

VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 2013.

Procesos contradictorios de exclusión- inclusión escolar. Acerca de las derivaciones de educación común a educación especial de niños y niñas en contextos de pobreza .

PEREYRA cristina.

Cita:

PEREYRA cristina (2013). *Procesos contradictorios de exclusión- inclusión escolar. Acerca de las derivaciones de educación común a educación especial de niños y niñas en contextos de pobreza. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-063/434>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/evkA/7aZ>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Procesos contradictorios de exclusión- inclusión escolar.
Acerca de las derivaciones de educación común a educación especial de niños y niñas en
contextos de pobreza

Cristina Pereyra
Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de la
Patagonia San Juan Bosco.
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Becaria doctoral Conicet.
Pereyra.cristina@gmail.com

Introducción:

En esta ponencia se presentan algunos avances de una investigación del campo de la educación especial, que aborda los procesos de derivación de educación común a educación especial de niños y niñas que habitan en contexto de pobrezaⁱ. La investigación se desarrolló entre los años 2011 y 2012 en la localidad de Sarmiento Chubut.

En esta provincia la dirección de Trayectorias Educativas Integrales - ex Educación Especial- no sólo cuenta con escuelas de educación especial sino también con los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios (C.S.A.Y.C.)ⁱⁱ, que a modo de servicios de apoyos dependientes de educación especial, acompañan los procesos de inclusión escolar de niños/as y jóvenes que presentan dificultades en su escolaridad y aquellos en situación de discapacidad.

La creación de los C.S.A.Y.C. en la provincia del Chubut durante la década de los 90' y principios del 2000, fue una de las formas de adherir a las políticas de integración primero y de inclusión escolar después, definidas a nivel Nacional, configurando nuevas prácticas entre las relaciones educación especial y educación común. En particular, aquellas referidas a los procesos de derivación de educación común a educación especial de niños/as en contextos de pobreza.

Durante el trabajo de campo se pudo conocer que las derivaciones a educación especial estarían identificadas por dos procesos diferentes. El primero de ellos, vinculado al pase de un

alumno/a de una escuela de educación común a una escuela de educación especial. El segundo, estaría representado en la incorporación de alumnos/as a los denominados proyectos “inclusión escolar” dependientes de educación especial, y que forman parte del servicio de apoyo que prestan los C.S.A.Y.C.

Desde la creación de los C.S.A.Y.C. los ingresos a las escuelas de educación especial han descendido, sobretodo de aquellos niños/as y jóvenes que no necesariamente presentan una situación de discapacidad. Pero el número de alumno/as identificados como matrícula de educación especial se ha incrementado, debido al ingreso de niños/as a los proyectos de “*inclusión escolar*”, siendo necesario nombrar que la mayoría de ellos presentan supuestas dificultades en sus aprendizajes debido a su situación social, económica y cultural.

Esta investigación se orienta desde la perspectiva etnográfica en educación (Rockwell, 1987) que se centra en la construcción social de la escuela, la experiencia y la historicidad del sujeto y los procesos sociales, atendiendo a la dinámica de los procesos heterogéneos en los que se constituye permanentemente la experiencia escolar, donde sobreviven las huellas del pasado y se producen cambios. Se interesa por el conocimiento de la cotidianeidad escolar, la recuperación de los sujetos sociales, sus representaciones y construcciones de sentido; y desde lo metodológico se caracteriza por la dialéctica entre trabajo de campo y el trabajo conceptual (Achilli, 2013).

El aporte del enfoque etnográfico al estudio de las derivaciones de educación común a educación especial de niños/as que habitan en contextos de pobreza, resultó fundamental dado que permitió “documentar y visibilizar las tramas altamente naturalizadas de la cotidianeidad escolar” (Sinisi, 2013). Actualmente bajo los denominados *proyectos de inclusión escolar* están siendo derivados a circuitos escolares diferenciados (Sinisi, 2012) de educación especial, niños/as cuyas problemáticas principales estarían vinculadas con su situación social, económica, de pobreza. Situación ésta que termina naturalizando procesos de desigualdad social y económica al interior del sistema educativo, como así también desde un lugar de “déficit” y “carencia” se vincula pobreza con educación especial.

El interés por “documentar lo no documentado” (Rockwell, 1987:7) permitió conocer el lugar que viene a ocupar el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios respecto a las relaciones entre educación especial y educación común, legitimando procesos históricos de exclusión escolar y generando diferentes experiencias escolares caracterizadas por procesos de “rotulación” y “estigmatización” de aquellos alumnos/as identificados como “incluidos” en las escuelas de educación común.

La importancia de relacionar estos procesos que se dan a nivel de la cotidianeidad escolar con procesos más amplios en los que se configuran las tramas socioeducativas, a través de fenómenos heterogéneos y contradictorios, permitió comprender que las políticas socio-educativas de integración y de inclusión terminan configurando procesos de exclusión y discriminación escolar, generando el efecto contrario con el que fueron fundamentadas dichas políticas educativas.

Relaciones entre educación común y educación especial

El origen de la escuela pública remite a considerar una serie de principios basados en la creación de un colectivo de educandos bajo un mismo régimen de trabajo, con regulación de tiempos y espacios relativamente homogéneos, con un método único de enseñanza y una educación graduada y simultánea. De esta manera, se comienza a configurar una propuesta escolar, donde lo mismo es significado como lo “común” y el alumno “normal” como aquel que cumple con las expectativas de desarrollo y de aprendizaje institucionalmente reguladas por las condiciones de la escolarización definidas social y políticamente (Baquero, 2001).

Mientras que la escuela pública se expande y afianza sus mecanismos de intervención, incluyendo a una gran cantidad de alumnos/as que se integran con mayor o menor éxito al funcionamiento escolar; excluye a quiénes “no entran” en los moldes establecidos.

Por ello la institucionalización de la educación pública fue condición de posibilidad para la emergencia de la educación especial (Álvarez-Uria, 1996), con la delimitación de instrumentos, clasificaciones, profesiones, instituciones, métodos de enseñanza y funciones sociales que dan atención a aquellos alumnos/as que “no entran” en el modelo común. Surge así el significante “especial” para nombrar lo “diferente”, lo que se aparta de lo establecido como “normal”, y que va a requerir de un abordaje o tratamiento específico. Configura una forma de relación entre educación común y educación especial, que tiene vigencia hasta el presente y convive con otras.

A continuación se intentará recuperar en el análisis el devenir histórico de las relaciones entre educación especial y educación común, centrándonos particularmente en las formas y en las prácticas que se fueron generando y que fueron otorgando sentido a las tramas particulares que encontramos en el presente.

Durante mi permanencia en la escuela especial pude hacer lecturas de algunos legajos de alumnos/as de la escuela registrando que la mayoría de ellos habían ingresado debido a

“problemas de conducta”, repitencias reiteradas, abandono, vinculadas a situaciones de pobreza, problemáticas sociales y familiares. Siendo los menos, los que presentaban una situación de discapacidad.

En las entrevistas realizadas a las docentes más antiguas de la escuela, aparecían algunas de estas cuestiones cuando se referían a sus primeros alumnos/as:

“Maes. Esp. 1: Muchos chicos con problemas de conducta que venían de escuela común y algunos con discapacidades severas....Habían algunos que sí presentaban diagnóstico, parálisis cerebral, etc., el resto ingresaron por problemas de aprendizaje relacionados a factores ambientales, de contextos desfavorables, poco estímulo, violencia familiar...”

“Maes. Esp.2: en el comienzo de la escuela los chicos que ingresaban eran la mayoría fracaso escolar, problemas de conducta, el que se portaba mal se decía este es para la escuela especial, era muy bajo el número de chicos con discapacidad propiamente dicha...eran chicos producto del fracaso de la escuela común, pero no importaba si no aprendía por problemas emocionales o familiares, o porque el riesgo social y económico era tan alto que no les permitía aprender, todos venían y todo eso se mezclaba, era una gran mezcla de todo, hoy si te pones a pensar todos esos chicos nunca tendrían que haber venido a la escuela especial, todos hoy estarían en la escuela común...”

Estas citas muestran como la escuela especial comenzó a constituirse en la receptora de todo lo “diverso” y “heterogéneo” que la escuela común no admitía, “haciéndose cargo” de un circuito segregacionista al interior del sistema educativo, sobre todo para aquellos alumno/as que no necesariamente presentaban una situación de discapacidad. En este sentido, Eduardo de la Vega (2010) en relación a los orígenes de la educación especial en la Argentina, plantea que los primeros rostros de la anormalidad en la escuela fueron los hijos de los inmigrantes o los trabajadores rurales, los niños huérfanos o abandonados, los marginales, los débiles. Problemáticas tan diferentes como la pobreza, el retardo mental, el atraso y la marginalidad fueron unificadas por el discurso médico-psiquiátrico para ser objeto de ordenamiento y control escolar (De la Vega, 2010).

Durante las décadas de los 80 y 90 en relación al origen social y económico de los que se suponía que eran los sujetos de la Educación Especial, Berta Braslavsky y María Angélica Lus, advertían los riesgos de procesos de estigmatización y discriminación respecto a determinados grupos sociales pobres.

Berta Braslavsky y Librandi, A. (1974)ⁱⁱⁱ, planteaban que el origen social de los alumnos con “Retardo Mental Leve” que concurrían a las escuelas diferenciales de Buenos Aires generaban ciertas dudas en cuanto al posible proceso de segregación y al temor de la creación de un sistema paralelo de sub-educación para estos niños cuyo principal problema consistía en su condición social (Braslavsky, B., 1984).

Por su parte, María Angélica Lus (1995) en relación a la categoría de “Retardo Mental Leve” afirmaba que en nuestro país, el uso de dicha categoría generó muchas dificultades y errores de apreciación, así como consecuencias negativas en la práctica escolar, especialmente para alumnos provenientes de sectores sociales económicamente desfavorecidos, grupos marginados, poblaciones migratorias o con diferencias culturales, étnicas o lingüísticas, dado que son los que frecuentemente han sido incluidos dentro de esta clasificación con un rótulo de “leves”, para justificar los fracasos escolares y las derivaciones a ofertas educativas especiales(paralelas).

Otra de las cuestiones que pude registrar en la escuela especial fue la ausencia de ingresos a la escuela de alumnos/as “derivados” de la escuela común. Cuestión que me llevo a consultar entre el grupo de docente y equipo directivo, las razones por las cuales no habrían ingresos durante estos últimos años.

Algunas de las respuestas que fui obteniendo coincidían en que una de las primeras principales razones tenía que ver con la creación del C.S.A.Y.C., que de alguna manera a través de sus intervenciones en las escuelas de educación común “frenaba” el ingreso a la escuela especial de aquellos niños que presentaban “problemas de conducta”, “déficit de atención” y sobre todo aquellos que presentaban repitencias reiteradas.

“Con la creación del Centro se pudo frenar el ingreso de esos alumnos que por problemas de conducta, repitencias y fracaso escolar ingresaban a la escuela... algunos venían después de la cuarta repitencia, alumnos con un desfase importante en lo curricular... alumnos que nunca deberían haber ingresado a la escuela y que hoy están en escuela común bajo el proyecto de inclusión escolar”. (Entrevista a directora de la escuela especial).

Los docentes de la escuela especial y el equipo directivo, acuerdan en plantear como un importante avance que determinados alumno/as no sean “derivados” de la escuela común a la escuela especial. Pero esta situación se pone en tensión cuando se abre la pregunta respecto al

lugar que viene a ocupar el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios, en estas relaciones entre la educación especial y educación común. Más precisamente, cabría la pregunta respecto a qué alumno/as está “asistiendo”^{iv} actualmente el C.S.A.Y.C. y cuáles serían las fundamentaciones que se utilizan para justificar la incorporación de determinados niños/as a los “proyectos de inclusión escolar”.

En este sentido, resulta necesario señalar que los registros obtenidos durante el trabajo de campo muestran que la matrícula de educación especial se ha incrementado notablemente dado que el Centros de Servicios Alternativos y Complementarios depende del área del educación especial, situación que coloca a los niños/as destinatarios de sus intervenciones en la encrucijada de doble matrícula: de educación común y de educación especial.

En las visitas realizadas al Centro de Servicios Alternativos y Complementarios mantuve encuentros de tipo informales y algunas entrevistas en profundidad con el equipo directivo y docentes de apoyo a la inclusión, quiénes concurren a las escuelas de educación común a realizar la “asistencia” a determinados alumnos/as que presentan dificultades en sus aprendizajes.

Tanto el equipo directivo como las docentes acuerdan en señalar que la mayor demanda que recibe el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios por parte de las escuelas de educación común, está vinculada a niños y niñas con “problemas de aprendizaje” relacionados a problemáticas sociales, culturales, económicas, etc. A su vez, identifican a la escuela “carenciada” de la localidad como la que más demanda realiza y donde existe la mayor cantidad de alumnos/as “incluidos” (alumno/as que están en el proyecto de inclusión escolar).

“La escuela que mas demanda es la (X), por la particularidad misma de esa escuela, es de un barrio que quizás sea el carenciado de la localidad, chicos con poco estímulos, con problemas sociales, chicos que casi no concurrieron al jardín y bueno... donde lo importante para muchas familias no es que vayan a las escuelas y si vas a la escuela y bue... vas a la escuela, es una escuela que queda en la periferia... ”. (Directora del C.S.A.Y.C)

Una de las docentes de apoyo a la inclusión que concurre a esa escuela, ante la pregunta acerca de por qué cree que algunos de sus alumnos/as están en el proyecto de “inclusión escolar” plantea:

“Algunos eran más por problemas sociales (...)C era también por cuestiones familiares, sociales, cuando vos leías el informe no tienen un diagnóstico (...) se ponía en juego esto de la alimentación, el chico que no tiene una alimentación no puede pensar, no le puedes exigir más de lo que él puede llegar a ver en ese momento y que si él va a estar pensando todo el tiempo que necesita algo para comer, o que tiene que comer algo(...)”

“Esto incide directamente en el aprendizaje, chicos que vienen con conflictos familiares de violencia, de maltrato y les afecta el aprendizaje (...) Tenés varias cuestiones, la desnutrición es una más, pero tenés maltrato físico, maltrato social (...) Y eso con el tiempo ha traído deterioro... (...)”

Resulta recurrente la vinculación de los problemas en el aprendizaje de los alumnos/as con las condiciones sociales, culturales, los modos de crianza, la situación familiar, de pobreza, para explicar las posibilidades de aprender en términos de “capacidades” y “disposición”. Estas concepciones, muchas veces presente en el sentido común de los agentes escolares remite a la tesis que sostiene la existencia de una “cultura de la pobreza” (Lewis, 1959), en relación a una concepción de cultura etnocéntrica, donde el “déficit o privación cultural” de las familias pobres se define en contraposición al conjunto de hábitos, normas, valores y creencias propias de los sectores dominantes de la consagrada “cultura” (Montesinos, 2002). De este modo, el problema se encontraría en los sujetos en su situación de pobreza y no en la estructura económica y política de la sociedad.

En este sentido, Paula Montesinos y Liliana en el marco de una investigación realizada entre los años 2000-2002, analizan las relaciones entre las representaciones sobre la niñez que viven en contextos de pobreza, las prácticas institucionales con ella relacionadas y su vinculación con los circuitos de inclusión –exclusión social y educativa. Estas investigadoras realizan un aporte un interesante respecto a cómo la infancia en contextos de pobreza es objeto de una educación diferente/desigual que reciben de las escuelas donde los niños/as transitan su escolaridad y cómo esta dimensión también contribuye a un presente y un futuro de frustración y exclusión (Sinisi, L. y Montesinos, M.P. 2003:64). También afirman que determinadas concepciones respecto a la pobreza vinculadas a definiciones teóricas de pobreza “digna” e “indigna” (Montreal, 1996)^v continúan persistiendo a pesar de que muchos ya reconocen que no es un “estado” que se elige.

En concordancia con el análisis anterior, se podría plantear que los proyectos de “inclusión escolar” legitiman procesos de *derivación a educación especial* de muchos niños/as que por

sus supuestas dificultades vinculadas a contextos de pobreza, terminan transitando su escolaridad en las escuelas de educación común como *sujetos de la educación especial*, justificado en la necesidad de que deben recibir una educación “diferenciada”.

En relación a ello, las investigaciones etnográficas realizadas por Liliana Sinisi (1999) dan cuenta del uso del concepto integración, el cual sirve para dar cuenta de múltiples situaciones: para explicar las diferencias en el aprender, en los modos de actuar de aquellos que no responden a las expectativas de la escuela, ya sean migrantes, con experiencia de pobreza, con discapacidad u otros, como así también para justificar las acciones que llevan adelante los docentes de educación especial en las escuelas comunes. Situación que la autora denomina “homologización paradójica” que se realiza entre los procesos de integración de la diversidad y aquellos otros referidos a la incorporación de la escuela común de los niños con discapacidades físicas o necesidades educativas especiales” (Sinisi, L. 1999: 212).

Problematizando procesos contradictorios de exclusión/inclusión escolar

A partir de encuentros y charlas informales con algunas docentes de apoyo a la inclusión del C.S.A.Y.C, pude registrar e interpretar algunas prácticas de tipo “diferenciadas” que realizaban con sus alumnos/as las cuales se caracterizan por el predominio de lo “asistencial” por sobre lo pedagógico. Cuestión ésta que nos remite por un lado, a la histórica discusión al interior del campo de la educación especial vinculada a la fuerte influencia que tuvo y que tiene el saber médico en el campo de la educación especial dejando como herencia prácticas escolares basadas en la “asistencia”, la “cura”, lo “correctivo”, la “tutela” y el “cuidado”, como lo único posible que se puede hacer por los sujetos “de” la educación especial.

Por otro lado, estas prácticas generan procesos de exclusión, estigmatización y patologización al interior de las escuelas de educación común en relación a aquellos niños/as que a partir de su “necesidad” y patología “dependen” en su escolaridad de las intervenciones de las docentes de apoyo a la inclusión, es decir de la educación especial.

“Inv: y en esa aula cuantos alumnos tenés?”

Doc. de apoyo a la inclusión1: ahí tengo 4 alumnos

Inv. Y qué dificultades presentan?”

Doc. de apoyo a la inclusión1: con J para lo único que entro es para explicarle la consigna, porque por ahí la maestra del aula la explica en general y se olvida que hay que explicársela a él en forma individual...

Inv.: por qué, que problemática tiene?

Doc. de apoyo a la inclusión1: en realidad no tiene diagnóstico, pero sí es muy olvidadizo y lento para hacer las actividades... en realidad nunca termina las tareas a tiempo, ni siquiera puede terminar de copiar del pizarrón...

Inv.: y por qué está en el proyecto de inclusión?

Doc. de apoyo a la inclusión1: porque repitió dos veces primero y ahora está en segundo con adecuaciones...

Inv.: cuáles serían esas adecuaciones?

Doc. de apoyo a la inclusión1: y... un poco lo que te venía contando... entro al aula me siento al lado de él, le repito la consigna, le copio la actividad en una hoja y se la dejo al lado para que la siga copiando, lo ayudo a que termine la tarea...

Inv.: y con los contenidos escolares, él puede hacer lo que hace el resto de sus compañeros?

Doc. de apoyo a la inclusión1: si él puede, hace lo mismo que el resto, la maestra no le prepara ningún contenido ni actividad en especial... sólo tiene esto que te contaba... es un poco lento...

Inv.: y por qué crees que tiene este problema?

Doc. de apoyo a la inclusión1: y... él es el menor de unos hermanos que todos tienen estas características y todos tuvieron el apoyo del Centro, son de esas familias muy carenciadas que parece que la escuela no les interesa mucho y creo que los padres no terminaron la primaria... igual es una familia muy conocida en el barrio por tener siempre problemas de violencia con los vecinos..."

“Inv.: cuántas veces lo ves a M durante la semana?”

Doc. de apoyo a la inclusión2: Todos los días... igual antes entro a otra aula porque M entra más tarde..

Inv: por?

Doc. de apoyo a la inclusión2: porque tiene horario reducido

Inv.: y quién decidió esa reducción horaria?

Doc. de apoyo a la inclusión2: en realidad fuimos en una reunión, la docente de aula y nosotros desde el Centro... en realidad no tiene diagnóstico todavía, pero tiene problemas de

conducta muy reiterados, parece que en la casa no tiene muchos límites porque lo cuida una tía y la mamá no está en todo el día porque trabaja y la tía es muy joven y como que ella hace su vida cuando está con él...

Inv.: y puede hacer las actividades que el resto hace, tiene los mismos contenidos?

Doc. de apoyo a la inclusión²: si porque en realidad es más de conducta lo que él tiene... que si le afecta al aprendizaje porque en el aula no para de pegarle a sus compañeros pero él puede hacer lo que el resto hace, lee y escribe bien...”

Algunos agentes escolares que intervienen en los procesos de derivación de educación común a educación especial, advierten posibles efectos a modo de consecuencias respecto a los niños/as y jóvenes con los que está interviniendo el C.S.A.Y.C. que por su condición de “pobreza” están bajo el proyecto de “inclusión escolar”.

“Super. educ. esp.: es una realidad que pasa en toda la provincia y que pasa en todos los centros de servicios alternativos y complementarios... tenés más del 60% de matrícula asistida que son chicos que vienen de contextos desfavorecidos (...)El chico que fue incluido por el CSAYC, sufre este estigma por el resto. Con qué necesidad? Si no es un chico que las dificultades son derivadas de una discapacidad? Porque a raíz de otras situaciones, sociales, familiares y otras (...) lamentablemente es mucha la matrícula que sufre estas cosas (...) si vos empezás a ver el patrón de demanda que hay, se condice con el imaginario social de la comunidad. En la escuela (X), para el imaginario colectivo es la escuela de los pobres y para el director y muchos de sus docentes la pobreza es sinónimo de discapacidad... (...)

Qué se debe hacer con esta matrícula? Eso es lo que no se termina de definir. En la escuela tienen 4 repitencias. 4 repitencias! Entonces, uno para no sentirse cómplice de que va a repetir, qué hace?... que los tome el Centro y bueno... muchas veces yo sinceramente digo, mirá, no es para el centro, pero sabés que? Si no los toma el centro va a repetir, con muchos chicos me pasa”. (Entrevista realizada a la Supervisora de educación especial)

Estas formas de derivación de educación común a educación especial que se producen a partir de las intervenciones de los Centro de Servicios Alternativos y Complementarios, dan cuenta de procesos complejos y contradictorios de inclusión/exclusión escolar. Por un lado, se parte de concepciones que consideran que los contextos de pobreza significan un “déficit” en relación a las posibilidades educativas de niños/as, inscribiéndolo como una carencia,

deficiencia, incapacidad, retraso, inferioridad no sólo social y económica, sino también cultural y simbólica, y ante ello la necesidad de pensar en una oferta educativa “diferenciada”. Por otro lado, esta oferta educativa es identificada con la educación especial a través de las intervenciones de los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios, configurándose así circuitos escolares diferenciados (Sinisi, 2010)^{vi} que vincularían a la pobreza con la educación especial.

De esta manera, el C.S.A.Y.C. en el marco de las actuales políticas de “inclusión escolar” y a través de procesos invisibilizados y naturalizados de exclusión escolar, termina ocupando el lugar que históricamente tuvo la educación especial al interior del sistema educativo, receptora de determinados alumnos/as que “no cumplían” con los requerimientos de la escuela común.

Para finalizar, se podría plantear que las intervenciones del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios de la Provincia de Chubut, en situaciones donde las escuelas de educación común ponen en duda las posibilidades de aprender de los niños y niñas debido a su situación social y económica se pone en tensión con las políticas socio-educativas de integración y de inclusión escolar que le dieron origen. De tal manera, que los “efectos” (en términos de Trouillot, 2001) tal vez no buscados, terminan configurando *circuitos escolares diferenciados*, generando contextos de exclusión y discriminación escolar.

Palabras Finales

A pesar de las sucesivas reconceptualizaciones al interior del campo de la Educación Especial a través de los denominados paradigmas de “integración” y de “inclusión” escolar, podríamos decir que los procesos de segregación y exclusión continúan existiendo en la cotidianeidad escolar.

La mayoría de la matrícula que transita su escolaridad como alumno/a “incluido”, no necesariamente presentan una situación de discapacidad, sino como se planteó anteriormente son niños/as que la única “necesidad” es su situación de pobreza. Situación que profundiza los procesos estigmatización y discriminación para estos niños/as “pobres” y que desde un lugar de “déficit” y “patología” naturalizan las desigualdades sociales y económicas.

En este sentido, se espera contribuir con esta investigación a la inauguración de procesos de discusión y reflexión en las escuelas de educación común y especial, en los ámbitos académicos y de producción de las políticas educativas, en torno a la problemática que

generan las *derivaciones de educación común a educación especial de niños y niñas que habitan en contextos de pobreza*, y cómo ello supone *circuitos escolares diferenciados*, siendo necesario e inevitable discutir si debería ser la educación especial quien realice una oferta escolar para estos niños y niñas, y si realmente necesitarían una propuesta educativa diferenciada y como ello se vuelve tan recurrente en los actuales contextos de desigualdad económica y social.

NOTAS

ⁱ En el marco de la tesis de Maestría en Psicología Educación UBA que actualmente se encuentra en proceso de elaboración y cuya directora es la Lic. Liliana Sinisi.

ⁱⁱ A partir de ahora C.S.A.Y.C.

ⁱⁱⁱ Braslavsky, B. y Librandi, A. (1974) Origen social de los alumnos que concurrían a las escuelas diferenciales de Buenos Aires. Investigación realizada en la Universidad de Buenos Aires.

^{iv} Denominación que suelen utilizar las docentes apoyo a la inclusión cuando definen el tipo de intervención que realizan en las escuelas de educación común.

^v Siguiendo a Pilar Montreal (1996), la pobreza “digna” está representada por aquellos pobres adaptados a la sociedad y que cumplen sus deberes sociales. Su permanencia en el estado de pobreza se atribuye a una cuestión de tiempo o de mala suerte. Por otro lado, la pobreza “indigna”, está ligada a la delincuencia, al alcoholismo, a la drogadicción, la prostitución y el comportamiento patológico e incívico (Montreal, 1996).

^{vi} Sinisi, L. (2010) se aproxima a la conclusión de que “paralelamente a los intentos -factibles o no- de las políticas socio-educativas de los últimos años de promover la inclusión, se producen a nivel de lo escolar circuitos diferenciados que etiquetan, tipifican y rotulan a los niños que no cumplen con el formato de “alumnos deseados” (Sinisi, L. 2010: 9).

BIBLIOGRAFIA

-Achilli, Elena (2013) “Investigación antropológica en educación. Para pensar la noción de contexto” en Elichiry, N. (Comp.) *Historia y Vida cotidiana en educación*. Manantial: Buenos Aires.

-Álvarez Uria, F. (1996). La configuración del campo de la infancia anormal. De la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial, en Barry Franklyn (Comp.) *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*. Pomares: Barcelona.

-Baquero, Ricardo (2001). *La educabilidad bajo sospecha*. Cuadernos de Pedagogía de Rosario, año IV.

-Braslavsky, Berta (1984). “¿Hay una pedagogía especial?”. En: *Revista argentina de educación*, 1984, Año 3, n° 5. Buenos Aires.

-
- De la Vega, Eduardo (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación especial*. Ed. Novedades educativas: Buenos Aires, Argentina.
- Lewis, Oscar (1959) *Antropología de la pobreza. Cinco familias*. Edit. Fondo de Cultura Económica: México.
- Lus, María Angélica (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Ed. Paidós: Buenos Aires, Argentina.
- Montreal, Pilar (1996). *Antropología y pobreza urbana*. Ed. Los libros de la Catarata: Madrid.
- Montesinos, María Paula (2002). “Aproximaciones a ciertos “conceptos en uso” sobre el fracaso escolar” en “*El fracaso escolar en tensión. Concepciones, creencias y representaciones*”. N° 43, Ensayos y Experiencias. Ed. Novedades educativas: Buenos Aires, Argentina.
- Sinisi, L. (1999). “La relación nosotros- otros en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización” en Neufeld, M.R. y Thisted, J. (comps.) “*De eso no se habla...*” los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Ed. Eudeba: Buenos Aires, Argentina.
- Sinisi, L. y Montesinos, M. P. (2003) “Niñez, pobreza y diferenciación social” Revista Runa, No 24 Instituto de Ciencias Antropológicas, Fac. de F y L, UBA, Noviembre 2003.
- Sinisi, Liliana (2010). “Debates en torno a los procesos de exclusión-inclusión/integración en el marco de la Educación Especial”. En *XIX jornadas Nacionales de Red de cátedras y carreras de Educación Especial de las Universidad Nacionales. (RUEDES)*. 23, 24 y 25 de Septiembre. Universidad Nacional de San Martín. Buenos Aires, Argentina.
- Sinisi, L. (2012). Políticas Socio-educativas: de la integración a la inclusión escolar. ¿Cambio de paradigma? *Revistas Espacios*, Ediciones de la Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires, Argentina.
- Sinisi, L. (2013). “Contribuciones de la etnografía para el estudio de redes y tramas psico-educativas”, En Nora Elichiry (comp.) *Historia y vida cotidiana en educación. Perspectivas interdisciplinarias*. Manantial: Buenos Aires.
- Rockwell, Elsie (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico. Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de investigación y Estudios avanzados del IPN. México

-Trouillot, M. (2001) “La antropología del Estado en la era de la globalización”. En: *Current Anthropology*, Vol.42, N° 1. Traducción por Alicia Comas; Cecilia Diez y Cecilia Varela. 2001.