

LA ESCUELA NOS ELIGE A NOSOTROS. TRAYECTORIAS ESCOLARES DE ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD EN CONTEXTOS DE POBREZA URBANA

Cintia Schwamberger*
LICH-CONICET-UNSAM, Argentina
cintiaschwamberger@gmail.com

Recibido: 24/10/2018 Aceptado: 29/11/2018

Resumen

El presente artículo propone a través de resultados de investigación en la Región Metropolitana de Buenos Aires caracterizar los procesos de inclusión-exclusión de estudiantes con discapacidad en escuelas de educación especial emplazadas en contextos de pobreza urbana. A través de un trabajo etnográfico en educación describimos las tensiones que se producen en las trayectorias educativas, recuperando las voces de los protagonistas. Proponemos que las instituciones cotidianamente hacen escuela para reponer los discursos de la inclusión en contextos precarios y de extrema vulnerabilidad. Analizamos primeramente las políticas educativas implementadas y un breve recorrido histórico. Seguidamente, proponemos que las dinámicas de inclusión/exclusión que se trasladan al interior de las escuelas impactan de manera directa en las trayectorias de los estudiantes. Finalmente describimos las propuestas que llevan adelante las instituciones desde la mirada de los estudiantes y los actores educativos involucrados.

Palabras clave: Trayectorias escolares - Inclusión Exclusión - Discapacidad - Pobreza Urbana.

Abstract

The present article proposes, through research results in the Metropolitan Region of Buenos Aires, to characterize the inclusion-exclusion processes of students with disabilities in special education schools located in contexts of urban poverty. Through an ethnographic work in education we describe the tensions that occur in educational trajectories, recovering the voices of the protagonists. We propose that institutions daily make school to replace the discourses of inclusion in precarious and extremely vulnerable contexts. Firstly, we analyze the educational policies implemented and a brief historical overview. Next, we propose that the inclusion / exclusion dynamics that are transferred to the interior of the schools have a direct impact on the trajectories of the students. Finally, we describe the proposals carried out by the institutions from the perspective of the students and the educational actors involved.

Keywords: School trajectories - Inclusion Exclusion - Disability - Urban Poverty.

Introducción

Ante la pregunta reiterada y constante de *qué puede la escuela hoy en una sociedad cada vez más desigual*, que busca impugnar y desvalorizar el rol de la escuela y de la educación pública en general, esto nos propone e interpela a pensar las diversas formas que adquiere el hecho educativo en nuestros

* Becaria Doctoral del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en el Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH) Miembro del equipo de Investigación CEDESI EHU-UNSAM, Doctoranda en Ciencias de la Educación (UBA), Licenciada y Profesora de Educación Especial (UNSAM). Jefa de trabajos prácticos Seminario de Integración Escolar y Organización Institucional de la Licenciatura en Educación Especial y Pedagogía II del Prof. y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Escuela de Humanidades (UNSAM). Directora de voluntariados Universitarios sobre Accesibilidad Académica. Profesora en espacios curriculares de educación inclusiva y educación especial en institutos de formación docente de la Ciudad de Buenos Aires.

contextos contemporáneos. Asimismo, abre posibilidades para re-pensar junto a la escuela y no desde una extranjería-exterioridad (Skliar, 2017) las posibilidades y discontinuidades de ese *hacer escuela* (Rockwell, 2007; Grinberg, 2013; 2015; 2018) y hacer docencia en tiempos de gerenciamiento (Grinberg, 2008) que, en contextos de pobreza urbana del sur global, adquiere particularidades y modulaciones específicas de las condiciones y los procesos de escolarización (Grinberg, 2008) que los estudiantes viven, recorren, experimentan y sienten la(s) escuela(s) por las que transitan. Un transitar en tanto, modos que reflejan un entramado *rizomático* -casi como un montaje- modos alternativos, modos cambiantes, flexibles, que discurren y escapan a las lógicas esperadas de nuestro sistema educativo, tal como lo conocemos hoy. Por otro lado, en los últimos años y en tiempos de inclusión educativa (ONU, 2006) que se ha manifestado como un imperativo de Estado (Veiga-Neto; Lopes; 2012), que impacta en las propuestas educativas pero que, a su vez, ofrece sistemas “de calidad educativa” a partir de formas meritocráticas de acceso a la educación. Tal es así que, en este contexto político y social importa analizar y describir las desigualdades en los procesos de escolarización de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza urbana (Grinberg, Schwamberger, 2017), a la luz de las trayectorias escolares (Terigi, 2007, 2010; Schewe, Barrozo y Pereyra, 2017). Este análisis permite poner en tensión ya no la responsabilidad encarnada en el sujeto, -rotulado históricamente y etiquetado a fin de encontrar “una cura/solución” a su problema de aprendizaje, como un sujeto que no aprende, que repite, que deserta, que abandona, que “va y viene” o que nunca se va entre tantos otros y otras posibilidades-, sino más bien poner el foco en las dificultades y barreras que ofrece el sistema educativo para garantizar el derecho a la educación (LEN, 2006). A partir de ello, entendemos al sistema educativo como resultante de un proceso sistémico homogéneo, que no admite otros modos de circulación y movimiento de los y las estudiantes (Briscoli, 2013; Baquero 2001). Si esto es válido en general, las trayectorias educativas de los y las estudiantes se complejizan doblemente en contextos de pobreza urbana y con alguna situación de discapacidad (Grinberg, Schwamberger, 2017) que impacta particularmente en su biografía de vida y arroja matices en los modos posibles de escolarizarse.

En este artículo nos proponemos analizar las trayectorias escolares (Terigi, 2007, 2010; Nicastro, Greco, 2009) de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza urbana, tensionando la política educativa actual a la luz de los procesos de inclusión/exclusión que algunos estudiantes tienen la posibilidad -o más bien el privilegio haciendo referencia en términos meritocráticos tal como lo mencionábamos anteriormente- ya que, en contradicción con la normativa vigente, no todos son beneficiados o alcanzados por estas políticas. Entendemos desde la perspectiva que expresa Carnoy (2010) que “la calidad de un sistema educativo depende fundamentalmente de la calidad de las experiencias de los estudiantes en las clases” (Carnoy, 2010, p.167). Por tal motivo, focalizar la mirada desde la perspectiva de las trayectorias escolares, permite un acercamiento a los diversos y múltiples modos que adquieren los procesos de escolarización de los y las estudiantes (Terigi, 2008; Grinberg, 2013; 2015). Esto, en contraposición a las lógicas del sistema educativo donde se realiza un trazado lineal y cronológico de la historia del estudiante y, se construye un supuesto alumno ideal que puede generar, en ocasiones, mayores dispositivos y experiencias que obturen trayectorias posibles de ser pensadas. Al respecto señala Baquero (2001) que:

es necesario ponderar cómo las condiciones presentes sobre la educabilidad de los sujetos se emparentan de modo bastante directo con las razones que se atribuyen al fracaso escolar masivo, con la caracterización del dispositivo escolar -común-, pero también, naturalmente con la necesidad de diseñar ofertas de educación especial o estrategias integradoras (Baquero, 2001, p.21).

Esta propuesta de indagación forma parte del proyecto de investigación (1) que se desarrolla a través de un análisis documental de las normativas vigentes y desde una mirada etnográfica en educación (Rockwell, Ezpeleta, 1983) con el objetivo de describir y analizar los procesos que allí se producen, del mismo modo que sus resistencias. Entendemos junto a Briscioi (2013) que, “centrar la mirada en las trayectorias escolares permite una aproximación a los modos en que los y las adolescentes y jóvenes efectivamente transitan por el sistema educativo a lo largo del tiempo” (Briscoi, 2013, p.135). Este transitar se proyecta a través de tres perspectivas que involucran *lo estructural* del sistema, *lo institucional* de las organizaciones y *lo individual* de la biografía de cada sujeto en particular. Importa esta perspectiva para dar cuenta del entramado complejo, por el que atraviesan estudiantes y familias en general, pero en particular con algún miembro con discapacidad, al momento de iniciar la escolaridad sea en alguna escuela de nivel o de la modalidad de educación especial(2). Asimismo, recuperamos la noción “*la escuela nos elige a nosotros*” como producto del trabajo de campo realizado en una escuela de la modalidad de educación especial, para dar cuenta de los procesos de escolarización tal como algunos autores denominan entre la *dialógica inclusión- exclusión* (Pérez de Lara, 1998; Lus, 1995) que atraviesan estudiantes con discapacidad, en contraposición con la posibilidad de pensar trayectorias escolares reales (Terigi, 2008) que posibilitan un desarrollo pleno de las capacidades del sujeto en general y en este caso en particular, con alguna discapacidad. En base a los primeros resultados de la investigación en curso y, a partir de entrevistas flash y en profundidad (Scribano, 2008), con los estudiantes y actores escolares específicamente, en los procesos de escolarización observamos tal como nos dice Terigi (2007) que:

podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas que establecen las estipulaciones de niveles, grados, años; pero reconocemos también

“trayectorias no encauzadas”, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2007, p.4).

Estos modos heterogéneos, variables, contingentes, *pliegues* y múltiples escenarios conforman el complejo entramado que atraviesan los y las estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza urbana al momento de elegir, iniciar, transitar y pensar su escolaridad, junto con la trama normativa que muchas veces en lugar de proporcionar herramientas posibles, propone obstáculos diversos.

Dialógica inclusión-exclusión. Breve recorrido normativo

De acuerdo a Jacinto y Terigi (2007) la llegada de nuevos actores sociales contribuye a “desestabilizar los acuerdos previos del nivel educativo, y enfrenta a los gobiernos y a las escuelas con los límites de las tradiciones pedagógicas y de la organización institucional” (Jacinto y Terigi, 2007, s/p). Por otro lado, hace algunas décadas se viene remarcando la necesidad de producir conocimiento acerca de las situaciones de discapacidad a partir de las voces de los protagonistas, dado que hay una vacancia epistemológica en situaciones de trayectorias posibles de la mirada de los propios estudiantes y su experiencia transitada (Barrozo, et al, 2017). Por otro lado, a partir de las distintas luchas desde la sociedad civil, en el año 2006 se sanciona la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad -en adelante Convención- (ONU, 2006), documento internacional clave para la defensa de los derechos de los colectivos que la componen. Argentina adhiere y ratifica la Convención en el año 2008 bajo la ley N° 26.378, y en 2014 adquiere jerarquía constitucional (Ley N° 27.044). En el mismo año que se sanciona la Convención a nivel internacional, se sanciona la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que establece entre sus postulados más relevantes, la extensión de la escolaridad obligatoria a todo el nivel secundario y el principio de inclusión educativa. En el marco de esta política, se desarrollan acciones tendientes a garantizar este derecho, situación que se complejiza enormemente cuando algún estudiante presenta algún tipo de discapacidad y se vuelve doble cuando la discapacidad se combina con la pobreza urbana. A partir de ello se empiezan a gestar diversos cambios en materia de inclusión, al mismo tiempo que perduran prácticas excluyentes al interior de la escuela (Sinisi, 2010). Asimismo, la Ley 26.206 plantea que la política educativa nacional deberá:

garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales, de estrategias pedagógicas, de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad y asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo” (Art. 11, incs. e y f).

Por otro lado, se define a la Educación Especial como “una modalidad destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo” (LEN, Art.42). Seguidamente, en el artículo 44, de la misma ley se hace mención a las medidas necesarias para asegurar el derecho a la educación, la integración escolar y favorecer la inserción social de las personas con discapacidad desde una perspectiva integral:

- a) Posibilitar una trayectoria educativa integral que permita el acceso a los saberes tecnológicos, artísticos y culturales.
- b) Contar con el personal especializado suficiente que trabaje en equipo con los/as docentes de la escuela común.
- c) Asegurar la cobertura de los servicios educativos especiales, el transporte, los recursos técnicos y materiales necesarios para el desarrollo del currículo escolar.
- d) Propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida.
- e) Garantizar la accesibilidad física de todos los edificios escolares. (LEN, 26206).

El desarrollo y la implementación de las políticas vigentes se insertan en la trama escolar, adecuándose a las posibilidades particulares de cada escuela para intervenir en situaciones concretas. Desde esta perspectiva se busca indagar las formas que asume la vida escolar atendiendo a las políticas tal como se inscriben en la cotidianeidad, y presentan modos particulares de hacer escuela (Rockwell, 2007; Grinberg; 2018) y hacer docencia. Entendemos tal como afirma Terigi (2007, 2008) que todo proceso de escolarización confluye bajo un tipo de trayectoria real según se sitúe al sujeto en un contexto socio histórico-biográfico, institucional y estructural. Tal es así que en el trabajo de campo se observan que las particularidades que adquieren los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema de educación común, refieren a esta problemática y se termina produciendo lo que analizamos como una situación de inclusión excluyente (Veiga-Neto, Lopes, 2012) o una dialógica entre la inclusión/exclusión (Pérez de Lara, 1998; Luz, 1999) que se exacerba en situaciones de discapacidad y pobreza urbana. Desde esta perspectiva según Gentilli:

es en el marco de la atención a la diversidad, que resulta relevante y consustancial con las

políticas públicas, el revertir las medidas de exclusión y segregación escolar, en las que tradicionalmente se han basado las políticas educativas dirigidas a esos grupos de estudiantes, promoviendo la inclusión de todos ellos en un sistema comprensivo, junto con los que “modernamente” están también en idéntico riesgo de exclusión, aunque sea bajo el esquema de una exclusión invisible, como por ejemplo alumnos poco motivados, enfermos, homosexuales, inmigrantes, con discapacidad, etc. (Gentilli, 2001, s/p).

Es en este marco que importa reflexionar en la cotidianeidad de las escuelas, la tensión inclusión - exclusión que muchas veces, con el propósito de producir experiencias y trayectorias positivas, produce como resultados en las políticas de inclusión educativa (Ferrante, 2015) una situación doblemente excluyente (Veiga-Neto, Lopes 2012), tanto sea por la discapacidad como por la situación de pobreza. De este modo, siguiendo con el planteo de Terigi (2011):

pese a los esfuerzos por ampliar la escolarización, la plena inclusión educativa aún no es un hecho porque las prácticas pedagógicas privilegian la homogeneidad de tratamientos y de resultados y tienen dificultad para aceptar que la vulnerabilidad es una condición producida también (no solamente, pero también) por las prácticas escolares. En tanto no se intervenga sobre estas realidades, persistirán condiciones específicamente pedagógicas de exclusión. (Terigi, 2011, p. 9).

Asimismo, proponemos que la noción de inclusión se vivió como propuesta superadora, pero también se volvió parte de nuevas formas de circuitos exclusivos-excluyentes (Veiga-Neto, *ibid*) que se trasladan al interior de las escuelas. Ello porque muchas veces las formas de inclusión establecen la sensación de “estar adentro”, pero diferenciado de las personas sin discapacidad, legitimando así circuitos escolares exclusivos y excluyentes (Angelino, 2009; Veiga-Neto, *ibid*). Tensionar los procesos de escolarización bajo la lógica inclusión-exclusión como un proceso en sí mismo, como “dos caras de la misma moneda” permite analizar propuestas que logren revertir las lógicas excluyentes que los y las estudiantes atraviesan en sus trayectorias.

Trayectorias educativas y dispositivos de apoyo

Los relatos que aquí analizamos forman parte de los avances del trabajo de campo que realizamos en una escuela de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). En ella hemos realizado un trabajo de archivo minucioso, a través de distintos materiales histórico - normativos y propuestas pedagógicas. Trabajamos desde el análisis y evolución de la matrícula oficial, entrevistas formales e informales con estudiantes y docentes de diferentes cursos, como observaciones participantes (Rockwell, 2009) en distintas clases. La escuela que describimos, es de gestión estatal perteneciente a la modalidad de Educación Especial transversal al sistema educativo (3) que aloja a niños, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual y severos trastornos en la personalidad – actualmente catalogados por el sistema educativo como TES. Esta escuela se encuentra emplazada en el primer cordón dentro de uno de los distritos del Región Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), donde se emplaza una de las zonas que posee los índices más altos de pobreza y desigualdad social registrados establecidos en el último censo (INDEC, 2010). Si bien su edificio no se encuentra emplazado en medio de ninguna de las villas miseria (4) de la zona, allí concurren muchos de los niños, jóvenes y adultos provenientes de esos barrios aledaños. En este sentido, nos importa describir los entrecruzamientos entre la situación de discapacidad que viven los estudiantes, la tensión inclusión/exclusión social, la pobreza urbana, que presenta modos particulares cuando analizamos las trayectorias posibles y reales de los estudiantes que en esta escuela concurren, tal como refiere una docente en una entrevista:

–“acá recibimos a todos, no podemos decir que no, y cada vez son más. Tenemos pibes en lista de espera, que siguen esperando a que haya vacante. Muchos no están escolarizados. A veces me pregunto, ¿dónde se quedan si no vienen a la escuela?, ¿dónde están?” (Registro de campo propio, 2016).

Los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad dependen en nuestro país de dos circuitos diferenciados, el primero proviene del pedido de intervención de las escuelas de nivel (inicial-primaria-secundaria), hacia los equipos de intervención escolares denominados en la provincia como los EOE - equipo de orientación escolar-. Estos equipos “evalúan” el caso por caso de aquellos estudiantes que a decir de Contreras (2002) “*dan problemas a la escuela*” o a decir de Terigi (2008) representan un “*riesgo al riesgo educativo*”. La autora entiende el riesgo tal como se piensa y modelan las trayectorias teóricas desde nuestro sistema educativo en cuanto a la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción (Terigi, 2008). El otro canal de intervención proviene directamente del pedido de las familias, acreditada previamente la discapacidad bajo la mirada médico biologicista (Palacios, 2008) que otorga el certificado único de discapacidad (CUD), para comenzar los procesos de inclusión en las distintas escuelas de gestión pública tanto del ámbito estatal como privado. Una vez realizadas las evaluaciones y las certificaciones correspondientes, se da curso al proceso de inclusión en las escuelas de nivel, a una nueva trayectoria educativa posible. Si profundizamos en esta posibilidad sólo está garantizada la opción de continuar la escolaridad si y sólo si se evalúa o se certifica la discapacidad previamente. Si esto no existiera, el estudiante que fracasa, que abandona, que se ausenta en la escuela- por diversos motivos- quedaría excluido completamente de

estos dispositivos de apoyo para continuar con su trayectoria escolar de una manera posible. A decir de Kantor (2001) serían “jóvenes con trayectorias escolares inconclusas” (Kantor, 2001) o truncadas – cuasi arrancadas de las posibilidades de acción que tiene el sujeto con discapacidad para decidir o elegir cómo continuar con su escolarización. Esta situación en oportunidades deja a un lado la voz de los protagonistas tal como lo expresan los estudiantes ante la opción de incluirlos en otras escuelas:

-Yo quería seguir yendo a la escuela dónde iba mi hermano, pero ahí no pude seguir. Repetí en primero, repetí en segundo y me mandaron a una escuela que está cerca de la estación. Yo no quería ir a esa escuela, no podía ver a mi hermano y tenía que viajar banda para llegar, yo no la elegí, esa se la dijeron a mi mamá y fuimos ahí (Estudiante Varón, 18 años, integrado en secundaria, Registro de campo propio, 2017).

Cuando los procesos de inclusión en las escuelas comunes se ven obstaculizados por diversos factores, parafraseando a Kantor (2001) – sus trayectorias se vuelven inconclusas en el nivel, los estudiantes con discapacidad *reingresan- vuelven o dan inicio* a su trayectoria escolar por la modalidad de educación especial. Este cambio de nivel o de modalidad, en oportunidades ofrece resistencias y situaciones de frustración que algunos estudiantes expresan del siguiente modo:

-Estaba en quinto grado y no sabía leer ni escribir, era un vago, en el boletín llevaba todo desaprobado. A mí me gustaba ir a esa escuela, me cruzaba con los pibes del barrio, conocía a todos. (...) después empecé acá –en la especial– no conocía a nadie, estaba más solo pero después me acostumbré, ahora me gusta, pero siempre me cruzo con los pibes del barrio, que me preguntan cuándo voy a volver. (Estudiante Varón, 17 años, Registro de campo propio, 2017).

Tal es así que, nos parece de vital importancia y necesario, retomar las voces de los protagonistas en los procesos de inclusión en las escuelas para *(re)pensar* estrategias de abordaje teniendo en cuenta sus propias necesidades y deseos. A través de los relatos y registros de campo podemos observar y analizar que, en oportunidades, los estudiantes “fueron puestos” en situaciones muchas veces no analizadas y consensuadas con los estudiantes, dificultando así los procesos de escolarización y obstaculizando sus trayectorias. Nos parece importante retomar la voz de ellos y ellas porque son los destinatarios de las políticas de inclusión que tensionamos a la luz de los procesos que transitan.

Caminos posibles de apoyo a las trayectorias

El recorrido por el sistema educativo formal se organiza en base a una serie de indicadores organizado por cohortes teóricas y esperadas para determinada edad cronológica. Cualquier desviación o alteración de ese recorrido resulta un indicio que significa como marca de anormalidad o un fracaso del alumno. Estos indicadores se construyen en base a dispositivos o formatos escolares clásicos que se han ido naturalizando a lo largo de nuestra historia educativa en torno a las representaciones sociales acerca del tránsito posible destinado para la infancia y la juventud. Al decir de Terigi, “*el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas*” (Terigi, 2007, s/p). Contrariamente, las trayectorias escolares reales- lo que verdaderamente sucede en el interior de las escuelas, expresan los modos en que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización, mediante “*modos heterogéneos, variables y contingentes*” (Terigi, 2007, s/p). Estas trayectorias reales de los y las estudiantes que hacen a la cotidianeidad de la escuela, logra materializarse en proyectos y propuestas pedagógicas que en oportunidades logran revertir la situación de exclusión en la que se encuentran. Esta propuesta pedagógica trabaja con las diferencias como característica inherente a la condición humana, diferencias que componen a la escuela y en esta escuela especial en particular. En este sentido se observa que, al interior de la escuela de educación especial conformada por una matrícula que, al contrario de reducirse por las políticas de inclusión educativa, aumenta considerablemente año tras año (Pereyra, 2013), tanto sea por una situación de discapacidad, como por la situación de pobreza que atraviesan los sujetos que allí asisten o por la exclusión del sistema educativo común por diversos factores. Podemos ver que, según el relevamiento realizado en la matrícula anual, de un total de 435 estudiantes, 320 permanecen en la escuela especial y, 135 de ellos, realiza su trayectoria escolar bajo los proyectos de integración organizados en las escuelas de nivel de todo el distrito. Asimismo, en palabras de los docentes, escuchamos decir que la política educativa vigente “*llega a cuenta gotas o no llega*” (Docente, mujer, 47 años, registro de campo propio, 2017) en referencia a la fragmentación y segmentación del sistema educativo (Botinelli, 2017). Para intentar revertir esta situación las y los docentes de esta escuela en particular, toman como una de las preocupaciones principales la posibilidad de proponer estrategias reales y viables para que los estudiantes con discapacidad que realizan su trayectoria en la escuela especial, puedan re-encauzar sus trayectorias *no-encauzadas* (Kantor, *ibid*), nuevamente en las escuelas del nivel. Observamos en la escuela como los y las docentes implementan estrategias y proyectos que se presentan en los espacios de supervisión y dirección general de escuela, según cada caso en particular, teniendo en cuenta las características del grupo, del estudiante y de la escuela a la cual se propone para incluirlos-integrarlos. Estas propuestas residen en realizar, luego de haber recorrido algunos años en la modalidad de educación especial y, habiendo adquirido las competencias básicas y necesarias para el nivel, grupos de trabajo pedagógico de nivelación intensivo. Los docentes promueven pequeños grupos con jóvenes a partir de los 13 años de edad cronológica, en función de una evaluación previa que los habilite para ingresar y prepararse para las propuestas que promueven las primarias y secundarias de adultos que ofrece el partido. Asimismo, se proponen

estrategias de trabajo en conjunto en espacios de educación no formal y en talleres de oficios y profesiones.

Al respecto una estudiante nos comentaba lo siguiente:

-Nos mudamos de Chaco acá con toda la familia, empecé directo en la escuela especial porque en el chaco me iba mal, había repetido primero y segundo grado, yo quería ir con mis hermanos a la escuela, porque estábamos todos juntos en un mismo grado, hacíamos cosas diferentes, pero nos veíamos y jugábamos en los recreos. Ahora estoy haciendo la primaria de adultos, con una maestra que me acompaña porque me cuesta matemáticas, otra vez me cambié de lugar. Estoy con gente grande, pero bueno, me dicen que me va a servir para conseguir trabajo. (Estudiante Mujer, 20 años, Registro de campo propio, 2017).

Habiendo realizado un análisis de los registros de campo podemos inferir que, la situación del *fracaso* se desprende de los fragmentos de los estudiantes entrevistados. *Fracaso, problema, desventaja* son expresiones que recuperamos de las voces de los estudiantes que se impregnan “a viva voz” en ese sujeto que aprende y que se descontextualiza casi como una *autoculpabilización* de la situación actual que atraviesan. Se propone como una “tragedia” individual desacoplada de las decisiones institucionales que se toman y de la estructura del sistema educativo en cuestión. Como refiere Kantor (2001) “el contexto caracterizado por situaciones de inestabilidad (...) incide de manera directa sobre la trayectoria de los jóvenes” (Kantor, 2001, p.23). Por eso de lo que debiera tratarse es de pensar y repensar la enseñanza y los vínculos entre escuela y alumno para buscar respuestas pedagógicas que conviertan esta sensación y situación de fracaso en inclusión. Posiblemente algunos factores contextuales- socio económicos- condiciones materiales- condiciones culturales, condiciones ambientales, etc. no se puedan modificar, pero, desde el ámbito escolar existen dispositivos y alternativas que pueden tener un impacto positivo y alentador en las trayectorias reales de los y las estudiantes a los cuales nos referimos. En esta línea palabras de los docentes que “preparan” a los estudiantes lo expresan de este modo:

-Es todo un desafío, porque estuvieron varios años sin conectarse con los contenidos de una manera más formal, o más exhaustiva. Tienen que aprender a leer y escribir y manejan las cuatro operaciones básicas y ahí ya están para ingresar a la primaria de adultos. Con la inclusión hay un derecho que no se puede relegar y nos toca a nosotras, las y los docentes, hacerlo valer a como dé lugar (Docente, mujer 45 años, registro de campo propio, 2017).

-Después cuando ingresan no van solos, a las primarias o a las secundarias de adultos, hay un acompañamiento. O se le asigna una maestra integradora que va una vez por semana o una vez por semana se organiza la escuela y los maestros para que las que estamos a cargo del proyecto podamos ir a supervisarlos para que no se sientan mal. Después la idea es que vayan solos. (Docente, mujer 52 años, registro de campo propio, 2017).

Desde esta perspectiva acordamos con Briscioli (2013) que retoma a Terigi (2008) “ante la evidencia de que las trayectorias escolares de quienes asisten a las escuelas están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema, propone repositionar los desacoplamientos en las trayectorias escolares de problema individual a problema que debe ser entendido sistémicamente” (Briscioli, 2013, p.48). El posicionamiento de los y las docentes que conforman esta escuela es sin dudas, la clave para repensar las modulaciones de las trayectorias escolares de los sujetos, como una posibilidad de encontrar “fisuras” o espacios en blanco para promover la inclusión de los y las estudiantes con discapacidad en las escuelas.

Ensayos de cierre, posibilidad de apertura

Es importante tal como mencionamos, retomar las voces de los protagonistas en los procesos de inclusión en las escuelas para *(re)pensar* las estrategias de abordaje implementadas teniendo en cuenta sus necesidades y posibilidades para garantizar el principio de inclusión y el derecho a la educación. A lo largo del trabajo en territorio, donde se recuperan esas voces, en oportunidades los y las estudiantes son “puestos” en situaciones muchas veces no analizadas y consensuadas junto con ellos, dificultando así los procesos de escolarización y obstaculizando sus trayectorias. Nos parece importante retomar la voz de ellos y ellas porque son los destinatarios de las políticas de inclusión que tensionamos a la luz de los procesos que transitan. En este sentido, la elección de la escuela desde los principios normativos de la inclusión, no debiera ser una elección sin el consentimiento del estudiante, sin tener en cuenta la cercanía y pertenencia del barrio dónde vive, o la situación que implica trasladarse desde barrios alejados y en condiciones de pobreza que vuelve inaccesible o inconstante la permanencia y asistencia a la escuela y entre tantos otros motivos, ya que esta situación dificulta e implica el no cumplimiento de la Convención (ONU, 2006) que nuclea constitucionalmente ese derecho (Res. 1664/17). Asimismo, ante las modificaciones y modulaciones en el sistema educativo y, la cotidianeidad en la que se configura el hacer escuela en la urbe metropolitana del sur global, el desafío consiste en interrogar y poner en tensión aquello que a decir de Terigi “*convierten en factor de riesgo unos supuestos atributos personales*” (Terigi, 2011, p.26). Múltiples factores en este caso particular que combina la discapacidad -la pobreza urbana y los procesos de inclusión-exclusión que irrumpen intempestivamente en la vida escolar de los estudiantes, una vida que se encuentra socialmente performada por condiciones de precariedad, **dónde la intervención pedagógica a decir de Briscioli (2013) debiera** “intervenir en los modos y condiciones

institucionales que la escuela pone en juego para procesar y acompañar a los sujetos” (Briscioli, 2013, s/p)

Retomando la pregunta que da inicio al artículo, ¿qué puede hoy la escuela en una sociedad desigual? proponemos que puede aquello que permita cuestionar y tensionar las desigualdades sociales que se ponen en juego en el contexto educativo, para pensar otros modos de sobrevenir a ellas. Puede aquellos que los y las docentes garantizan y ponen en marcha como micro estrategias y experiencias para revertir la exclusión. Las escuelas y los docentes proponen y llevan adelante micro-estrategias concretas tales como los dispositivos de apoyo mencionados para favorecer la inclusión y el (re)ingreso a las escuelas de nivel, que posibilitan “una vuelta de tuerca más” en palabras de una docente y, promueven a los estudiantes realizar trayectorias escolares posibles con el objetivo de construir una escuela más democrática- justa e inclusiva y por ende en pensar una sociedad como tal. *Hacer escuela* en tiempos “modernos” en palabras de Grinberg (2018) refiere a:

esa tarea que se re-edita a diario hace centenares de años. Un hacer que se parece mucho más a la tarea del artesano que mientras confecciona, fabrica revisa, re-hace su plan(...) Las escuelas – en tiempos en que no tiene prensa o tienen mala prensa-, se están re-inventando. Haciéndose, fabricándose modos de estar y producir el encuentro con lo otro, con los otros. La escuela es el lugar para ese encuentro (...) (Grinberg, 2018, p.5)

Los procesos de escolarización, pensados y materializados desde la perspectiva de la educación inclusiva, requieren de un mayor compromiso por parte de los gestores de las políticas para garantizar la inclusión de todos los estudiantes con y sin discapacidad. Compromiso que es garantizado y materializado por las múltiples estrategias que a diario realizan los y las docentes para reponer los discursos y principios de la inclusión educativa y garantizar el derecho a la educación en situaciones de extrema pobreza y degradación ambiental que se vuelve doblemente excluyente cuando se combina con situaciones de discapacidad. El objetivo consiste en proponer alternativas, con efectivo acompañamiento de los poderes Estado y las políticas públicas, que brinden estrategias posibles, a fin de promover trayectorias que dejen de lado las condiciones de escolarización excluyentes de las que vienen siendo parte la mayoría de los estudiantes con discapacidad en nuestro sistema educativo. Esperamos poder contribuir, a partir de estas reflexiones a pensar posibles intervenciones para transformar las escuelas en espacios inclusivos de aprendizaje para todos los y las estudiantes. Ya que como afirma Briscioli “si se pretende una transformación de lo dado, urge la interrupción de lo injusto (la perpetuidad de las desigualdades).” (Briscioli, 2013, s/p)

Notas bibliográficas

- (1) En el marco de la tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).
- (2) Resolución 155/11, Consejo Federal de Educación, Buenos Aires, Argentina.
- (3) Resolución Consejo Federal de Educación N° 155/11, Modalidad Educación Especial. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res11/155-11.pdf>
- (4) En Argentina, se denomina ‘villas de emergencia’, ‘villas miseria’ o sencillamente ‘villas’ a espacios urbanos densamente poblados en los cuales la mayor parte de su población –si no toda– vive en condiciones de pobreza –mayoritariamente extrema–; fruto del empobrecimiento

Notas bibliográficas

- Barrozo, N; Schewe, L. y Pereyra, C. (2017). “Trayectorias escolares de personas con discapacidad en la educación secundaria en Argentina”. Actas del XIV Congreso Internacional de Educación Inclusiva. Universidad de Oviedo, Principado de Asturias. https://www.academia.edu/35267666/DISCAPACIDAD_Y_EDUCACION_C3%93N_PROBLEMATIZANDO_LOS_PROCESOS_DE
- Baquero, R (2001). “La educabilidad bajo sospecha”, *Cuadernos de Pedagogía*, Rosario. N° 9, año IV. Disponible en: <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/educabilidadCuadernos-Baquero.pdf>
- Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A. G.; Briscioli, B. & Sburlatti, S. (2012). “La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos”. *Espacios en Blanco, Revista de Educación* N° 22. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Junio de 2012. pp. 77-112. ISSN 1515-9485. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3845/384539804004.pdf>
- Bottinelli, L. (2017). *Educación y pobreza. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en Argentina. Revista Ciencias Sociales*. Disponible en: <http://www.sociales.uba.ar/wp-content/blogs.dir/219/files/2017/08/SOCIEDAD-37-PARA-WEB.pdf>
- Briscioli, B. (2016). “La incidencia de las condiciones de escolarización del Nivel Secundario en la construcción de las trayectorias escolares”. *Perfiles Educativos*. México. Vol. XXXVIII. Núm. 154, 3ª época. Octubre-diciembre 2016. pp 134-153. Disponible en: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2016-154-134-153
- Briscioli, B. (2013). “Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares”. Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Contreras, J. (2002). “Educar la mirada y el oído”, *Cuadernos de Pedagogía*, marzo, N° 311

- https://sonialayola.files.wordpress.com/2010/05/did2_20percibirsig3.pdf
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Siglo XXI, Buenos Aires.
 - Ferrante, C. (2015). "Discapacidad y mendicidad en la era de la Convención: ¿postal del pasado?" *Convergencia*, N°68, 151-176 ISSN 1405-1435. Universidad Autónoma del Estado de México, México.
 - Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Siglo XXI Editores-Clasco, Buenos Aires.
 - Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
 - Grinberg, S. (2009). "Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana". *Revista Ciencias de la Educación*, N°3, UNLP, 81-98. Disponible: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/12048>
 - Grinberg, S et all. (2013). "La comunidad fragmentada: gubernamentalidad y empoderamiento en territorios urbanos hiperdegradados". *Revista Espacios*, UNPA, ISSN 1669-8517, N° 7. Disponible: http://www.unsam.edu.ar/profesores/ricardogutierrez/ESPACIOS%20Nueva%20Serie%207_La%20comunidad%20fragmentada.pdf
 - Grinberg, S. (2015). "De la disciplina al gerenciamiento, del examen al monitoreo". *Rase*, Madrid, N° 8, 156 Disponible .173 –: https://issuu.com/sociologeducasociologiaeducacion/docs/rase_vol_8_2
 - Grinberg, S. (2015). "Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales: Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas". *Propuesta educativa*, (43), 123-130. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852015000100012&lng=es&tng=es.
 - Grinberg, S; Bussi, E; Carpentieri, y; Schwamberger, C. (2018). *Silencios que gritan 2, relatos urbanos en primera persona*. Baez Ediciones, Córdoba.
 - Grinberg, S. y Schwamberger, C. (2017). "La escuela para todos. La tensión inclusión/exclusión en la cotidianeidad de las escuelas, a diez años de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad". XII Jornadas Sociología UBA. Recorridos de una (in)disciplina. Buenos Aires, Universidad Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales.
 - Infante Jaras, M.; Matus, C. y Vizcarra, R. (2011). "Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas". *UNIVERSUM*, 26(2),195-218. Disponible https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-23762011000200008
 - Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *ed setopA ?airadnuces nóicacude al ne sedadlaugised sal etna recah éuQ¿ la experiencia latinoamericana*. UNESCO- IIFE, Santillana, Buenos Aires. Disponible en: <http://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/03/Jacinto-y-Terigi-Que-hacer-ante-las-desigualdades-en-la-educacion-secundaria.pdf>
 - Kantor, D. (2001). *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Buenos Aires.
 - Lus, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Paidós, Buenos Aires.
 - Nicastro, S. & Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo Sapiens, Rosario.
 - Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cermi, Madrid. Recuperado: <http://www.cermi.es/esES/ColeccionesCermi/Cermi.es/Lists/Coleccion/Attachments/64/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>.
 - Pereyra, C. (2015). "La configuración de circuitos escolares diferenciados en las derivaciones de educación especial de niños en contextos de pobreza". *Revista Ruedes*. Año 4, N°6, 2015 ISSN: 1853-5658. 58-73. Disponible: http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitaes/6906/04-pereyra-ruedes4-6.pdf
 - Pérez de Lara, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto*. Laertes, Barcelona.
 - Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: relato de un proceso en construcción teórica*. En: Seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil.
 - Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado. La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. El Colegio de Michoacán/ CIESAS/ CINVESTAV, México.
 - Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, Buenos Aires.
 - Scribano, D. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires, Prometeo.
 - Terigi, F. (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo hoy. Fundación Santillana, Buenos Aires. Disponible: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/educacional/erausquin/Unidad%204/Educacional%20Erausquin%20-%20%20Terigi%20-%20Los%20desafios%20que%20plantean%20las%20trayectorias%20escolares.pdf>
 - Terigi, F. (2010). "El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía". En Frigerio, G. y Diker, G., *Educación: saberes alterados*. Del estante editorial, Buenos Aires.
 - Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Pensar la Escuela 2. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires. Disponible: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf
 - Terigi, F. (2014). "Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas". En Marchesi, Álvaro; Blanco, Rosa y Hernández, Laura (coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* Organización de Estados Iberoamericanos/Fundación MAPFRE. Colección Metas Educativas 2021. pp. 71-87, Madrid. Recuperado:

<https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article13613>

- Viegas Neto, A; Lopes, M.C. (2012) "Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión". *Educ. Soc.*, v. 33, n. 120, pp. 851-867. Campinas, Brasil.
- Verhoeven, M. (2013). "Desigualdades múltiples, carreras escolares y pruebas en sistemas educativos post-masificación. Los efectos de la segmentación educativa en la construcción del sujeto". *Propuesta Educativa*. N° 40, Año 22, Vol. 2, pp. 87-98. Disponible: <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/articulos/39.pdf>

Normativa consultada

Consejo Federal de Educación. (2010) Resolución 122/10 y anexo I "Orientaciones para el mejoramiento de las trayectorias escolares reales de niños, niñas y jóvenes".

---- 2011. Resolución 154/11 y anexo I: "Pautas federales para el mejoramiento de la regulación de las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades".

---- 2012. Resolución 174/12 "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".

Ministerio de Educación de la Nación (2006) Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Organización de las Naciones Unidas (2006), *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Sede Nueva York, Naciones Unidas.

----2017. Resolución 1664/17 "La Educación Inclusiva de estudiantes con discapacidad"