capacitista. En este sentido, destacamos que el capacitismo supone una condición humana superior a otras, a las que calificará como inferiores, evidenciando su carácter discriminatorio y su idea implícita de superioridad de un único patrón universal. De esta manera, aquellas personas catalogadas como discapacitadas serán ubicadas en “un estado disminuido del ser humano” (Campbell, 2001, citado Mareño Sempertegui, 2021, p.29).

Siguiendo el desarrollo de Ricardo Baquero (2017) podríamos decir que, a juzgar por lo relevado en las entrevistas, en la concepción de la escuela común pareciera primar una versión estándar de la educabilidad donde los fracasos son individuales y se explican por déficits que se asumen como portados por los/as propios/as alumnos/as, reduciendo un problema de naturaleza educativa a la esfera de lo individual. Una variante de esta posición, que también ha estado presente en algunas entrevistas, otorga al contexto

familiar o social del/la niño/a un papel importante en las condiciones que hacen posible la acción educativa:

“Los chicos son generalmente chicos pobres, de familias de obreros tercerizados. Esa es generalmente la conformación familiar. Obreros tercerizados, jornaleros. Entonces hay fragmentación familiar, porque el padre a veces trabaja alejado de la casa. Entonces esto es lo que yo te mencionaba, la madre que tiene que hacerse cargo de los chicos, entonces no hay mucho tiempo para acompañar la trayectoria escolar. También es un punto bastante importante que aporta al fracaso escolar de estos chicos. Me parece que tiene mucho que ver con eso” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región NOA)

La variante aplicada a las condiciones del contexto ha tenido un gran desarrollo en el campo académico desde hace décadas, y sigue teniendo en la actualidad un papel destacado. Liliana Sinisi, desde el campo de la antropología de la educación, denominaba “homologización paradójica” a las situaciones que convalidan “deficiencia cultural y social” con “deficiencia intelectual” (Sinisi, 1999, citado en Romero Acuña & Pereyra, 2018, p.166). Esta línea teórica parte de la “cultura de la pobreza”, que tuvo su origen en la década del 60 -cuyo precursor fue Oscar Lewis, tomando los antecedentes teóricos de la escuela sociológica de Chicago-, e intentaba explicar el fracaso escolar de algunos sectores sociales a partir de los conceptos de déficit o diferencia culturales. Así,

planteaban la existencia de culturas inferiores y/o diferentes, producto de ambientes familiares patológicos y pobres. Los niños y jóvenes que nacían y crecían en estos contextos estarían destinados a presentar deficiencias en su desarrollo psicológico y evolutivo, dificultades en sus aprendizajes y, por ende, problemáticas en el momento de su inclusión en el ámbito escolar. Estas teorías asumían como noción central la del “ambiente”, asociada a una visión biologizada de la vida social, entendiendo por “ambiente” la provisión de estímulos para el desarrollo “normal” (Neufeld, 2005, citado en Pereyra, 2013, p. 17).

No profundizaremos aquí, ya que excede los propósitos de esta tesis, el lugar que las escuelas asignan a las familias, y el peso de las asociaciones entre la educabilidad de los estudiantes de acuerdo con el contexto de donde provienen. Pero sí es de destacar, sin desconocer las desiguales y difíciles condiciones en las que muchos/as estudiantes

viven²³, que el modelo de familia nuclear occidental sigue teniendo un fuerte peso normativo y continúa siendo visto como la forma “natural” de ser familia²⁴. Todo aquello que se aleje o desvíe de tal modelo, pareciera poner en jaque la posibilidad de ser educado, en los términos que la escuela tiene para ofrecer.

Ya Baquero (*et al.*, 2017) advertía que

Si se mira con cuidado, esta segunda concepción reduce lo social a un fenómeno extramuros ligado a la posición social del alumno, al contexto externo o al destino futuro probable del estudiante (sea laboral o académico). (...) Desde esta posición, nuevamente se hace abstracción en general del dispositivo escolar y de las variables pedagógicas que permitan explicar el problema (p. 28).

Hemos visto en este apartado los “motivos individuales” que operan a la hora de producirse la derivación. El/la estudiante, particularmente en su versión indisciplinada, marcaría el límite de lo *tolerable* en la escuela de nivel primario común. Y hemos analizado cómo las *conductas antisociales* se depositan en un individuo al que se lo analiza desde el déficit y la carencia por no responder al parámetro esperado, en vez de posar la mirada en lo que la sociedad (y la escuela como parte de ella) debe hacer para albergarlo. También hemos observado que este déficit individual encuentra su variante en el contexto inmediato, como obstaculizador de las condiciones de educabilidad de los sujetos, donde el rol de la familia también se considera deficitario si no cumple con la “forma natural” que ha sido históricamente impuesta en la sociedad occidental.

En vistas a ampliar la mirada, analizaremos seguidamente cuáles son los rasgos del dispositivo escolar en la escuela primaria común para indagar cómo éstos afectan las trayectorias escolares de quienes, sin tener discapacidad, son derivados a la educación especial.

²³ Al momento de escribir esta tesis, el 57,4% de la población argentina es pobre. Véase <https://www.pagina12.com.ar/713507-mas-de-la-mitad-de-los-argentinos-son-pobres#:~:text=El%20Observatorio%20Social%20de%20la,57%2C4%25%20en%20enero.>

²⁴ “El modelo de familia nuclear occidental está basado en una pareja monógama libremente elegida, caracterizada por la coresidencia, por un reducido número de hijos, por una repartición de roles en el seno de la pareja, y una relación débil con la parentela restante” (Neufeld, 2000, citado en Santillán & Cerletti, 2011, p.10).

5.2. Los rasgos duros del formato escolar y sus consecuencias. “Motivos” institucionales: la trayectoria-problema.

En este apartado analizaremos algunos de los nudos críticos que se producen en el formato escolar, a partir de lo que el sistema impone como trayectorias teóricas (que expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar), para analizar cómo ello impacta en las trayectorias escolares reales de los/as estudiantes sin discapacidad con pedido de derivación a educación especial. El interés por analizar este fenómeno desde la perspectiva de las trayectorias es interrogar las condiciones pedagógicas que convierten en factor de riesgo unos supuestos atributos de los sujetos (Terigi, 2018, p. 40).

Para ello, partimos de tres rasgos del sistema educativo especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción.

De estos tres rasgos, destacamos algunas cuestiones particulares, que dan lugar a nudos críticos en las trayectorias escolares: la primera característica, la organización del sistema por niveles, opera de manera específica en las transiciones educativas; particularmente, en el pasaje inter-nivel. En el caso de nuestra tesis, indagaremos en los cambios que se producen en el pasaje del nivel inicial al nivel primario y las consecuencias para quienes no logran “sincronizar” en este cambio.

El segundo rasgo, la gradualidad del currículum, que consiste en el ordenamiento de los aprendizajes de todas las asignaturas que lo componen en etapas delimitadas o grados de instrucción (Terigi, 2007, p. 2), se asienta en el supuesto de que la edad de los sujetos revelaría una suerte de homogeneidad de la población –y, por tanto, expectativas de logros y ritmos también homogéneos– con relativa independencia de sus variadas experiencias de vida (Baquero *et al.*, 2017, p. 21). Veremos aquí cómo ello impacta en los argumentos que se exponen para concretar la derivación.

El tercer rasgo, la anualización de los grados de instrucción que establece el tiempo previsto para el cumplimiento de esos grados, tiene como una de sus consecuencias una concepción monocrónica del tiempo escolar (Terigi, 2007, p. 3). Aquí se presume que el/la docente está frente a un grupo de alumnos/as que aprenden “en simultáneo”, y en general, por medio de un mismo método y a un mismo ritmo en todas las asignaturas que

cursen (Baquero, *et al.*, 2017). En nuestro estudio, tanto la monocronía como el saber pedagógico por defecto con que el sistema educativo forma a los/as docentes²⁵, son variables de peso al pensar las condiciones en las que se imparte la enseñanza a estudiantes sin discapacidad que terminan siendo objeto de derivaciones a la modalidad.

Comencemos por indagar cómo se presenta el primero de estos rasgos y sus consecuencias, al producirse “desacoples” en el pasaje del nivel inicial al primario. En palabras de las/os entrevistadas/os:

“Acá lo que sigue operando es la falta de articulación entre nivel inicial y la primaria. Entonces ahí se da un cuello de botella que hay chicos que, por su forma de ser, por su subjetividad, no pueden superar por ahí ese quiebre que hay con el nivel inicial, donde es un niño también reconocido por su nombre, que aprende por el juego, y no sobrevive, digamos, en el mundo de la escuela primaria donde estamos mirando la nuca del otro” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región NEA)

“Pocas veces se ve reflejado esto también de que el cambio en el formato escolar desde el nivel inicial al nivel primario también es muy fuerte. Y que puede ser muy fuerte y muy destructivo para muchos, que no es solo el pasaje de la primaria a la secundaria. Pero queda como invisibilizado tal vez” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región Patagonia)

“En los jardines en general se trabaja bastante bien con la docente a cargo del grupo y la maestra de inclusión. Hasta que pasaban a primaria. Cuando llegaban a primaria, se hace difícil: siempre con las mismas metodologías de enseñanza, no hay un cooperativismo en el aula, que un alumno ayude al otro (...)” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región Centro)

En estas citas, se puede ver un cambio fuerte que opera en la gramática escolar de uno a otro nivel. Las modificaciones relatadas por los y las entrevistadas refieren a características que hacen a la identidad de la educación inicial y la primaria: la disposición espacial del aula no se asienta en la grupalidad que en general conservan las propuestas

²⁵ Flavia Terigi utiliza esta analogía con relación a las opciones por defecto que se aplican para instalar programas de computadora. Aquí, la opción por defecto es la que permite dar continuidad a la tarea. Pero al elegir esta opción no se aprovecha todo el repertorio de posibilidades del que se podría disponer. La presencialidad, la simultaneidad, la clasificación por edades, la descontextualización, son principios estructurantes del saber pedagógico por defecto, que llevan a un funcionamiento estándar del sistema escolar y a una producción de saberes bajo aquellos principios (2010a, p. 35).

para la primera infancia; el tipo de aprendizaje ya no es predominantemente colaborativo o de exploración; la docente tiene una disposición diferente en la relación con los/as alumnos/as y también con el/la docente de inclusión en caso de que asista -de una pareja pedagógica que piensa estrategias para todo el aula junto a algunas especificidades si se requieren en el nivel inicial, a una docente que elabora propuestas solo para los/as estudiantes por los/as cuales le solicitan su asistencia, mientras para el resto del grupo todo se mantiene invariable²⁶-; el nivel de exigencia académica y los caminos para llegar a las metas que se establecen difieren, siendo más flexibles en el nivel inicial que en el primario, entre otros²⁷.

En la literatura pedagógica en la materia, nadie dudaría que una buena articulación entre los diferentes niveles del sistema educativo resulta fundamental para promover la retención de los/as alumnos/as a lo largo de su trayectoria escolar y garantizar continuidades (Cardini & Guevara, 2019). Pero lo cierto es que, cuando esto no acontece, se transforma en un punto crítico el pasaje entre estos niveles, que deja marcas de las que luego el propio sistema educativo se va a valer para demostrar la falta del sujeto y la necesidad de la derivación.

Otro de los nudos críticos, vinculado al segundo rasgo, es el que refiere a suponer la igualdad de los/as estudiantes en el punto de partida, en base a que todos/as ingresan a la misma edad más allá de que, tal como señala Terigi (2018), “en el marco del tratamiento homogeneizador la vara de la supuesta igualdad se establece con los que cuentan con ventajas comparativas y, por tanto, el resto es sospechado de alguna clase de déficit” (p. 42). Ya McDermott señalaba que, en el actual sistema educativo, es el ritmo de aprendizaje y no el aprendizaje mismo, lo que constituye la medida total del aprendiz (2001, p. 295).

Este supuesto es recurrentemente señalado por los/as entrevistados/as:

²⁶ Aquí se está generalizando una forma de acompañamiento en base a lo recabado en las entrevistas, pero de ninguna manera son las únicas formas de trabajar en el nivel inicial y en el nivel primario cuando interviene la Modalidad.

²⁷ Para un mayor desarrollo respecto a los cambios que se presentan en el pasaje del nivel inicial al primario, ver: Cardini & Guevara (2019); Galli (2019).

“Las escuelas comunes cuando un pibe no sigue el ritmo de los contenidos que supuestamente les están enseñando a todos y que aprendan todos al mismo tiempo, esos chicos, la maestra común le pide a un organismo, que se puede llamar equipo de derivación, se puede llamar escuela especial, se puede llamar médico, le pide que ese chico, que no va con el ritmo del resto, va a estar mejor en la escuela especial, entonces que por favor lo derive” (Entrevista a ex referente nacional de Educación Especial).

“Todavía el docente común no acepta el desafío de la diversidad en los 25 del aula. Todavía el docente común quiere la unificación del aprendizaje, la línea esa del aprendizaje. Todavía no está abierta la cabeza del docente común para decir “tengo que trabajar el mismo tema de diferentes maneras porque tengo 25 chicos y son 25 formas diferentes de pensar”. Y cuando uno le saca del esquema al docente común, no es que dice “A ver... ¿Qué recursos puedo ocupar yo?”. No. Es: llamen a la maestra especial. O “busquen una escuela porque este chico no va”. Entonces, en vez de tratarse dentro del contexto de la educación común, es derivado a la escuela especial o atendido en común por la docente integradora” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región Cuyo)

“Vos hoy no le podés llevar un contador (porque he visto), a un gurí de primer grado. Ellos están jugando a... No sé, a volar en el aire con las computadoras y te saben cuántos aviones están arriba y cuantos están abajo, entonces ¿de qué conservación de la cantidad me estás hablando en concreto? Si el mismo problema lo pueden solucionar desde otra forma y muy abstracto. Ellos pretenden que te separen el rojo por un lado, el azul por el otro, el verde por el otro, ¡si ellos están matando los avioncitos de colores definidos!” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región NEA)

“Porque antes veníamos con el ensartamiento: “Tomá, este es tuyo”. Así era. Y ahora decimos: No, pará. Ese chico tiene 6 años, pero puede pensar lo mismo o no pensar lo mismo que su par de 6. Eso no significa que sea discapacitado. Y también puede tener discapacidad, pero ese chico puede ser incluido perfectamente en el sistema educativo y a su vez integrarlo en el sistema social del establecimiento, de la zona. Pero que no sea un sujeto que sea de ensarte: Tomá, este es tuyo. Este es mío, este es tuyo, este es mío” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región Cuyo)

Como se observa en estos relatos, el suponer que todos/as los/as estudiantes tienen el

mismo punto de partida no hace más que convertir las diferencias en desigualdades. Y ello está muy ligado al saber pedagógico por defecto con el que el sistema educativo forma a los/as docentes, ya que éstos se apoyan en suposiciones que se derivan de una biografía escolar que se entiende lineal: el ideal pansófico de enseñar todo a todos en el mismo momento destaca un método de enseñanza simultáneo que lleva a impartir al unísono los mismos contenidos a sujetos de la misma edad, con dispersiones mínimas. Estas condiciones, en las que se desarrolló y aún hoy se desarrolla el sistema educativo moderno, “encorseta” los desarrollos pedagógico-didácticos y nuestras representaciones, dificultando el trabajo con la diversidad y la posibilidad de efectuar cambios solo por el hecho de haber identificado problemas (Terigi, 2004).

Cuando Terigi plantea esta categoría (2010a) refiere que, aun cambiando algunas condiciones organizacionales en las escuelas, las prácticas tienden a reproducir lo que es propio del funcionamiento de la enseñanza en las condiciones clásicas del sistema escolar. El saber profesional docente está estructurado para el aula monogrado y vencer esa lógica es un desafío muy difícil de asumir (Terigi, 2018:49). Las reflexiones volcadas por las y los referentes de educación especial coinciden con ello:

“La escuela común con tantos alumnos, la verdad que hay docentes que se ven como sobrepasados. Son tan verticalistas algunos, que les cuesta salirse de esa cantidad de palabras que el niño tuvo que aprender según su edad, cantidad de letras, cantidad de números, entonces va a haber que hacer un trabajo hacia adentro de las escuelas, me parece, para aportar a esto de la diversificación curricular” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región NOA)

“El chico está tomado...como recortado de su entorno, recortado también de la propia práctica del docente, porque no hay (...) análisis de la práctica del docente de la escuela común (...) Se sigue con esta cuestión de lo homogéneo, todo lo que no está encarrilado en tales parámetros, es lo que no puede estar en el aula” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región Patagonia)

“(...) y la maestra en realidad no tiene en cuenta eso, sino que tiene en cuenta el curriculum que tiene, y que sigue con el curriculum adelante, no hay otras formas de enseñanza, no se considera si el niño puede trabajar con una computadora, no se considera si no puede trabajar en cursiva y tiene que escribir solo en imprenta, entonces

no lo aprueban, porque si no hace la cursiva no lo aprueban. Si suponte que no habla, tampoco si tiene dificultades en el lenguaje, o si tiene dificultades en la expresión oral y demás. El problema está en la enseñanza docente” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región NOA)

“La escuela primaria con esto de, sobre todo los códigos que tienen de evaluación, la evaluación es para todos igual, y no hay otra diferencia, no es que hacen para estos chicos. Ni tampoco la enseñanza. La maestra sigue dando lo mismo que daba antes, y cuando se evalúa...Acá no importa viste si el pibe...Suponte le tomaba lo mismo, recitar una poesía que por ahí el pibe hablaba mal. Porque esto se sumó también viste a los que empezaron a venir de Bolivia, de Paraguay, de todos los otros países, que son chicos con muchos problemas por ahí de socialización, de comunicación. Entonces no hablaban, no estaban en la clase, no participaban, y bueno, entonces lo mandaban a escuela especial” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región Centro)

En los distintos relatos está presente la dificultad de pensar y actuar la enseñanza sin caer en las viejas y conocidas secuenciaciones, formas éstas que siguen marcando una progresión única y lineal para avanzar en los desafíos que la escuela presenta. En este sentido, cabe preguntarse tanto por el lugar que se habilita para la producción de nuevos desarrollos pedagógico-didácticos, como por los modelos de enseñanza con que se forma a los/as docentes en los institutos superiores del profesorado. Si bien estas indagaciones exceden los propósitos de esta tesis, creemos que la pregunta con relación al papel que actualmente desempeña el sistema formador para seguir reproduciendo estas prácticas al interior del aula es un asunto de importancia que podría ser contemplado en futuras investigaciones.

Otro nudo a la hora de pensar las trayectorias escolares refiere al que se produce como efecto del cruce entre la gradualidad y la anualización de la enseñanza. Nos referimos a la repitencia, que fue la forma de reagrupamiento por excelencia que el sistema ha instaurado para dar respuesta a aquellos que no siguen los ritmos esperados de aprendizaje en el tiempo fijado. Este punto crítico, en el caso de los/as estudiantes a los que se refiere la presente tesis, adquiere características particulares.

De acuerdo con los relatos de los/as referentes de educación especial, históricamente las/os estudiantes derivados/as a la escuela especial eran quienes recibían el mote de

“repetidores”. El desfase en edad con relación al resto de estudiantes de la escuela primaria era un argumento que cobraba fuerza a la hora de plantear y fundamentar la derivación. Y precisamente la “sobreedad” justificaba también que sigan toda su trayectoria del nivel primario en escuela especial, o que articulen con la escuela de jóvenes y adultos. En palabras de una entrevistada:

“Cuando era directora, generalmente se quedaban y terminaban la escolaridad en especial, eran los chicos que no vuelven por la edad a su escuela aunque anden bien, porque generalmente ya vinieron grandes. Los que repetían venían ya grandes, así que no se los podía mandar de nuevo a su escuela. Pero después con el tema de la integración, ya se nos abrió una pequeña puerta y pudimos articular algunas trayectorias con escuelas de adultos, que era donde terminaban su trayecto” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región NOA)

El fenómeno de la repitencia fue cambiando, particularmente luego del año 2012, donde la Resolución CFE N° 174 establece la unidad pedagógica en los dos primeros años de la escuela primaria, reformulando los regímenes de promoción para que rijan a partir del segundo año/grado. Y esta medida se profundiza en el año 2020, a través de la Resolución CFE N° 363, donde se establece la unidad pedagógica entre los grados que conforman el primer ciclo del nivel primario (1° a 3°) y la promoción acompañada de tercer grado hasta finalizar el nivel primario (Karlen *et al.*, 2020).

De acuerdo con lo relevado en las entrevistas, luego de la creación de la unidad pedagógica la “sobreedad” ya no aparece como fenómeno, sino que la finalización de este arreglo institucional pareciera marcar el preludio para la derivación:

“Las que derivan son primarias y el cuello de botella lo tengo cuando se termina la unidad pedagógica. Que estuvo en primero y pasa a segundo, que en segundo recuperamos lo de primero, que en tercero recuperamos lo de segundo y primero. Porque malinterpretan con estos chicos cómo es la educación y la trayectoria. Y como en tercero no hay caso ¿entonces para quién es? Para especial” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región NEA)

“Con la [Resolución] 174 lo que dicen es, "bueno tengo unidad pedagógica, y lo que no aprendiste en primero, esperemos que en segundo madure", digamos como que ahí la lógica de la maduración para poder transcurrir ese ciclo es mucho más fuerte y que

entonces ese pibe cuando ya más o menos lo ve que la verdad está pasando a tercero y no entiende, esos pibes ya no repiten, ya no hay un fenómeno de repitencia asociado a la derivación, sino que tiene que ver con el término de la unidad pedagógica, entonces pasas a especial porque ahí la primaria la continuas igual” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región Centro)

“La dificultad se suscita en la educación primaria. ¿Y sabes a partir de qué? A partir de la culminación del primer ciclo. Segundo, tercero. Ahí. Tercero, ahora con la unidad pedagógica me revienta en tercero” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región Cuyo)

“No se trabaja en la unidad pedagógica en términos de..., sino que es como dejar al tiempo pasar. No dejar al tiempo pasar, se intenta enseñar, pero de una misma forma, no se prueban otras cosas como para que se pueda seguir valorizando y terminando ese proceso de alfabetización. Entonces es como que ahí tampoco, hay como una etapa que parece más de suspenso, una pausa” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región NOA)

Varios puntos se destacan en estos fragmentos. De una parte, como mencionamos, la repitencia (y la sobreedad asociada a ella), no aparece en la actualidad como fenómeno porque está ausente en los primeros grados de la enseñanza; pero este arreglo institucional pareciera que termina produciendo “fugas hacia adelante” que solo se remediarían si acontece una supuesta maduración individual en los/as niños/as, más asociada a condiciones biológicas que pedagógicas.

De otra parte, a estos/as estudiantes no se les hace repetir luego del primer ciclo hasta que “se cansen” o abandonen (Terigi, 2010). Cuando se pide la intervención de la modalidad especial, se crea otro circuito al interior del sistema educativo para que transiten.

Como comentamos en el capítulo anterior, este circuito puede tomar dos caminos: el primero, mayoritario en la actualidad, es que las escuelas de educación común soliciten que la modalidad de especial intervenga dentro de la institución en la escolaridad de niños/as que presentan dificultades en sus aprendizajes a través de un/a maestro/a de “apoyo a la inclusión”; el segundo, la derivación de estudiantes de uno a otro tipo de escuela (Pereyra, 2014, p. 24).

En el siguiente apartado nos detendremos en ellos, para analizar lo que acontece cuando la Modalidad toma parte en las trayectorias no encauzadas (Terigi, 2007).

5.3. ¿Cómo acompaña la Modalidad? Motivos especiales: del formato y otras continencias en la educación especial

Es de destacar que la decisión de que la Modalidad intervenga en la escuela común para apoyar la trayectoria de estos/as estudiantes, o que se los derive a una escuela de educación especial, implica seguir procedimientos establecidos en las normativas vigentes e involucra a una amplia gama de actores, entre otros: docentes, directivos, supervisores/inspectores, equipos institucionales, distritales y/o jurisdiccionales de orientación, y familias.

Tal como afirma Toscano (2006) en base a su estudio de casos en la provincia de Buenos Aires

Los procedimientos y rutinas que constituyen este proceso requieren de la coordinación de acciones. Implica la evaluación de los profesionales en la escuela, la aprobación de los directivos de la institución, el consentimiento de los padres, la autorización de los inspectores de la rama de Psicología y el propio aval de los inspectores de la rama de Educación Especial que recibirá al alumno. A su vez, requiere de la coordinación con los profesionales de la institución a la cual se derivará al niño o con los cuales se elaborará la estrategia de integración (...)

Las rutinas y procedimientos son idiosincrásicos a cada escuela, sin embargo, en la singularidad y en la contingencia de estas situaciones es posible encontrar algunas regularidades. En las instituciones que formaron parte de la muestra, el proceso que se inicia con la demanda por parte de un docente y que culmina en la derivación de un alumno podría presentarse siguiendo cuatro momentos: 1°) Demanda de intervención del EOE; 2°) Evaluación del alumno; 3°) Implementación de estrategias de intervención; 4°) Solicitud de derivación. (p. 166)

Debido a la extensión de esta tesis, no nos detendremos aquí en la descripción y análisis de las distintas etapas e instancias que avalan estos procesos de derivación²⁸, sino que nos

²⁸ Para un análisis detallado de la temática, ver Toscano (2004, 2006).

adentraremos en las formas de acompañamiento que despliega la educación especial para acompañar estas trayectorias, una vez que se produce la derivación.

Para adentrarnos en el análisis, hemos indagado qué acontece cuando se toma el primero de los dos caminos y la/el docente de educación especial apoya la trayectoria de estudiantes sin discapacidad al interior de la escuela común.

Desde la información relevada en las entrevistas, parecieran primar dos estrategias predominantes en relación con la modalidad de acompañamiento, de acuerdo con la jurisdicción que se considere.

La primera, estaría representada por un/a docente de especial que tiene asignadas varias escuelas comunes de acuerdo con el radio de injerencia de la escuela especial. Allí, los/referentes destacan:

“Cuando van las maestras integradoras, es como que va en ese momento y que se ocupa del pibe en ese momento. Y después arman, con la planificación que la docente del grado les envía, distintas maneras para que los chicos puedan participar de esas actividades cuando ellas no están. Pasa que esto de que la maestra integradora esté con el pibe al lado, o lo saca...Algunos lo sacaban del aula. Y esto la verdad que no es productivo, ni para los pibes ni para las docentes” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región Centro)

“Es un problema el tema de la identidad docente, cómo modifica al docente de especial trabajar en la común. Históricamente fue golpear ventanas para que común nos aceptara, pero uno se sentía sapo de otro pozo. No había pertenencia, no había turnos en los recreos, no participábamos del armado de los actos escolares. Ahora eso está cambiando” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región NEA)

“Pensá que un docente tiene que estar en varias escuelas comunes, cada una con sus problemáticas. Es muy difícil el compromiso institucional de personas que responden a otra institución. Entonces, no tienen ningún tipo de obligación con la institución” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región NOA)

De acuerdo con lo recabado en las entrevistas, el compromiso institucional de docentes que responden a otra escuela y deben estar presentes en diferentes establecimientos los distintos días de la semana, e inclusive en un mismo día, dificulta que pueda generarse un

vínculo entre colegas, ya que el tiempo disponible para compartir pareceres, revisar propuestas de enseñanza y ensayar otros saberes pedagógico-didácticos en los que todos se sientan partícipes, es inexistente o escaso. La respuesta mayoritaria, entonces, pareciera ser la atención individual al/la estudiante por quien se ha requerido el apoyo, y/o hacer intervenciones sobre la planificación que el/la docente de educación común envía previamente, para cuando el/la maestro/a de educación especial no esté presente.

Entendemos que aquí se presenta un punto álgido, ya que en los acuerdos entre la educación común y la educación especial pareciera que se sigue atendiendo de manera individual a quienes no entran dentro de los parámetros *igualadores* que la escuela común propone, más allá de que a nivel discursivo se abogue por un Modelo Social donde lo que debe modificarse es el contexto. Así, se terminan reproduciendo prácticas de enseñanza donde se generan carriles diferenciales (Mareño Sempertegui, 2012) que no trastocan la homogeneidad supuesta para el grupo escolar.

La segunda forma de acompañamiento estaría representada por un/a docente de especial que asiste a tiempo completo a una escuela común:

“La modificación que hicimos tiene que ver con que haya un perfil de educación especial en cada escuela común. O dos, dependiendo de la cantidad de chicos. Y acá lo que se ve, es que el vínculo entre esta docente y el personal de educación común es distinto, porque está todos los días y saben que pueden contar con ella para planificar, estar adentro del aula o lo que se necesite” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región Centro)

“La política es todos a común. Ahora, el tema de los chicos con dificultades en el aprendizaje por los que se nos requiere, existe. Y damos ese apoyo porque si no, esa trayectoria no sería atendida y ese docente estaría solo frente a un problema que cree que no puede solucionar” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región Patagonia)

“Mirá, esto depende de lo que acontezca en la realidad de cada institución educativa. Pero la idea es que en determinados momentos pueda ser como un dúo, la maestra de grado y la maestra integradora, y cualquiera de las dos, poder tomar la clase en cualquier momento” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región Patagonia)

“Facilita mucho que haya una maestra de educación especial a tiempo completo. Pero el responsable del curso es la docente. Cómo ella acompaña, va a depender de las características de los estudiantes y de la impronta que tenga la escuela de nivel. A veces, van a poder ver distintas formas de planificar, de presentar la propuesta y que haya una coherencia entre la forma de enseñar y cómo se evalúa a todos los alumnos. Aunque sé por conocimiento de causa que en muchas situaciones estas distintas formas que te digo, solo se consideran con el que está identificado como necesitado de la docente especial. Y claro, hay ocasiones en que esta docente va a apuntar más a una enseñanza individualizada si el chico lo requiere” (Entrevista a ex referente nacional de educación especial)

Notamos que estas dos formas de acompañamiento dentro de la escuela primaria común varían de acuerdo con la jurisdicción que se considere. En las más pequeñas, se observa que se ha avanzado en mayor o menor medida en lograr que cada escuela cuente con personal de educación especial a tiempo completo. En cambio, en las jurisdicciones con mayor cantidad de matrícula, el esquema de acompañamiento que prima es que un mismo docente tenga asignadas varias escuelas primarias en las que desarrollar su labor. A cuenta de ello, creemos que sería interesante como futura línea de investigación, indagar en profundidad los distintos modelos de acompañamiento, considerando la escalabilidad de las líneas de política educativa que pueden implementarse en los distintos territorios.

En los casos de las jurisdicciones que han llevado a la práctica la última modalidad de acompañamiento mencionada, se destaca que pareciera dar frutos en términos de contar a tiempo completo con quien pensar y evaluar situaciones, propuestas de enseñanza y formas de presentar la tarea, a la vez que refuerza el compromiso institucional por parte de el/la maestro/a de educación especial con la institución educativa común. Esto podría favorecer la construcción de otra forma de trabajo al interior de la escuela, basado en la co-enseñanza docente. Sin embargo, en los relatos también se advierte que la diversificación de la propuesta de enseñanza no impacta necesariamente en modificaciones para el conjunto del curso, sino que en muchas ocasiones nuevamente se volvería a fijar la mirada en el/la alumno/a por quien se ha requerido el apoyo, que es para quienes se realizarían las “adecuaciones” a la propuesta de enseñanza. En este sentido, nos preguntamos si lo que acontece al interior de la escuela común con los/as estudiantes que reciben apoyo de la educación especial, podría dar cuenta de procesos de *inclusión*

excluyente ya que, al interior del aula, la “personalización” de la enseñanza pareciera generar estrategias de segregación con relación al resto del grupo escolar.

Con relación al segundo camino que toma la derivación, donde los/as estudiantes dejan de asistir a escuela común y comienzan su trayectoria en la escuela especial, destacamos que es una práctica que cada vez ocurre en menor medida. Ello se corresponde con los estándares fijados en las normativas internacionales y nacionales en la materia, tal como hemos mencionado en capítulos anteriores, ya que la educación especial no debiera atender a esta población y mucho menos dentro de sus establecimientos, destinados a aquellos/as estudiantes con discapacidad que “por la complejidad o especificidad de su problemática requieran de un ámbito institucional específico” (Res. CFE N° 155/11, p. 8). Sin embargo, creemos que es interesante analizar lo que allí acontece, ya que algunos rasgos de su formato organizacional podrían cooperar a pensar variantes para trabajar con las diferencias al interior del sistema educativo.

Al indagar sobre el modo en que la educación especial acompaña a estos/as estudiantes al interior de sus establecimientos, los referentes mencionan que:

“Especial les dio lo que no les podría haber dado la escuela común, porque si no esos chicos, hay una cantidad de pibes que no hubieran sido nada, hubieran abandonado la escuela, no habrían terminado la escuela primaria” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región Patagonia)

“Lo que pasaba es que cuando iba a escuela especial, el pibe se sentía mejor. Porque no era el peor de la clase, no era el que no aprendía, no era el que iba al gabinete, no era el que lo sacaban de clase, sino que era igual que todos sus compañeros y aprendía. Eso es lo que pasaba cuando venía a especial” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región Centro)

“Estos pibes tarde o temprano abandonaban la escuela. Cuando educación especial tomó el mango de esto y dijo bueno, vamos a atenderlo, con menos chicos, con otras metodologías de enseñanza, los chicos fueron aprendiendo” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región NOA)

“También los grupos son más reducidos, entonces eso también ayuda a tener un nombre, un apellido, una identidad que no sea “el que no sabe”” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región NEA)

“Creo que se sienten más reconocidos. No les dan a entender ni les dicen “vos no sabes nada”” (Entrevista a ex referente nacional de educación especial)

“La escuela especial, fundamentalmente, lo que hace: alberga. Recibe al estudiante, lo alberga, lo trata por su nombre, conoce a su familia. Es un trato totalmente diferente del que recibe en la escuela común” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región NEA)

En estos relatos el/la estudiante no aparece como “problema”. No es desde el déficit que se lo/a recibe; por el contrario, la escuela especial se perfila como un lugar donde sentirse reconocido y valorado, un espacio que los alberga.

Por otra parte, se destaca el hecho de que la menor cantidad de estudiantes por docente dentro de las escuelas especiales estaría permitiendo que la propuesta de enseñanza sea más personalizada (en promedio, la relación docente alumno para el total país es de 12 estudiantes²⁹). Los grupos más reducidos favorecerían que cada uno/a tenga un nombre, una historia y una voz que encuentra espacio y tiempo para ser desplegada.

Y las familias de los/as estudiantes también estarían encontrando un lugar donde sentirse contenidas:

“Paralelamente, el tema de las familias. Es el reconocimiento de que ese pibe necesita ser acompañado por la familia. La familia no es un estorbo para la escuela especial. La familia es con la que tenés que contar para que algo pase con ese niño, y entonces también está más incluida en las decisiones que se toman” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región Centro)

“Las mamás estaban cansadas de que les dijeran “su hijo no aprende, su hijo es un burro, su hijo...”, porque siempre las llamaban para todo, cuando le dijeron “vamos a mandarlo

²⁹ Este dato surge de considerar la cantidad de matrícula con que cuenta la modalidad de educación especial en escuela especial de gestión estatal, en relación con la cantidad de cargos frente a alumnos de quienes se desempeñan allí, de acuerdo con los datos que ofrece el Relevamiento Anual 2022. Los datos publicados no permiten distinguir entre los distintos niveles educativos para obtener una aproximación más precisa de esta variable en el nivel primario.

a una escuela más chica, que le enseñen más lentamente, con un grupo más reducido" entonces fueron a la escuela especial. La escuela especial fue eso, esa contención que no tenían los padres. Y los chicos ahí aprendieron" (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región Patagonia)

La llamada "homologización paradójica" que mencionaba Sinisi con relación a la "cultura de la pobreza", donde un contexto deficitario produciría niñas y niños también deficitarios en una especie de círculo vicioso donde el determinismo ocupa casi todo el espacio de lo posible, aquí cobra otra perspectiva. Las familias, más allá de las representaciones que adquieran según el sector social o la conformación que se den, tienen un rol que se entiende clave en estas escuelas.

De otra parte, el "desenganche indisciplinado" con la propuesta educativa, que generaba reiteradas inasistencias y mala conducta, aquí pareciera revertirse. Lo que se señala es un "enganche" con la propuesta educativa:

"Los chicos ahí aprendieron. Aprendieron a leer, aprendieron a escribir, a operar, a investigar de otras maneras" (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región Centro)

"Hay materias, saberes diferenciados de la escuela común. Se dan una serie de talleres, proyectos, etc. que están más relacionados con la cotidianeidad de los alumnos y que desde ese lugar es muy bueno porque los engancha. Los engancha para la continuidad. Huerta, por ejemplo" (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región Cuyo)

Esa contención, sumada a saberes que producen conocimiento del contexto más inmediato y luego van descontextualizando para llegar a categorías más abstractas, pareciera promover otros vínculos con la propuesta educativa, que respetan las necesidades e intereses de los/as estudiantes.

Como alternativa organizacional³⁰, la gradualidad del currículum con el supuesto de la homogeneidad en los ritmos de aprendizaje, no opera en la escuela especial. Por el contrario, el respeto a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje es una marca distintiva

³⁰ De acuerdo con el artículo 17 de la Ley de Educación Nacional, la educación especial, en tanto modalidad educativa, es una opción organizativa a la educación común para garantizar la igualdad en el derecho a la educación atendiendo a las particularidades de los sujetos que allí asisten.

de la modalidad a la hora de pensar las trayectorias. Y la anualización de los grados de instrucción no tiene un tiempo monocrónico fijado para desarrollarse. La propuesta de enseñanza contempla diferentes maneras de aproximarse a los saberes, distintos medios de presentación y representación que son imprescindibles para poder desarrollar la enseñanza ya que, si no, no se daría lugar al acceso, participación y aprendizaje de las personas con discapacidad respetando sus distintas formas y formatos de comunicación, y los variados recorridos y tiempos que se deben contemplar para acceder a los aprendizajes.

Sin embargo, esto también es leído como baja exigencia académica en relación con lo que sucede en la educación común:

“También tenemos que saber que las exigencias de la educación especial son menores en cuanto a contenidos” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región NEA)

“La escuela especial muchas veces es considerada como un refugio, más que el lugar del aprendizaje” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región NOA)

“Hay que repensar mucho en relación a los contenidos de enseñanza que se dan en la escuela especial. Pero creo que aporta para hacer que todos puedan tener un lugar en el sistema educativo” (Entrevista a ex referente nacional de educación especial)

Aquí pareciera producirse una tensión entre la contención, el afecto y el reconocimiento del sujeto de la educación, y los saberes disciplinares interpretados como una exigencia que excluye. En este punto, nos preguntamos cuán internalizados están los rasgos del formato escolar de la escuela común, que una modificación en ellos acarrea la sospecha de la educabilidad no ya de los estudiantes, sino de la situación educativa que la Modalidad propone.

5.4. Motivos ministeriales: entre el deber ser y las realidades de la gestión educativa

De lo expuesto hasta el momento, un primer interrogante refiere a la manera que la modalidad de educación especial planifica la articulación con el nivel primario en la gestión de política educativa en general, y en el caso de los estudiantes sin discapacidad en particular.

Desde la letra escrita, pudimos relevar que las normativas plantean el trabajo corresponsable entre el nivel y la modalidad atendiendo a la modificación de los contextos escolares para que todos/as se sientan acogidos. Ello está expresado tanto en la Resolución CFE N° 155 del año 2011, como en la Resolución CFE N° 174 del año 2012 y en la Resolución CFE N° 311 del año 2016:

“41. Incluir espacios de desarrollo profesional y reflexión conjunta entre docentes de escuelas de educación especial y escuelas primarias comunes para tratar temas que propendan a la construcción de culturas inclusivas en las instituciones” (Resolución CFE N° 155/11).

“32. (...) El nivel primario y la modalidad de educación especial serán corresponsables de asegurar las configuraciones y prácticas de apoyo necesarias en los casos que sean pertinentes” (Resolución CFE N° 174/12).

“ARTICULO 1°. El Sistema Educativo asegurará el apoyo necesario para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad en caso de que lo requieran, a partir de un trabajo corresponsable entre los niveles y las modalidades. (...)

ARTICULO 13°. Los equipos educativos de todos los niveles y modalidades orientarán y acompañarán las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad desde un compromiso de corresponsabilidad educativa realizando los ajustes razonables necesarios para favorecer el proceso de inclusión.” (Resolución CFE N° 311/16).

Al indagar sobre dicha articulación en relación con las políticas que debieran implementarse, se ha observado que los/as referentes coinciden con lo que fue normado hace más de 10 años como el camino a seguir para el trabajo conjunto, y avanzan en otras propuestas, más allá de las que establece la normativa federal:

“Lo que yo sueño es que todos los establecimientos de educación común tengan un referente de educación especial dentro de su planta orgánica funcional, dentro de su POF. Para que no haya derivación. Y que realmente funcionen los equipos psicopedagógicos, pero que cada escuela tenga” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región NEA)

“Yo pienso que hay que seguir trabajando por la cultura inclusiva que todavía no se ha dado en su totalidad, y tiene que haber un gran espaldarazo de nuevas documentaciones, de algo que señale con negrita y con letra de imprenta mayúscula el tema de la corresponsabilidad, que no está entendida ni se aplica” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región NOA)

“¿Qué es lo que se debería hacer? Primeramente, que los pibes no entren a la escuela especial, sino que haya un refuerzo en la escuela primaria. Si se pudiera hacer parejas, sería un sueño si se pudieran hacer parejas pedagógicas en estos momentos en los que hay muchos problemas de aprendizaje en todas las escuelas. Parejas pedagógicas, ya sea con el maestro que tiene psicología, que no le alcanza porque no está en todas las escuelas y equipos de distrito y demás, ya sea con maestros de especial y que realmente el maestro de especial sea un maestro de la escuela común. No como el maestro integrador que viene, que picotea, golondrina, sino que forme parte del equipo y formando parte del equipo de todo, de los actos escolares, de las reuniones” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región Centro)

“No sé si en otro momento ya podría estar separada la escuela primaria, pero en este momento amerita que esté un maestro de educación especial, que tiene otras estrategias como para poder trabajar en la escuela primaria y que todos esos chicos que están como para derivar, no se deriven y queden en la escuela con un acompañamiento” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región Cuyo)

En estas citas, se observan varios puntos que creemos importante destacar. En primer lugar, hay consenso respecto a que los equipos de la educación especial debieran estar a tiempo completo en escuelas de educación común, en vistas a trabajar desde la corresponsabilidad, y que la pareja pedagógica mediante la co-enseñanza sería la forma óptima de trabajo al interior de las instituciones. Entendemos que esta forma de acompañamiento permitiría no solo el trabajo conjunto con los/as docentes frente a alumnos/as, sino también con el resto del personal educativo para acordar miradas y fijar objetivos. Algunos/as entrevistados/as, además, han destacado que el/la docente de especial debiera reunirse semanal o quincenalmente con la escuela especial para tener una “supervisión” de su trabajo y actualizarse en los desarrollos específicos del campo.

Sin embargo, en el apartado anterior hemos visto que, aún en las jurisdicciones que implementan un modelo de acompañamiento con un/a docente de especial a tiempo completo en la escuela común, muchas veces la tarea termina recayendo en la atención individual a los estudiantes por los que la modalidad es llamada a intervenir, sin lograr romper las lógicas que operan en el formato escolar tradicional de la escuela primaria.

Al indagar en los limitantes que operan para que el trabajo corresponsable sea efectivamente implementado junto a los colegas de la educación común, los/as referentes destacan:

“Mirá, es difícil: las normativas hablan de la corresponsabilidad entre la educación común y la especial. Y no solo las de la Modalidad, eh. También está en la 174 y en cada una de las cosas que escribimos y pregonamos. Pero hay un tema de recursos y de la organización escolar que dificultan mucho poder romper los viejos esquemas con los que las escuelas trabajan por usos y costumbres. Los tiempos institucionales no contemplan la planificación previa conjunta entre el docente de especial y el de común, por ejemplo. El docente de común tiene que atender a montones de chicos y situaciones, el docente de especial tiene que ir a montones de escuelas comunes para dar respuesta a la demanda”
(Entrevista a ex referente nacional de educación especial)

“Cuando vos encontrás un grupo muy carenciado, o de chicos de diferentes culturas, ahí me parece que tendría que estar el trabajo conjunto entre especial y la escuela común, para poder armar como algo en conjunto, para que puedan trabajar. Pero para eso se necesitan muchos cargos. No alcanza, nosotros hicimos el cálculo con las maestras integradoras que teníamos, un montón en nuestra provincia, y no nos alcanzaban para nada para hacer proyectos con las escuelas comunes” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región Centro)

“Todos sabemos que en la gestión una no puede hacer todo lo que se proponga, ni teniendo toda la confianza y el aval de nuestras autoridades políticas. Acá hay que pensar en la realidad. Y en la realidad hay muchos actores con peso, no solo nosotros. Por ejemplo, los docentes de especial tenemos derechos adquiridos por las características que se nos plantean en nuestro trabajo. Si avanzamos en que todos pertenezcan a común, ¿te imaginás el despoile que sería en términos del Estatuto?” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región NEA)

“Primeramente, tenemos un gran tema con la formación docente. Hay que revisar la formación docente. En la formación docente, si bien había un bloque que se llamaba de inclusión o de educación especial en algunos casos, no era obligatorio, sino que era optativo. Entonces me parece que, en la formación docente, en toda la formación. También debería cambiar la formación de educación especial, que sigue siendo por orientación. O sea que a nivel superior habría que cambiar” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región Cuyo)

“Falta trabajar mucho con los maestros de nivel y poder trabajar con educación especial y con educación primaria, lo que se refiere a metodologías, abordajes y a las trayectorias escolares. Después, por ejemplo, el tema evaluación de los aprendizajes, es un tema que hay que trabajar mucho también. Y después, hay que trabajar con educación especial para realmente comprender, diferenciar bien cuales son los chicos con discapacidad intelectual y cuáles son los chicos con problemas de aprendizaje y empezar a soltar” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región NOA)

Los limitantes para llevar adelante los lineamientos de política educativa, tal como se desprende de estos relatos, son de distinta índole. En primer lugar, los tiempos institucionales: las escuelas no cuentan con espacios institucionales sistemáticos para planificar, diseñar distintas formas de enseñar y evaluar junto a otros colegas docentes que permitan un desarrollo pedagógico-didáctico conjunto donde se innove en las propuestas de enseñanza. Antes bien, estos espacios dependen más del compromiso de los/as docentes y de la disponibilidad de tiempo real con el que cuentan para trabajar. Frente a esta situación, pareciera difícil abordar estrategias que rompan con el saber pedagógico por defecto instaurado en el sistema escolar al que hemos hecho referencia en el apartado anterior.

En segunda instancia, las razones presupuestarias: la inversión en cantidad de cargos implicaría una erogación de presupuesto muy importante, que hoy día no hay manera de cubrir bajo ese formato en la totalidad de las instituciones educativas de todas las jurisdicciones. Sumado a ello, en relación con la planificación del sistema formador, la cantidad de docentes de educación especial no es suficiente para cubrir un cargo por escuela común, y no se consideran cohortes para proyectar un “desembarco” de la modalidad en las escuelas comunes.

En tercer lugar, los derechos adquiridos: en muchas jurisdicciones el personal de educación especial tiene condiciones laborales diferenciales que se reflejan en su estatuto: acceden a la jubilación de manera anticipada que el resto de sus colegas, cobran un “plus” por la tarea cumplida, al margen de otros acuerdos que podrían generar tensión si formaran parte de la planta orgánica de la educación común y sus derechos adquiridos fueran homologados a los del nivel, caso en el que perderían atributos.

En cuarto lugar, la formación: la formación docente inicial para el nivel primario no considera como parte de su currícula obligatoria el trabajo con la diversidad de estudiantes que habitan las escuelas. Antes bien, ello queda relegado a los espacios de definición institucional (EDI) que cada instituto decida proponer. En lo que respecta a la formación de los docentes de educación especial, esta está enfocada en abordajes pedagógicos para atender a la discapacidad por orientación, por lo cual no cuentan necesariamente con recursos para abordar las necesidades pedagógicas de todos los estudiantes.

Por otra parte, en referencia a los motivos por los que los/as estudiantes sin discapacidad todavía siguen derivados/as a escuelas especiales aunque no debieran formar parte de su matrícula, los/as referentes señalan:

“Hay una relación docente-alumno, en cuanto a conservar o no el cargo. Entonces eso influye para que la escuela especial quiera tener más alumnos, porque son más cargos, y porque eso implica que se amplía el área y tiene más poder” (Entrevista a ex referente nacional de educación especial)

“Tienen miedo al cierre de la sección. O que le digan, “sabes que, al quedarte sin alumnos tenés que hacer integración a esta, esta y esta escuela” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región Cuyo)

“Disminuyó muchísimo la matrícula de educación especial debido a que se trabaja muy fuertemente desde el año 2005, 2006 en lo que es la inclusión. Pero sí el concepto de que la escuela, si tiene menor matrícula, corre el riesgo a que le cierren las aulas, o sea, el cargo o lo bajen de categoría, es algo que está sumamente arraigado por el grupo etario de docentes que tenemos dentro” (Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región NEA)

“Pero de que siguen llegando siguen llegando [los/as estudiantes sin discapacidad], porque tiene que ver con las posibilidades en el interior de que estos chicos puedan acceder a la atención de una psicopedagoga, que es la que por ahí hace la evaluación más fina y puede desestimar que sea admitido o no en la escuela especial. Tenemos una resolución hace algunos años, pero hay muy pocas escuelas que cuentan con una psicopedagoga, muy pocas escuelas comunes que tienen su equipo, muy muy pocas”
(Entrevista a referente jurisdiccional de educación especial. Región NOA)

Tal como se demuestra en estos testimonios, la asociación entre cantidad de estudiantes y cargos docentes al interior de la escuela especial, relacionada con el peso que tiene la Modalidad en la estructura del sistema educativo, también es un obstáculo fuerte en donde las normativas en contrario parecieran no alcanzar para revertir este fenómeno, al que se suma la falta de equipos de gabinete en la escuela común para trabajar conjuntamente con los/as docentes respecto a la orientación didáctico-pedagógica que puede implementarse cuando las herramientas adquiridas por los y las maestras resultan insuficientes. Frente a esta falta, pareciera que la educación especial es quien puede dar respuesta para proponer un modelo de abordaje distinto en base al personal con el que cuenta sus escuelas.

5.5. A modo de síntesis

Hasta aquí hemos compartido la perspectiva de los/as referentes de la educación especial respecto a cuatro ejes organizadores análisis. Mencionamos los motivos individuales, cuando el foco está puesto en el/la estudiante-problema; motivos institucionales, cuando la mirada se posa en la trayectoria escolar como problemática; motivos especiales, cuando la educación especial es llamada a apoyar la trayectoria de estos/as estudiantes; y motivos ministeriales, cuando apunta a decisiones de política educativa.

En relación con los primeros motivos, que vislumbraron cómo se caracterizaba a los/as estudiantes que son objeto de la presente investigación, hemos podido observar que el desenganche de la propuesta educativa en su versión indisciplinada (Kessler, 2007) es aquello que motiva la derivación a la educación especial. Pareciera ser la línea divisoria más evidente entre quienes pueden permanecer en ella y quienes no. Por otra parte, destacamos que en la construcción del/la “alumno/a problema” parecieran operar una serie de etiquetamientos por “proximidad conceptual”, donde se establece una asociación y contigüidad entre problemas de aprendizaje, problemas de conducta y discapacidad

intelectual, que justifican un trato diferencial que se resuelve con la derivación de esa/a estudiante a otro circuito de escolaridad. Las miradas parecen enfocarse en lo que falta al sujeto, en un déficit que se considera individual o del contexto familiar o social próximo -tal como lo expone Baquero al caracterizar la versión estándar de la educabilidad (2017)- para, desde allí, establecer vinculaciones con la discapacidad desde una mirada capacitista (Campbell, 2001, citado en Mareño Sempertegui, 2021, p.29), que transforma la diferencia en diferencialismo (Skliar, 2008, p. 14).

Por otra parte, hemos observado cómo se manifiestan los puntos críticos del formato escolar de la educación común en las trayectorias escolares de estudiantes sin discapacidad que son derivados a la modalidad de educación especial. Las transiciones educativas, en lo que refiere específicamente al pasaje entre el nivel inicial y primario, se destaca por el cambio que se plantea respecto a cómo ser y estar en la escuela, hecho que incide en la escolaridad de muchos/as de estos/as estudiantes por las dificultades que reviste para ellos/as.

También hemos observado que el tiempo monocrónico que establece el sistema escolar en el nivel primario común y el saber pedagógico por defecto del que se vale para enseñar, atentan contra la posibilidad de considerar distintos recorridos como parte del camino hacia los aprendizajes de cada estudiante.

Finalmente, hemos visto que, si bien tiempo atrás quienes eran “objetos” de la derivación, tenían el mote de repetidores, hoy ello ya no está presente debido a la instalación de la unidad pedagógica en el primer ciclo de enseñanza primaria. Ahora el fenómeno de la derivación se produce al finalizar este ciclo, cuando el tiempo de espera para la maduración, más asociado a condiciones biológicas que pedagógicas, no pareciera dar los frutos esperados. En contra de este sentido, hacemos nuestras las palabras de Baquero al sostener que la educabilidad solo puede leerse en la interacción situacionalmente definida de los sujetos con las condiciones de la actividad concreta de las instituciones y dispositivos escolares (2001, p. 17).

Luego de analizar lo que acontece en la escuela primaria, se ha indagado qué papel cumple la educación especial en este circuito cuando suma a sus docentes a las aulas de educación común, y cuando ofrece su propuesta en las escuelas de la modalidad al producirse el cambio de institución. Cuando acontece la primera situación, hemos visto

que parecieran primar dos formas de acompañamiento: una más intermitente, cuando el/la maestro/a de especial tiene varias instituciones bajo su órbita, donde la atención recaería en el/la estudiante objeto de la intervención, o en estrategias al/la docente que apunta a brindar orientaciones para el/la estudiante por el/la que se solicitó el apoyo. La segunda forma se produce cuando el/la docente de especial está a tiempo completo en la escuela común: allí, se destaca que el trabajo corresponsable encuentra un espacio donde efectivizarse, aunque se advierte que la diversificación de la propuesta de enseñanza no impacta necesariamente en modificaciones para el conjunto del curso, sino que esta forma de acompañamiento, en muchas ocasiones, nuevamente volvería a fijar la mirada en el/la alumno/a por quien se ha requerido el apoyo. En este sentido, nos preguntamos si lo que acontece al interior de la escuela común con los/as estudiantes que son apoyados por la Modalidad, podría dar cuenta de procesos de *inclusión excluyente* ya que, al interior del aula, la “personalización” de la enseñanza pareciera generar estrategias de segregación con relación al resto del grupo escolar.

Con relación al segundo camino que toma la derivación, cuando la trayectoria se desarrolla en la escuela especial, hemos mencionado algunos rasgos destacables que pueden servir para pensar desde otras perspectivas la enseñanza y el aprendizaje: la escuela especial se presenta como el lugar donde los/las estudiantes, en un espacio más reducido, se sienten reconocidos/as y valorados/as, donde las familias son llamadas a ser parte del proceso educativo. Allí, la gradualidad de la enseñanza no tiene un tiempo monocrónico fijo para desarrollarse, y el respeto por los tiempos, estilos y ritmos de aprendizaje es una marca distintiva. Pero, a la vez, las diferencias en los estilos, ritmos y propuestas son leídas como una baja exigencia académica en relación con lo que sucede en la educación común. A cuenta de ello nos preguntamos cuán internalizados están los rasgos del formato escolar de la escuela común, que una modificación en ellos acarrea la sospecha de la educabilidad no ya de los estudiantes, sino de la situación educativa que la Modalidad propone.

Finalmente, hemos indagado en los lineamientos de política educativa que la modalidad ha puesto en marcha para revertir la derivación de estudiantes sin discapacidad bajo su órbita, así como en los limitantes que operan en la gestión para que los acuerdos a nivel normativo puedan efectivizarse. En este sentido, hemos relatado que, si bien en el horizonte de las políticas educativas se vislumbra que la corresponsabilidad entre el nivel y el modalidad -que se expresaría en el marco del trabajo de co-enseñanza al interior del

aula-, sería el camino a seguir para lograr mayores procesos de inclusión, las dificultades para producir cambios en el formato escolar actual, con falta de tiempos institucionales para trabajar conjuntamente, la falta de recursos financieros para cubrir la cantidad de cargos que ello requeriría, sumado al conflicto en relación a los derechos adquiridos, y las propuestas con que hoy día se forma a los docentes, actúan como limitantes para que ello pueda implementarse. Sumado a ello, la asociación entre mayor cantidad de matrícula al interior de la educación especial y aumento del peso de la Modalidad en la estructura del sistema, así como la falta de equipos de gabinete que atiendan estas temáticas en la educación común, complejizan las decisiones en torno a revertir de manera definitiva esta problemática.

En el capítulo siguiente retomaremos los puntos nodales que se han relevado en cada uno de los apartados de este capítulo y los anteriores para aportar algunas conclusiones con relación al tema investigado, así como esbozar algunas líneas de investigación que podrían profundizarse en un futuro.

6. Conclusiones

“El protagonismo de la educación especial en la inclusión es indiscutible y, al mismo tiempo insuficiente e incompleto por necesidad y naturaleza. No puede sostenerse exclusivamente en los profesionales, los saberes y las prácticas de la educación especial”
Skliar (2008, p. 9)

En un momento donde la educación inclusiva parece ocupar la escena central de la educación especial, con un fuerte ímpetu en el pasaje de estudiantes con discapacidad desde las escuelas especiales hacia las de los niveles educativos, en este trabajo nos propusimos indagar el fenómeno opuesto, que muchas veces es acallado en el propio sistema educativo donde esta lógica se instala: la derivación de estudiantes sin discapacidad a la modalidad de educación especial a pedido de instituciones pertenecientes a la educación común, en el sector de gestión estatal.

Para dar cuenta de ello, hemos realizado diferentes aproximaciones a nuestro objeto de investigación. En primer lugar, propusimos trazar un recorrido histórico que permita vislumbrar cuáles fueron sus orígenes y qué líneas de continuidad se establecen con el presente; en segundo lugar, a través de una aproximación cuantitativa intentamos analizar su incidencia a través de los datos de matrícula escolar para esta población; en tercer lugar, indagamos a partir de los relatos de los/as referentes de educación especial, cómo son caracterizados los/as estudiantes con discapacidad por los que se solicita la derivación a educación especial, los rasgos del formato escolar que operan para seguir perpetuando desigualdades en ellos/as, las características que adquiere el acompañamiento de la educación especial una vez que son derivados/as, y las decisiones de política educativa que la modalidad ha puesto en marcha para trabajar la temática, así como los limitantes que operan dificultando revertirla.

En el tercer capítulo hemos podido observar que, en continuidad con las marcas que le dieron origen, el fracaso escolar ha seguido hilvanando discursos y construyendo significados respecto de un modelo de alumno/a *prototipo*, que avala la derivación de aquellos/as estudiantes que fracasan dentro del formato que la escuela de nivel propone.

Desde los rudimentos de la consolidación del sistema educativo de masas, y avalado por el discurso científico hegemónico de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, las escalas métricas y los desarrollos del campo de la educación especial en general, y del

retardo mental en particular, tuvieron la función de predeterminar el destino educativo de las y los niños, prefijando su destino escolar (y social) de acuerdo con los *grados de deficiencia* considerados en la época: idiota, imbecil y débil mental. Como afirma Eduardo de la Vega (2010, p. 126), problemáticas tan distintas como la pobreza, el retardo mental, el atraso y la marginalidad fueron unificadas por el discurso higiénico psiquiátrico para ser objeto de ordenamiento y control escolar.

Aquí la educación especial legitimó su lugar constituyéndose en *la* alternativa para quienes no respondían a las expectativas de la educación básica. Desde allí, tal como afirma María Angélica Lus (1995, p. 57), los alumnos y alumnas que atraviesan la experiencia de fracaso escolar, particularmente en los primeros grados, han constituido la mayoría de la población de las escuelas especiales o circuitos paralelos destinados a la atención educativa del retardo mental leve o de atención de los “problemas de aprendizaje”, responsabilizando al/la alumno/a y/o a su filiación parental, y no al propio sistema, de dicho fenómeno.

Entrados los años setenta, luego de la denuncia respecto a las dimensiones estructurales o sistémicas que generan la desigualdad en torno a las distintas formas en que la diferencia se “tramita” en el sistema educativo moderno (Bourdieu y Passeron, 1970; Baudelot y Establet, 1971), con el consiguiente cuestionamiento a la etiquetación de los/as estudiantes, es puesta en cuestión la conformación de circuitos educativos segregados. En las siguientes dos décadas, el concepto de integración gana terreno en el ámbito de la educación especial y, *necesidades educativas especiales* mediante -que consideraban las problemáticas de aprendizaje como parte de aquello que debía atender la educación especial-, muchos estudiantes pudieron comenzar o continuar sus trayectorias en el ámbito de la educación común.

También hemos observado que a mediados de los años 2000 se produce un fuerte replanteo a nivel internacional, de la mano de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que tiene su correlato en el marco de la política educativa nacional, que comienza a cuestionar quiénes son los sujetos de la educación especial, qué propuestas de enseñanza se les brinda y cómo se trabaja desde la Modalidad con el conjunto del sistema. Las perspectivas en torno a generar un sistema de educación inclusivo para todos/as, y el hecho de explicitar que la educación especial debe atender solo a estudiantes con discapacidad, quedó plasmado en la Ley de Educación Nacional, e

implicó un gran cambio para la población sin discapacidad que históricamente formó parte de su matrícula. Dentro de los lineamientos de la política educativa de la Modalidad, reflejados en la Resolución CFE N° 155, se instó a que estos/as estudiantes sean incorporados o reincorporados a la educación común. Realizar la construcción de un recorrido histórico que permita comprender la problemática educativa de los/as estudiantes sin discapacidad que realizan su trayectoria en la educación especial, se planteó así, como un primer objetivo específico que pudimos atender.

Dimensionar el fenómeno en el presente nos ha acercado a nuestro segundo objetivo específico, referido a relevar y sistematizar la información estadística del período 2008-2022 a fin de caracterizar la situación de los/as estudiantes sin discapacidad que son atendidos/as por la educación especial. Para ello se han analizado los datos que presenta el Relevamiento Anual elaborado por el Ministerio de Educación Nacional, para la modalidad de educación especial del sector de gestión estatal.

A partir de este ejercicio hemos detectado que, a primera vista, la propuesta de política educativa de la Modalidad con relación a los/as estudiantes “sin discapacidad” ha sido exitosa habida cuenta que, en los últimos 15 años, muchos/as de ellos/as efectivamente se han incorporado o reincorporado a la educación común: de casi la mitad de la matrícula “sin discapacidad” que asistía en 2008 a tiempo completo a escuela especial -47,6%-, en 2022 solo el 11,9% lo hace exclusivamente en este tipo de educación -1.264 estudiantes-; el restante 88,1% -9.376 estudiantes- cursa en escuela común con acompañamiento de la Modalidad para el sostenimiento de su trayectoria.

Sin embargo, aparecen otros fenómenos que requieren consideración: en primer lugar, los datos arrojan que en este periodo de tiempo se ha duplicado la cantidad de estudiantes sin discapacidad por quienes se solicita el apoyo de la educación especial para sostener la trayectoria dentro de las aulas de educación común -de 4.578 estudiantes en 2008, a 9.376 estudiantes en 2022-. Así, hemos podido advertir que la derivación en este grupo poblacional se realiza cada vez en mayor medida en la escuela primaria de origen, donde se solicite que la Modalidad asista para acompañar esas trayectorias.

Si bien el aumento de la matrícula que recibe apoyo de la Modalidad en escuela común es una constante en términos generales, habida cuenta el fuerte pasaje de matrícula de uno a otro establecimiento, la gran cantidad de estudiantes que no tienen discapacidad y son atendidos por la educación especial en escuelas comunes nos llevó a considerar que este

acompañamiento podría estar alertando sobre procesos de etiquetamiento y posible segregación en un porcentaje alarmante, si se considera que es la segunda problemática atendida por la educación especial en las escuelas comunes de nivel, luego de la “discapacidad intelectual”.

En segundo lugar, hemos advertido que, al comparar la información que ofrece la estadística educativa provista por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación Nacional con la que brinda tanto el Censo Nacional de Población (2010) como el Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad (2018), la cantidad de estudiantes de nivel primario considerados/as dentro de la categoría “discapacidad intelectual” en el sistema educativo duplica a la que se encuentra en esta situación de acuerdo a los datos poblacionales. A cuenta de ello, pareciera tomar fuerza el supuesto de que la matrícula “discapacidad intelectual” está encubriendo situaciones de estigmatización que no tienen que ver con esa caracterización, sino que gran parte de quienes no tienen discapacidad quedan inscriptos/as e invisibilizados/as bajo esa categoría al interior del sistema educativo.

Una nota cabe con relación a la información estadística disponible para analizar nuestra temática. Es de destacar la dificultad para acceder a los datos publicados con fines de investigación o gestión, si se considera que la misma no ofrece comparabilidad entre aquellos/as estudiantes de la Modalidad que asisten a escuelas especiales y los/as que lo hacen en la escuela de nivel o común. Esta dificultad, que aquí nos ha sumido en el desafío de establecer *proxys* tanto para analizar los datos del nivel primario por tipo de discapacidad, como a la hora de analizar la información provista para quienes se encuentran en la categoría “sin discapacidad”, creemos que se convierte en un obstáculo a la hora de planificar, monitorear y evaluar los lineamientos de política educativa de la Modalidad, ya que no se cuenta con información básica de la población en las distintas localizaciones que el propio sistema educativo ofrece.

Sumado a ello, el Relevamiento Anual solo ofrece datos de matrícula. En este sentido, la información es limitada para poder observar los movimientos que se producen en la trayectoria escolar de los/as estudiantes que dependen de la Modalidad. Para un fenómeno como el que se ha investigado, contar con datos que permitan vislumbrar los movimientos en las trayectorias permitiría realizar análisis más rigurosos y exhaustivos de la temática, donde pueda vislumbrarse el cambio de trayectoria en uno u otro sentido que presenta esta población, así como el tiempo en que ello acontece. En este sentido, destacamos la

importancia que tendría incorporar a los estudiantes de la Modalidad al registro nominal de estudiantes que ofrece el Sistema Integral de Información Digital Educativa (SInIDE) con el que cuenta la actual Secretaría de Educación Nacional. De esta manera, no solo se obtendría más información para enriquecer las investigaciones académicas, sino que se podría facilitar la gestión de lineamientos educativos específicos a través de la generación de alertas tempranas para prevenir el abandono y la intermitencia escolar, así como la derivación de un circuito a otro de educación.

El tercer objetivo específico se planteó identificar los fundamentos que sustentan la derivación de estudiantes sin discapacidad de escuelas de nivel primario a la modalidad educación especial e impactan en los lineamientos de política educativa implementados al respecto. El quinto capítulo se dedicó a abordar este fenómeno desde distintas perspectivas, aportadas por el análisis del material recopilado en las entrevistas con informantes clave de la modalidad educación especial a nivel nacional y jurisdiccional.

El primer eje organizador del análisis “*¿Quiénes son? Motivos individuales: el/la alumno/a-problema*”, quiso vislumbrar cómo se caracterizaba a los/as estudiantes que son objeto de la presente investigación. A través de lo manifestado por los/as referentes de educación especial, hemos podido observar que el desenganche de la propuesta educativa en su versión indisciplinada (Kessler, 2007) es lo que marcaría el límite de lo *tolerable* en la escuela común, aquello que motiva la derivación a la educación especial. Pareciera ser la línea divisoria más evidente entre quienes pueden permanecer en la escuela común y quienes no.

En la construcción del/la “alumno/a problema” notamos que parecieran operar una serie de etiquetamientos por “proximidad conceptual”: se establece una asociación entre problemas de aprendizaje, problemas de conducta y discapacidad intelectual, donde un término se emparenta con otro para justificar un trato diferencial que se resuelve con la derivación de esa/a estudiante a otro circuito de escolaridad. A la hora de dar cuenta de este fenómeno, los/as entrevistados/as señalaron que, en las escuelas comunes, muchas veces las miradas parecen enfocarse en lo que le falta al sujeto, en un déficit que se considera individual o del contexto familiar o social próximo –tal como lo expone Baquero al caracterizar la versión estándar de la educabilidad (2017)–, para desde allí establecer vinculaciones con la discapacidad que, entendemos, la abordan desde una

mirada capacitista, en donde opera el diferencialismo en el que la diferencia es leída como una indicación de “anormalidad” (Skliar, 2008, p. 14).

El segundo eje organizador del análisis *“Los rasgos duros del formato escolar y sus consecuencias. “Motivos” institucionales: la trayectoria-problema”* se refirió a los rasgos del formato escolar, en vistas a abordar cómo afectan la trayectoria de quienes son derivados/as a la educación especial sin tener discapacidad. Siguiendo los análisis de Terigi (2007, 2010a, 2018) y Baquero (2001, 2017), hemos abordado los conceptos que operan tras el principio de homogeneización y los nudos críticos que se derivan de estos arreglos institucionales.

En primera instancia, dimos cuenta que el cambio en la gramática escolar que opera entre los niveles inicial y primario estaría produciendo una ruptura en los modos de ser y estar en la escuela que afectan la trayectoria de estos/as estudiantes al no poder acoplarse a los nuevos ritmos, que se viven como disruptivos.

En segundo lugar, observamos que la gradualidad del currículum que se establece en el sistema común, asentado sobre el supuesto de que la edad de los sujetos revelaría una suerte de homogeneidad de la población –y, por tanto, expectativas de logros y ritmos también homogéneos–, opera de manera tal que las diferencias se convierten en desigualdades. En este sentido, hacemos nuestras las palabras de McDermott cuando señala que el ritmo de aprendizaje, más que el aprendizaje en sí mismo, constituiría la medida con la que se evalúa al/la estudiante (2001, p. 295).

Y ello está muy ligado al saber pedagógico por defecto con el que el sistema educativo forma a los/as docentes. En los distintos relatos está identificada, como un limitante de la tarea educativa, la dificultad de pensar y actuar la enseñanza sin caer en las viejas y conocidas secuenciaciones lineales de los contenidos escolares, formas éstas que siguen marcando una progresión única para avanzar en los desafíos que la escuela presenta y en los que fracasa cada vez que repite el idéntico recorrido que ha fallado en el pasado. Cuando Terigi plantea esta categoría refiere que, aun cambiando algunas condiciones organizacionales en las escuelas, las prácticas tienden a reproducir lo que es propio del funcionamiento de la enseñanza en las condiciones clásicas del sistema escolar (2018, p. 49). En este sentido, nos preguntamos por el papel que actualmente desempeña el sistema formador para seguir reproduciendo estas prácticas al interior del aula.

En nuestro trabajo, hemos visto que la monocronía del tiempo escolar también es una variable de peso al pensar las condiciones en las que se imparte la enseñanza a estudiantes sin discapacidad que terminan siendo objeto de derivaciones a la modalidad. El aula monogrado con tiempos monocrónicos y las estrategias didácticas que lo acompañan, plantean límites estrechos que se resisten a dar lugar a distintos estilos, tiempos y ritmos de aprendizaje con propuestas de enseñanza acordes, dificultando el trabajo con todo aquello que se corre de la norma(lidad).

En tercera instancia, hemos indagado en otro nudo crítico a la hora de analizar las trayectorias escolares, que se refiere al que se produce como efecto del cruce entre la gradualidad y la anualización de la enseñanza: la repitencia. De acuerdo con los relatos de los/as referentes de educación especial, históricamente las/os estudiantes derivados/as a la escuela especial eran quienes recibían el mote de “repetidores”. El desfase en edad con relación al resto de estudiantes de la escuela primaria era un argumento que cobraba fuerza a la hora de plantear y fundamentar la derivación. Sin embargo, pudimos observar que este fenómeno fue cambiando en el transcurso del tiempo, particularmente luego del establecimiento de la unidad pedagógica en el primer ciclo de la escuela primaria en el año 2012. A partir de este momento ya la “sobreedad” no aparece como fenómeno, sino que la finalización de este arreglo institucional pareciera marcar el preludio para la derivación. La modificación en el régimen de promoción, lejos de producir los efectos para los que fue creado, estaría generando “fugas hacia adelante”, que solo se remediarían si acontece una supuesta maduración individual en los/as niños/as, cuestión más asociada a condiciones biológicas que pedagógicas.

En ese marco, la educación especial aparece como aquella que podría “solucionar” esta situación que, a juzgar por lo relevado en esta tesis, pareciera ser más atributo de las condiciones pedagógicas que de los sujetos que la transitan, en línea con lo planteado por Baquero cuando afirma que la educabilidad solo puede leerse en la interacción situacionalmente definida de los sujetos con las condiciones de la actividad concreta de las instituciones y dispositivos escolares (2001, p. 17).

Dilucidar cuáles son las formas de acompañamiento que plantea la modalidad y qué rasgos tienen fue el tercer eje organizador del análisis “*¿Cómo acompaña la Modalidad? Motivos especiales: del formato y otras continencias en la educación especial*”, que incursiona en lo que acontece cuando la educación especial es llamada a apoyar la

trayectoria educativa de estos/as estudiantes. Aquí hemos podido observar que se presentan dos caminos.

El primero, mayoritario en la actualidad, cuando se apoya la trayectoria de estudiantes sin discapacidad en la escuela primaria común. Aquí hemos notado que se perfilan dos esquemas de acompañamiento, de acuerdo con la jurisdicción que se considere: en las provincias más pequeñas, se observa que se estaría avanzado en mayor o menor medida en lograr que cada escuela común cuente con personal de educación especial a tiempo completo. En cambio, en las jurisdicciones con mayor cantidad de matrícula, la forma de acompañamiento que prima es que un mismo docente tenga asignadas varias escuelas primarias en las que desarrollar su labor. Si bien en ambos esquemas notamos que la atención individualizada al/la estudiante está presente, manteniendo muchas veces invariable la dinámica que se presenta al resto del grupo, ello predomina aún con más fuerza en la segunda dinámica de acompañamiento. Allí, el bajo compromiso institucional que se presenta habida cuenta que el/la docente de educación especial no “pertenece” a la institución en la que es llamado/a a desarrollar su labor, así como la falta de tiempos y espacios específicos para construir la articulación, terminan reproduciendo prácticas de enseñanza donde se generan carriles diferenciales (Mareño Sempertegui, 2012) que no trastocan la homogeneidad supuesta para el grupo escolar. Habida cuenta estos dos esquemas de acompañamiento, nos preguntamos si lo que acontece al interior de la escuela común con los/as estudiantes que reciben apoyo de la educación especial, podría dar cuenta de procesos de *inclusión excluyente* ya que, al interior del aula, la “personalización” de la enseñanza pareciera generar estrategias de segregación con relación al resto del grupo escolar.

El segundo camino, cuando los/as estudiantes sin discapacidad son derivados/as al interior de las escuelas especiales, pareciera plantear cambios que están ligados al particular formato institucional que la Modalidad se da como opción organizativa a la educación común, atendiendo a las particularidades de los sujetos que allí asisten. La mirada con relación a los/as estudiantes y su familia se trastoca: ya no prima la sospecha de su educabilidad en base al *déficit*, sino que se plantea un recorrido donde los/as estudiantes, en espacios más reducidos, son reconocidos/as en sus necesidades e intereses y las familias llamadas a participar; y se proveen distintas propuestas y alternativas basadas en las diferencias de estilos, ritmos y tiempos de aprendizaje, que alteran el formato de la escuela tradicional.

Sin embargo, esta escuela especial que alberga es leída como un espacio donde se prioriza la contención antes que la enseñanza, donde la exigencia académica aparece en un lugar relegado. En este sentido, pareciera producirse una tensión entre la contención, el afecto y el reconocimiento al sujeto de la educación, y los saberes disciplinares, interpretados como una exigencia que excluye. Nos preguntamos, entonces, cuán internalizados están los rasgos del formato escolar de la escuela común, que una modificación en ellos acarrea la sospecha de la educabilidad no ya de los estudiantes, sino de la situación educativa misma que la Modalidad propone.

Finalmente, se propuso como último eje organizador del análisis los “*Motivos ministeriales: entre el deber ser y las realidades de la gestión educativa*”, donde se indagó en las decisiones de política educativa que la modalidad de educación especial ha puesto en marcha para trabajar la temática. Allí se ha planteado cómo los/as referentes de la educación especial, tanto jurisdiccionales como nacional, consideran que debería abordarse la articulación entre esta modalidad y el nivel primario, y se han expuesto algunos limitantes que dificultan llevar a la práctica lo planteado por los lineamientos de política educativa.

En referencia a la articulación, hay consenso en que este fenómeno debiera ser abordado en base al trabajo en parejas pedagógicas entre las/os docentes de la educación común y la especial para que la planificación, puesta en marcha y evaluación de la enseñanza se desarrolle en el marco de la corresponsabilidad por las trayectorias educativas de los/as estudiantes, lo cual es señalado en las normativas de la Modalidad desde hace más de 10 años. Sumado a ello, se señala la importancia de contar con tiempos y espacios institucionales adecuados para que esa forma de trabajo tenga continuidad y raigambre institucional. A nivel de la gestión educativa, para que ello efectivamente pueda implementarse, se señala que sería un hito importante lograr que los/las docentes de educación especial formen parte de la planta orgánico funcional de la escuela común: ello comprometería al/la docente de especial por ser parte de la institución y, en simultáneo, le permitiría trabajar con todos los actores institucionales para acordar miradas y fijar objetivos.

Más allá de las aspiraciones recién descritas, se destacan limitantes de distinto tipo para que ello pueda concretarse: en relación a los tiempos institucionales, se destaca que hoy día no bastan para diseñar distintas formas de planificar, enseñar y evaluar junto a otros/as

colegas docentes y así avanzar en un desarrollo didáctico pedagógico conjunto donde se innove en las propuestas de enseñanza; en relación a los recursos presupuestarios, advierten que la inversión en cantidad de cargos que esa política implicaría demanda una erogación de presupuesto muy importante; en relación a los derechos adquiridos, se advierte que en muchas jurisdicciones el personal de educación especial tiene condiciones laborales diferenciales que se reflejan en su estatuto y podrían generar tensión si formaran parte de la planta orgánica de la educación común; en relación a la disminución de la matrícula en escuela especial, se expresa que en la actualidad sigue vigente la asociación entre cantidad de estudiantes y cargos docentes al interior de la escuela especial, relacionada con el peso que tiene la Modalidad en la estructura del sistema educativo, lo cual dificulta avanzar en la inclusión plena a la educación común. Y, finalmente, la formación docente: respecto a la planificación del sistema formador, se advierte que no existe una planificación por cohortes que considere la cantidad de maestros/as de educación especial que se requerirían para cubrir los cargos que esta política demandaría; en relación a la formación docente inicial, se destaca que las actuales propuestas del profesorado en primaria no contemplan el trabajo con la diversidad de estudiantes que hoy pueblan las aulas, sumado a que el profesorado de educación especial, diseñado por orientación de acuerdo al tipo de discapacidad, tampoco puede dar respuesta pedagógica a las distintas realidades.

Tal como hemos señalado a lo largo del trabajo, las problemáticas corresponden a distintas escalas y atañen una definición de compromiso político y pedagógico para que los distintos factores se consideren prioritarios y parte integral de una reforma que impacte al sistema educativo argentino en su conjunto. Sin negar el necesario abordaje intersectorial que se requiere para revertir las desiguales condiciones sociales que impactan en la escuela y mucho más allá de ella, desde el campo educativo se deben establecer modificaciones profundas que estén a tono con los desafíos actuales.

A cuenta de ello, sostenemos que las reflexiones sobre el sistema escolar llevan a proponer cambios que no pueden quedar plasmados solamente en la normativa que, si bien es condición necesaria, no resulta suficiente para modificar esta realidad.

Estos cambios, de acuerdo con la indagado en esta tesis, para hacerse efectivos requieren que se cuente con datos suficientes y pertinentes a nivel de la gestión educativa para poder planificar, monitorear y evaluar los lineamientos que se quieren llevar adelante.

Requieren, asimismo, considerar los avances que hoy día se están llevando adelante en los distintos territorios, en vistas a que sirvan como insumos para pensar “claves” que colaboren al desarrollo de políticas educativas inclusivas en el marco de la corresponsabilidad. Y requieren revisar el conocimiento pedagógico y el desarrollo didáctico producido hasta el momento por el sistema formador, para modificar las prácticas de enseñanza “por defecto” que hoy operan en el sistema educativo. Tal como afirma Terigi “si eso no se asume desde el propio nivel de la política educativa, lo que estamos haciendo es una transferencia de responsabilidades” (2018, p. 50).

A cuenta de ello, como nota final de la tesis destacamos al menos tres líneas de investigación que podrían profundizarse para colaborar al análisis y reversión de la problemática indagada.

En primer lugar, creemos que podría indagarse en el análisis de las categorías estadísticas construidas hasta el momento, particularmente en lo que refiere a la subrepresentación de los estudiantes sin discapacidad que acompaña la modalidad de educación especial, que quedan inscriptos/as e invisibilizados/as bajo la categoría “discapacidad intelectual”, tanto para indagar en los procesos de etiquetamiento y segregación que operan detrás, como para construir propuestas que colaboren en relevar lo que efectivamente acontece en la población escolar incluida bajo esta categoría, en vistas a sincerar una temática que precisa de la construcción de datos que la reflejen lo más fielmente posible. De lo contrario, la magnitud de la problemática se ve amenazada por la falta de información precisa.

En segundo lugar, esta tesis nos ha permitido vislumbrar que hay distintas formas de acompañamiento que la modalidad de educación especial implementa para apoyar la trayectoria escolar de los/as estudiantes sin discapacidad en las escuelas primarias comunes, de acuerdo con la provincia que se considere. A cuenta de ello, creemos que sería interesante indagar en profundidad y sistematizar los diferentes recorridos que han tenido las jurisdicciones, para analizar en qué medida éstos han impactado en lineamientos que colaboren a garantizar la plena inclusión de todos/as los/as estudiantes en el sistema educativo, considerando la escalabilidad de las políticas que pueden implementarse en los distintos territorios.

Finalmente, creemos que es un asunto de importancia analizar el papel que actualmente desempeña el sistema formador. En este sentido, se avizoran dos líneas: la primera refiere

a relevar y sistematizar los contenidos y enfoques que tienen los diseños curriculares del profesorado de educación primaria para el abordaje pedagógico de la diversidad, en vistas a detectar vacancias que pueden colaborar en pensar lineamientos para la formación docente, así como para instar a la producción de nuevos desarrollos pedagógico-didácticos. La segunda, refiere a relevar y sistematizar los diseños curriculares vigentes de los profesorados de educación especial, para analizar las orientaciones y enfoques que se consideran en cada provincia, con la intención de contribuir a pensar posibles esquemas de planificación por cohortes que consideren las necesidades del sistema educativo, al tiempo que estén actualizadas en los retos y posicionamientos del campo.

Tenemos la certeza de que un desafío para las políticas de inclusión es que las diferencias no se sigan traduciendo en desigualdades. Esperamos que esta tesis haya podido realizar un humilde aporte en este sentido.

Bibliografía

Albergucci, M. L. (2006): Educación Especial. Una mirada desde lo conceptual y la información estadística disponible: ¿de la mano o en sendas diferentes? *Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Unidad de Información*.

Alvarado, L. & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas Sapiens. *Revista Universitaria de Investigación*. 9(2) 187-202. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
<https://www.redalyc.org/pdf/410/41011837011.pdf>

Baquero, R., Cimolai, S. & Gracia Toscano, A. (2017). Debates actuales en Psicología Educativa sobre el abordaje del “fracaso escolar”. *El fracaso escolar: diferentes perspectivas disciplinarias*. UNQui.
https://ridaa.unq.edu.ar/bitstream/handle/20.500.11807/724/ME_2017_educaci%C3%B3n_003.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Baquero, R. (2007). Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En Diker, G. y Frigerio, G. (Comps.) *Las formas de lo escolar*. Del Estante Editorial.

Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, 34(9), 71-85.
https://www.researchgate.net/publication/328199034_La_educabilidad_bajo_sospecha

Braslavsky, B. y Librandi, A. (1974). *Origen social de los alumnos que concurren a las escuelas diferenciales de Buenos Aires*. Universidad de Buenos Aires.

Braslavsky, B. (1974). *Retardo pedagógico, retardo mental y cociente intelectual*. Mimeo. La Plata.

Cardini, A. & J. Guevara (2019). La regulación del nivel inicial en Argentina: panorama normativo. En C. Steinberg & A. Cardini (Dirs.), Serie Mapa de la Educación Inicial en Argentina. Buenos Aires, UNICEF-CIPPEC.

CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Ediciones Morata, Madrid.

Castro, A., Ezquerro, P., & Argos, J. (2012). La transición entre la Escuela de Educación Infantil y la de Educación Primaria: perspectivas de niños, familias y profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 70 (253), 537-552.

Cifuentes Gil, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc, Buenos Aires.

Congreso de la Nación Argentina (2008, 21 de mayo). Ley N° 26.378. Por la cual se sanciona la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo.

Congreso de la Nación Argentina (2006, 14 de diciembre). Ley N° 26.206. Por la cual se sanciona la Ley de Educación Nacional.

Congreso de la Nación Argentina (1993, 14 de abril). Ley N° 24.195. Por la cual se sanciona la Ley Federal de Educación.

Consejo Federal de Educación (2020, 15 de mayo). Resolución N° 363. Por la cual se aprueban las “orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica”.

Consejo Federal de Educación (2016, 13 de octubre). Resolución N° 311. Por la cual se aprueban las Pautas de Promoción, acreditación, certificación y titulación de estudiantes con discapacidad.

Consejo Federal de Educación (2012, 13 de junio). Resolución N° 174. Por la cual se aprueban las Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación.

Consejo Federal de Educación (2011, 13 de octubre). Resolución N° 155. Por la cual se aprueba el documento de políticas educativas de la Modalidad Educación Especial.

Consejo Federal de Cultura y Educación (1998, diciembre). Serie A, N° 19. Por la cual se aprueba el Acuerdo Marco para la Educación Especial.

De la Vega, E. (2011). Anormales, deficientes y especiales: Genealogía de la educación especial. *Colección (dis)capacidad*. Noveduc, Buenos Aires.

Diez, A. C. (2004). Las “necesidades educativas especiales”. Políticas educativas en torno a la alteridad. *Cuadernos de Antropología Social N° 19*. 157-171. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4574/4072>

Dirección General de Escuelas y Cultura (1986): Circular técnica parcial nro. 9: Caracterización del alumno con retardo mental de grado moderado. Dirección de Educación Especial. La Plata, Buenos Aires.

Dussel, I. (2008). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En G. Tiramonti & N. Montes (Comp): *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Editorial Manantial.

Ferrari, A (1932, octubre). Enseñanza de niños retardados. Creación del grado diferencial. *El Monitor de la Educación Común*. 52 (718). 128-132.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/718.pdf>

Galli, G. I. (2019). El nivel inicial y la importancia de promover transiciones saludables hacia la escuela primaria. En S. Vernucci & E. Zamora (Comp): *La ciencia de enseñar. Aportes desde la psicología cognitiva a la educación*. Universidad Nacional de Mar del Plata.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2018). *Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad: resultados definitivos*.

https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/estudio_discapacidad_12_18.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Censos (2014). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas. Censo del Bicentenario. Serie C. Población con dificultad o limitación permanente*. https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/sociedad/PDLP_10_14.pdf

Karlen, M. E., Kisbye, A., Möller, M. A., Zamprogo, G., Moraschetti, E., Dutto, J., Sampo, P. & Aramayo, F. (2020): *Reflexiones en tiempos de pandemia desde investigaciones recientes: la Unidad Pedagógica y la Promoción Acompañada*, 5(2), 168-185. Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba.

Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Paidós.

Lewis, O. (1959). *Antropología de la pobreza. Cinco familias*. Fondo de Cultura Económica

López, D. (2009). *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I*. Ministerio de Educación de la Nación.

Lus, M. A. (1995): *De la integración escolar a la escuela integradora*. Paidós Cuestiones de educación.

Malegarie, J. & Lanzetta, D. (2013). La escuela ante la gestión de la diversidad. X *Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires. <https://cdsa.academica.org/000-038/512.pdf>

Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.

Mareño Sempertegui, M. (2012). El Saber convencional sobre la discapacidad y sus implicancias en las prácticas Sociales. En M. E. Almeida & M. A. Angelino (Comps.): *Debates y perspectivas en torno a la discapacidad en América Latina*, 133- 145. Universidad Nacional de Entre Ríos. UNER. Facultad de Trabajo Social.

Mareño Sempertegui, M. (2021). El capacitismo y su expresión en la educación superior. *Revista Argentina de Educación Superior*, 13(23), 24-43.

McDermott, R. P. (2001): La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En S. Chaiklin & J. Lave (Comps.): *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu.

Mendizábal, N. (2006). Los componentes del diseño flexible en investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.): *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa.

Montesinos, M. P. & Sinisi, L. (2009): Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social*, 29(1), 43-60. Universidad de Buenos Aires.

Montesinos, M. P. & Sinisi, L. (2003). Pobreza, niñez y diferenciación social. *Revista Runa: archivo para las ciencias del hombre*, 24(1), 63-81. Universidad de Buenos Aires. http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/2244/uba_ffyl_ICA_a_Runa_24-01_63-81.pdf.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Mora Mérida, J. A. & Martín Jorge, M. L. (2007): La Escala de Inteligencia de Binet y Simon (1905) su recepción por la Psicología posterior. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(2), 307-313. Universidad de Málaga.

O'Brien, J. (1999). Niels Erik Bank-Mikkelsen: Father of the Normalization Principle. *Mental Retardation*, 37(5), 423-425.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Ministerio de Educación y Ciencia de España (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. <https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>

Parkin, F. (1999). El cierre social como exclusión, En M. Fernández Enguita: *Sociología de la Educación*. Editorial Ariel.

Pereyra, C. (2021). Saberes y prácticas docentes de maestras de apoyo a la inclusión en torno a niños/as en situación de discapacidad que tensionan a la denominada inclusión educativa. En P. Danel, B. Pérez Ramírez & A. Yarza de los Ríos (Comps.): *¿Quién es el sujeto de la discapacidad?: exploraciones, configuraciones y potencialidades*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20210505054147/Quien-es-el-sujeto-de-la-discapacidad.pdf>

Pereyra, C. (2013). Procesos de derivación de educación común a educación especial de niños y niñas que habitan en contextos de pobreza. *Textos y contextos desde el sur*, 1(1), 15-28.

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. La Coruña, Fundación Paideia & Madrid, Ediciones Morata.

Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Mondadori.

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, Disciplina y Curriculum en los Orígenes del Sistema Educativo Argentino*. Editorial Galerna.

Rockwell, E. (1987). Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)". En E. Rockwell & J. Ezpeleta (Coords): *La práctica docente y sus contextos institucional y social*. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y

Estudios Avanzados del Instituto Pedagógico Nacional de México.

Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Editorial Paidós.

Romero Acuña, M. & Pereyra, C. (2018). Los aportes de Liliana Sinisi, recuperando debates en torno a los procesos de integración-inclusión/exclusión escolar. *Cuadernos de Antropología Social*, 47(1), 157-173. Universidad de Buenos Aires.

Rosli, N & Roni, C. (2013). Alumnos de grupos socioeconómicos desfavorecidos ¿Cómo denominarlos? Problematizando algunas categorías. *Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas*. Universidad de Buenos Aires.

Sandoval, M. & Waitoller, F. (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: un enfoque de justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 7-20.

Santillan, L. & Cerletti, L. (2011). Familias y escuelas: repensando la relación desde el campo de la Antropología y la Educación. *Boletín de Antropología y Educación*, 2(3), 7-16.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/familias-y-escuelas_santillan-y-cerletti.pdf

Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1(1), 11-14

Sinisi, L. (1999). La relación nosotros-otros en espacios escolares 'multiculturales'. Estigma, estereotipo y racialización. En: M. R. Neufeld y J. Thisted (Comps.): *"De eso no se habla..." los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Editorial Eudeba.

Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insostenible. *Orientación y Sociedad*, 8(1), Universidad Nacional de La Plata. FaHCE.

Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En P. Gentili (coord.): *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Santillana Editorial.

Terigi, F. (2021). Actualidades y transformaciones en la educación escolar de las personas con discapacidad: aportes de la investigación sobre la enseñanza de las matemáticas. En: P. Cobeñas, V. Grimaldi, C. Broitman, I. Sancha & M. Escobar (Coords.): *La enseñanza de las matemáticas a alumnos con discapacidad*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata.

Terigi, F. (2018). Trayectorias escolares. La potencia de un constructo para pensar los desafíos de la inclusión educativa. En: N. Filidoro, S. Dubrovsky, V. Rusler, P. Enright, S. Mantegazza, C. Lanza, B. Pereyra & C. Serra (Comps): *Miradas hacia la educación inclusiva: II Jornada de Educación y Psicopedagogía*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Terigi, F. (2010a). Docencia y saber pedagógico-didáctico. En: *El Monitor de la educación. Dossier Ser docentes hoy*, 25(1), 35-38. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.

Terigi, F. (2010b). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Jornada de apertura. Ciclo lectivo 2010. Cine Don Bosco, Santa Rosa, La Pampa.

Terigi, F. (2010c). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Revista Quehacer educativo*, 100(1), 74-78.

Terigi, F. (2009a). Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa. *Ministerio de Educación de la Nación. Organización de los Estados Americanos (OEA)*.

Terigi, F. (2009b). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(1), 23-39. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a01.pdf>

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.

Terigi, F. (2006). Las otras primarias y el problema de la enseñanza. En: F. Terigi (Comp.): *Diez miradas sobre las escuelas primarias*. Siglo XXI Editores.

Terigi, F. (2004). La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender. En G. Frigerio & G. Diker: *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios/ Ediciones Novedades Educativas.

Tiramonti, G. (2004) (Comp.): *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Editorial Manantial.

Toscano, A. G. (2004). Construcción de los legajos escolares: análisis de los discursos sobre las posibilidades de educación de los niños. *XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología*. Universidad de Buenos Aires.

Toscano, A. G. (2006). La educabilidad y la definición destino escolar de los niños. Los legajos escolares como superficie de emergencia. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 16(1), 153-185. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539798007>

Vasilachis de Gialdino, I. (Comp.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial, Barcelona.

Anexo I

DEFINICIONES DE MATRÍCULA provistas en el Relevamiento Anual de la Modalidad Educación Especial

Discapacidad: hace referencia a la interacción entre actitudes, acciones, prácticas sociales e institucionales, etc., con la problemática en cuestión. Se utiliza para denominar un fenómeno multidimensional, resultado de la acción de la persona con su entorno físico y social. Incluye déficit, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación, indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una “condición de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales).

Discapacidad Visual: es aquella experimentada por las personas, que presentan dificultad, aún con ayudas ópticas y no ópticas, para percibir la presencia de luz, forma, tamaño y color de un estímulo visual. Se diferencia en ceguera y disminución visual.

Discapacidad Auditiva: es aquella experimentada por las personas, que presentan dificultad, aún con ayudas auditivas, para la percepción de los sonidos, y la discriminación de su localización, tono, volumen y calidad. Se diferencia en sordera e hipoacusia.

Discapacidad intelectual: es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa que se manifiesta en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas.

Discapacidad motora pura: es aquella experimentada por las personas que presentan dificultad en las funciones relacionadas con el movimiento, movilidad y coordinación motriz. Generalmente asisten a la escuela común, pero en ocasiones requieren del apoyo de la escuela especial.

Discapacidad Neuromotora: Niños o jóvenes que presentan alguna alteración en su aparato motor, muscular y/u óseo articular, debido a un insuficiente funcionamiento del sistema nervioso relacionado, que en grados variables limita alguna de las actividades que puede realizar el resto de las personas de su edad.

Trastornos del espectro autista (TEA): Implica déficits persistentes en la comunicación y la interacción sociales en múltiples contextos , con un repertorio de comportamientos,

intereses o actividades restringidos y repetitivos, manifestando por lo menos dos de los siguientes criterios: movimientos motores, utilización de objetos o vocalización estereotipados o repetitivos; insistencia de la monotonía, apego inflexible a la rutina o patrones rituales de comportamientos verbales o no verbales; intereses muy restringidos y fijos con un grado anormal de intensidad y de focalización; y reacción inusual a los estímulos sensoriales o interés inusual por los aspectos sensoriales del entorno.

Más de una discapacidad: Niños o jóvenes que presentan 2 o más discapacidades, entendidas no como una simple suma o adición, sino como una unidad donde cada variable discapacitante interactúa constituyendo un modelo único de discapacidad, y por tanto, presentan necesidades/desafíos múltiples.

Alumnos sin discapacidad: alumnos con dificultades en el aprendizaje y/o en el lenguaje y/o en la comunicación, que no se derivan de una discapacidad.