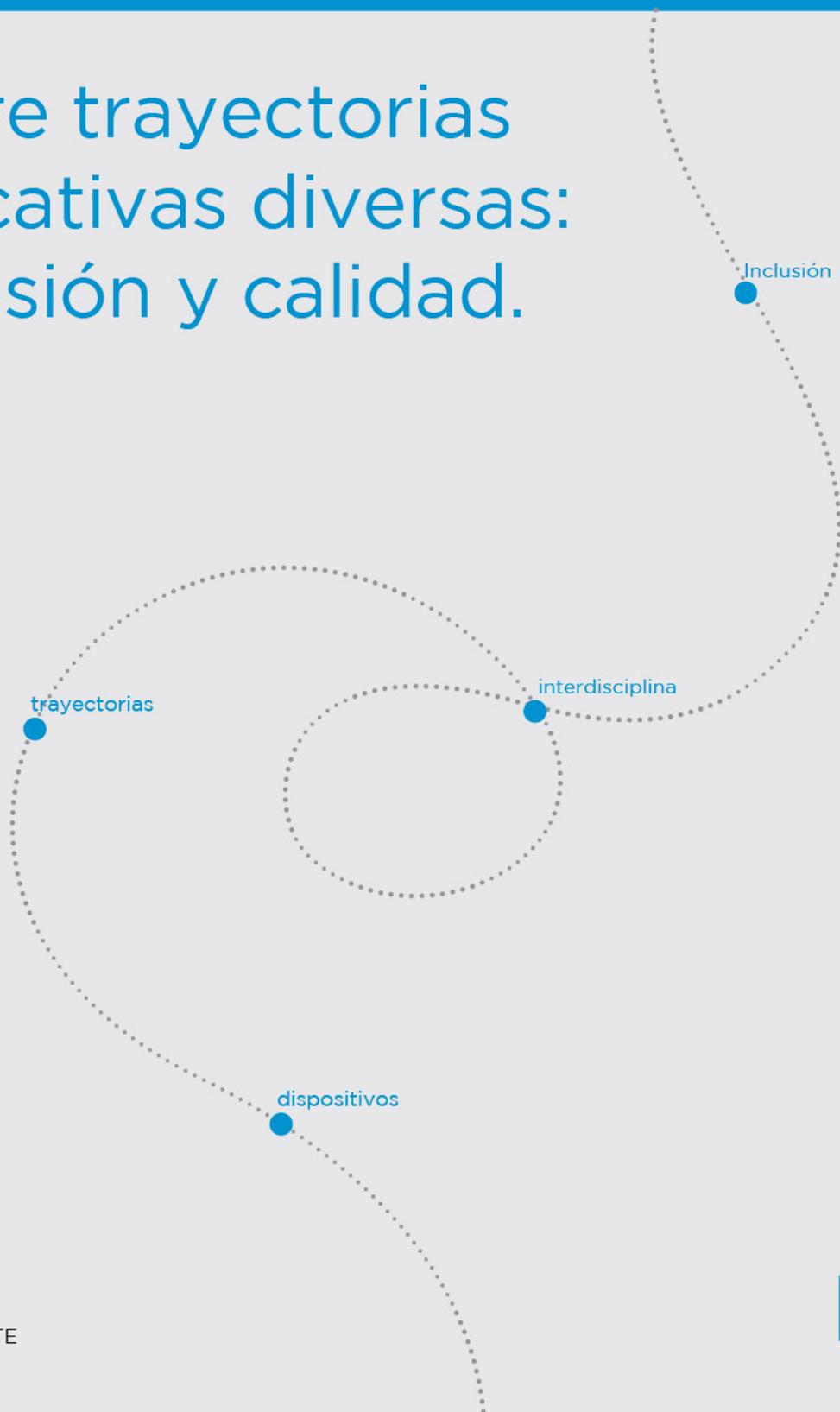


# ATENEO *educativo*

Sobre trayectorias  
educativas diversas:  
inclusión y calidad.





#### **Editoras Responsables**

*Fernanda Cecilia Perez*

*Claudia Marcela Segretin*

#### **Directora Pedagógica**

*Fernanda Cecilia Perez*

#### **Directora Editorial**

*Claudia Marcela Segretin*

#### **Especialistas invitados en este número**

Equipo de Orientación Escolar de Escuela

Primaria Municipal N° 10

*Prof. Andrea Frascetti*

*Prof. María Cecilia Rojas*

*Prof. Inés Elena Owens*

*Dra. Paula Briguglio*

#### **Diseño Gráfico**

*Lic. Jorgelina Huder*

*huderjorgelina@gmail.com*

*Ateneo educativo es una publicación pedagógica trimestral digital dirigida a los agentes de las escuelas municipales de nivel inicial, primario, secundario y del I.S.F.D Almafuerde y de libre acceso para todos los actores de la educación.*

*Año 4, Nro.8 / Marzo de 2015*

**Oficina: Caseros N° 4718, Mar del Plata**

**Buenos Aires - Argentina**

**Tel/Fax (0223) 479-2780**

**ateneoeducativo@mardelplata.gob.ar**

**Registro de propiedad**

**intelectual N° 5119493**

**ISSN EN TRÁMITE**

#### **Municipalidad de General Pueyrredon**

##### **Autoridades**

Intendente:

*Gustavo Pulti*

Secretaria de Educación:

*Mg. Mónica Rodríguez Sammartino*

Director General de Planificación Educativa

y Formación Docente:

*Prof. Manuel Paz*

##### **Equipo de conducción**

Directora de Educación:

*Prof. Silvia di Filippo*

Supervisora Nivel Inicial: *Prof. Virginia Fueyo*

Supervisora Nivel Primario: *Graciela Battilana*

Supervisora Nivel Secundario: *Prof. Viviana Salas*

Supervisora Modalidad Formación Profesional

y Nivel Superior: *Prof. Susana Vidal*

Supervisora Modalidad Psicología Comunitaria

y Pedagogía Social: *Lic. Adriana Giaquinta*

##### **Secretarías técnicas**

Nivel Inicial: *Alejandra Boccheto*

Nivel Primario: *Estela Gómez*

Nivel Secundario: *Silvia Zurita*

Modalidad Formación Profesional y Nivel

Superior: *Emma Cazzaro*

Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía

Social: *a cargo Alejandra Boccheto*

Coordinadora Educación No Formal: *Griselda de*

*Francisco*

Directora del Instituto Superior de Formación

Docente Almafuerde y de la Editorial

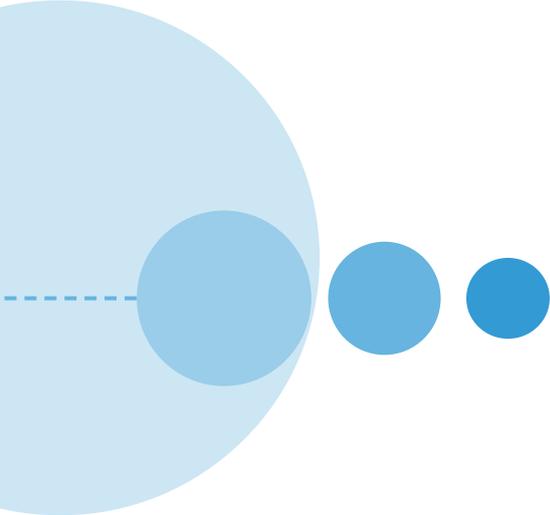
Almafuerde: *Prof. Alicia Braña*

# Sumario



LA PREVIA	5	<i>De niños y nomenclaturas.</i>
PUNTO DE PARTIDA: LA ESCENA ESCOLAR	7	
PERSPECTIVAS	11	<i>La integración como oportunidad de fortalecimiento de la trayectoria escolar.</i> Por Equipo de Orientación Escolar de Escuela Primaria Municipal N° 10.  <i>Habilitar la palabra.</i> Por Andrea Frascchetti  <i>Los sujetos de la integración en el modelo social.</i> Por María Cecilia Rojas  <i>La maldita campana de Gauss.</i> Por Inés Elena Owens  <i>La inclusión, un desafío a lo diferente.</i> Por Paula Briguglio
INTERSECCIONES	17	
ARRIBOS PROVISORIOS	31	<i>Integración escolar. Lo real, lo posible y lo necesario.</i>
HOJAS DE RUTA	33	
PRÓXIMA ESTACIÓN	32	





# La Previa

## De niños y nomenclaturas

TGD, PC, no vidente, Síndrome de Down, Síndrome de Asperger, hipoacúsico... Detrás de la nomenclatura hay un niño, un sujeto con un temperamento personal, un carácter particular y también con características “heredadas”, con gestos, costumbres y modos que lo asemejan a sus padres y hermanos. Un niño que, como todo niño, tiene sueños, metas, deseos, frustraciones y temores y que, en su interacción con los otros, construye una imagen de sí mismo. Un niño que el docente tendrá que conocer para poder acompañar en su trayectoria educativa.

Y de este lado de la nomenclatura, hay un docente que, ante los alumnos que presentan alguna discapacidad, tiene la angustiante sensación de que su saber es insuficiente para llevar a cabo una buena integración. Un docente que –como un náufrago- busca información, busca acompañamiento, busca respuestas a sus interrogantes. Y no siempre las encuentra.

La integración escolar va asociada a la integración sanitaria. Pero la complejidad no se reduce a un diagnóstico clínico, que brinda seguramente algunas pautas y zonas de certezas –es tan frecuente entre los docentes la queja por los niños que “*Todavía no están diagnosticados*”-, pero que, definitivamente, resulta insuficiente.

Nick Vujicic<sup>1</sup>, el orador motivacional australiano que no tiene brazos ni piernas, cuenta que, de niño, él sabía que era como todos los demás, aunque se

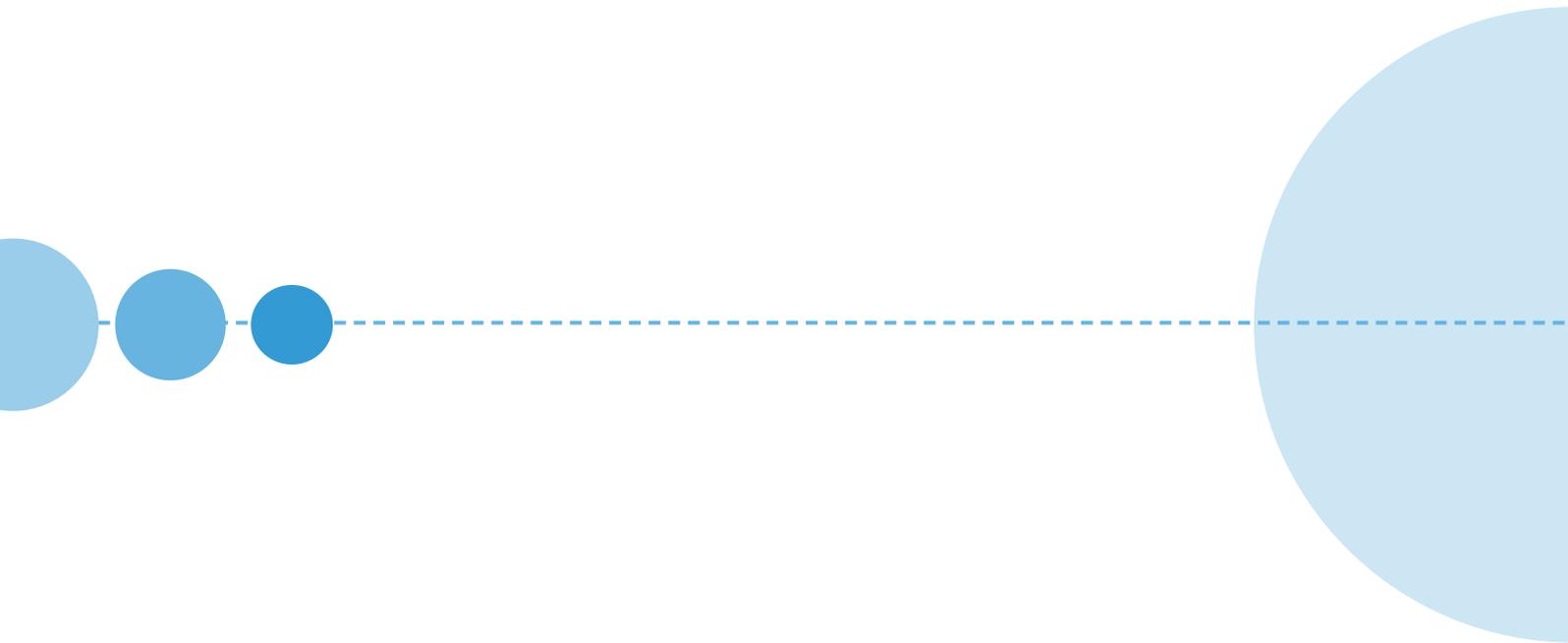
veía diferente. Sólo cayó en la cuenta de cuán diferente era cuando comenzó el jardín de infantes. Fue entonces cuando dejó de conformarlo ser “especial”, como siempre le repetía su mamá.

En el marco de un Diseño Curricular como el vigente, que prescribe la inclusión como principio, tal vez sería un avance –como se dijo en una edición anterior de este ateneo- que la escuela permitiera a cada uno descubrir en qué es bueno. Sin embargo, el discurso escolar dominante sigue ensombreciendo las habilidades, toda vez que pesquisa y hecha luz sobre las limitaciones y ni siquiera los avances de las políticas educativas alcanzan, todavía, para que la escuela pueda hacer de la diferencia, su virtud.

Si decidimos abordar un tema tan complejo –para comenzar el año- es porque la inclusión educativa y la integración son temas recurrentes, que aparecen –transversalmente- en toda conversación en torno a lo educativo. Desde este dispositivo, ATENEO EDUCATIVO, lo hemos evidenciado cuando hablamos de las didácticas de los diferentes campos, de los docentes, de la gestión educativa, de las diferencias con la educación no formal y de las instituciones. Cuando hablamos de inclusión educativa, hablamos de las trayectorias educativas de los niños. De TODOS los niños. Y de CADA niño.

---

<sup>1</sup> La historia de Nick Vujicic disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=ZqDYrrqRuT4>



## Punto de partida: la escena escolar

**EP 10 “Eriberto Brignole”** (Barrio Juramento)

Directora Andrea García | Vicedirectora Marta Gennaro

Miércoles 22 de Octubre, 13:30 hs.

María es la tercera de cuatro hermanos que asisten a la Escuela Primaria N° 10. La familia tiene una situación socioeconómica compleja y, a pesar del esfuerzo de ambos padres, a veces pasan necesidades. En una oportunidad, la escuela tramitó una beca para uno de los hermanos, para ayudarlo con los útiles y con aspectos vinculados con la salud. Pero esta iniciativa atenuó parcialmente el problema por un corto período.

Su papá trabaja en la construcción, en condiciones laborales inestables. Concorre a la escuela cuando es convocado por alguna situación que concierne a sus hijos, pero es muy poco lo que puede hacer en el acompañamiento peda-

gógico, porque es analfabeto. De modo que, cuando la mamá no está, los chicos tienen que arreglarse solos.

El trabajo de la mamá la mantiene muchas horas fuera de casa y eso tiene impacto en todos los hermanos, no solamente en relación con el acompañamiento pedagógico, sino también con las cuestiones de salud: en general, no hay una respuesta satisfactoria de la familia cuando se solicitan certificados de salud, controles anuales, controles auditivos, oftalmológicos, psicopedagógicos y demás. Esta situación no es exclusiva de la familia de María. La sala del barrio está colapsada por la cantidad de gente que atiende y, a veces, los

turnos se dan con una demora de meses. En la salita no hay psicopedagoga, de modo que deben trasladarse y eso empeora la situación. En esta comunidad, muchas madres, como la de María, trabajan en plantas envasadoras de pescado y cobran por día, por eso, pedirse un día para ir a una reunión al colegio o asistir a un turno médico implica una reducción salarial. Además, como se ven obligadas a estar inscriptas como monotributistas, no reciben la *Asignación universal por hijo*, que requiere certificar controles anuales obligatorios, por ejemplo. Si, en cambio, estuvieran en relación de dependencia, contarían con obra social y una dinámica más sencilla



Con el E.O., en la biblioteca de la E.P. 10, reconstruyendo el caso para este ATENEO

para la obtención de turnos.

La mamá de María discontinuó su trabajo durante un período para estar más con los chicos y ayudarlos con la escuela, pero al poco tiempo tuvo que retomar su actividad laboral porque la situación económica se agravaba. En ese tiempo, algunos hermanos mostraron una evolución, pero no fue el caso de María.

María empezó primer grado en el año 2010. En el período inicial, el equipo trabajó, como todos los años, con evaluaciones de diagnóstico grupal e individual. La escuela tiene como modalidad realizar un diagnóstico inicial de los primeros años en *Matemática y Prácticas del Lenguaje*. Dado que los grupos están constituidos por 27 niños, aproximadamente, el trabajo del equipo resulta fundamental. Ofrece una mirada global, desde todos los roles sobre el grupo y su dinámica y permite detectar cuáles son los niños que deben priorizarse para el trabajo individual.

En esta evaluación se observó que María tenía una actitud retraída, tímida y que se mostraba reticente a relacionarse tanto con los adultos como con sus pares. Contaba con escasos recursos para la comunicación oral. No intentaba interrogar, preguntar, acercarse en el vínculo y presentaba dificultades para incorporar los dispositivos del aprendizaje.

La niña desarrolló muy buenas habilidades para la copia, a modo de compensación por sus dificultades pedagógicas. Su cuaderno estaba completo y prolijo. Generalmente, en niños con estas características pasa más tiempo hasta que se detecta su problemática, por presentar un buen nivel motriz y conductual. María suplía sus dificultades con otras habilidades, pero de igual modo se detectó tempranamente.

A lo largo del año se llevan a cabo tres

reuniones anuales del equipo con los docentes para compartir información sobre los chicos, para darles orientaciones o poner a los docentes al tanto de lo que se ha realizando con cada niño. Con María se trabajó en forma personalizada. Se realizaron intervenciones áulicas y personales para promover la apropiación de los aprendizajes. No obstante, María transitó primer año sin mostrar avances en el aspecto pedagógico. La evaluación de proceso no mostraba progreso: no había tenido evolución en relación con las conceptualizaciones acerca de la lengua escrita, del número y de los cálculos mentales; no era capaz de resolver las situaciones de manera autónoma. Por lo tanto, al terminar el año y sin la implementación aún de la unidad pedagógica, se decidió su permanencia en primero.

Al año siguiente, cuando se tomaron las pruebas iniciales, detectaron que el nivel de conceptualización de María no difería del de los chicos que ingresaban al nivel primario. Si bien había desarrollado hábitos y rutinas, continuaba sin autonomía para el aprendizaje. Trabajar con la misma maestra permitió que, en un período breve, estuviera en condiciones de determinar que las estrategias que ella podía poner en marcha desde el aula eran insuficientes y solicitó intervención al equipo. Entre las cosas que se modificaron con la normativa vigente, -especialmente, a partir de la implementación de los agrupamientos flexibles- donde se replantea la forma de intervención del equipo de orientación, se enfatizó en las intervenciones áulicas y se sostuvo el acompañamiento individual cuando resulta necesario. Ahora se generan proyectos a partir de la demanda. Los miembros del equipo se incluyen en los proyectos y los orien-

tadores trabajan en el aula. Se intenta intervenir en relación con el grupo y el trabajo áulico.

Con la Orientadora de aprendizajes se trabajó en el grupo para abordar el desempeño de María. También se realizó un trabajo con la fonoaudióloga para mitigar los problemas de dislalias de la niña. Paralelamente, se comenzó a trabajar con la familia: se solicitaron estudios específicos -auditivos-, consultas -por dificultades respiratorias-, controles con Pediatría para arribar a un diagnóstico médico de la dificultad observada y se sugirió un acompañamiento pedagógico, ya que el barrio cuenta con dispositivos de apoyo escolar. Los padres asistieron a las reuniones y se comprometieron a realizar las orientaciones pertinentes, pero se evidenció, con el tiempo, cierta dificultad en la organización familiar para realizarlas. Durante algún tiempo, María fue a las clases de apoyo que ofrecía gratuitamente el Programa Educativo Barrial (PEBa) en la Sociedad de Fomento. Pero la asistencia era irregular y terminó abandonando.

Si bien la normativa vigente indica que los profesionales que conforman los equipos de orientación no hacen tratamiento, sino que orientan al docente en la enseñanza, aun así algunos docentes y familias continúan esperando que el acompañamiento del equipo de orientación implique el tratamiento. El rol de la escuela es pedagógico y lo cierto es que del trípode deseable para sostener a los niños con dificultades pedagógicas: familia, salud, escuela, María contaba con la escuela y con el acompañamiento familiar que era posible brindar. En el año 2012 María iniciaba segundo. Una de las principales estrategias para ese año fue el trabajo con los agrupamientos flexibles. En esta escuela se im-



plementa de la siguiente manera: una vez por semana, durante dos horas, se reagrupan los tres segundos. Uno de los docentes y los integrantes del equipo en forma conjunta, trabajan con los chicos que tienen mayores dificultades, necesidades especiales y sobreedad. El coordinador del proyecto es el docente pero participan también el equipo y el maestro integrador, dado que algunos de los chicos están en proyectos de integración. En general se realizan actividades vinculadas con *Prácticas del Lenguaje*, ya que se trata de generar diferentes situaciones de enseñanza que permitan al niño apropiarse de la lectoescritura y favorezcan la autoestima.

Luego de intervenir con la niña y con la familia y entendiendo que las estrategias de enseñanza disponibles habían sido agotadas, la docente evaluó que María no estaba en condiciones de pasar a tercero y junto a la intervención del equipo, se comenzó a analizar la posibilidad de incluir a la niña en un Proyecto de Integración en el próximo ciclo lectivo. De este modo se podría garantizar su permanencia e inclusión en el sistema educativo y ofrecerle un proyecto pedagógico individual acorde a sus posibilidades de aprendizaje.

Al llegar a esta instancia, algunos de los docentes del equipo escolar básico que acompañaron a María en su trayectoria escolar, ya no formaban parte del equipo por las particularidades de la modalidad de ingreso a la docencia, la movilidad, etc.

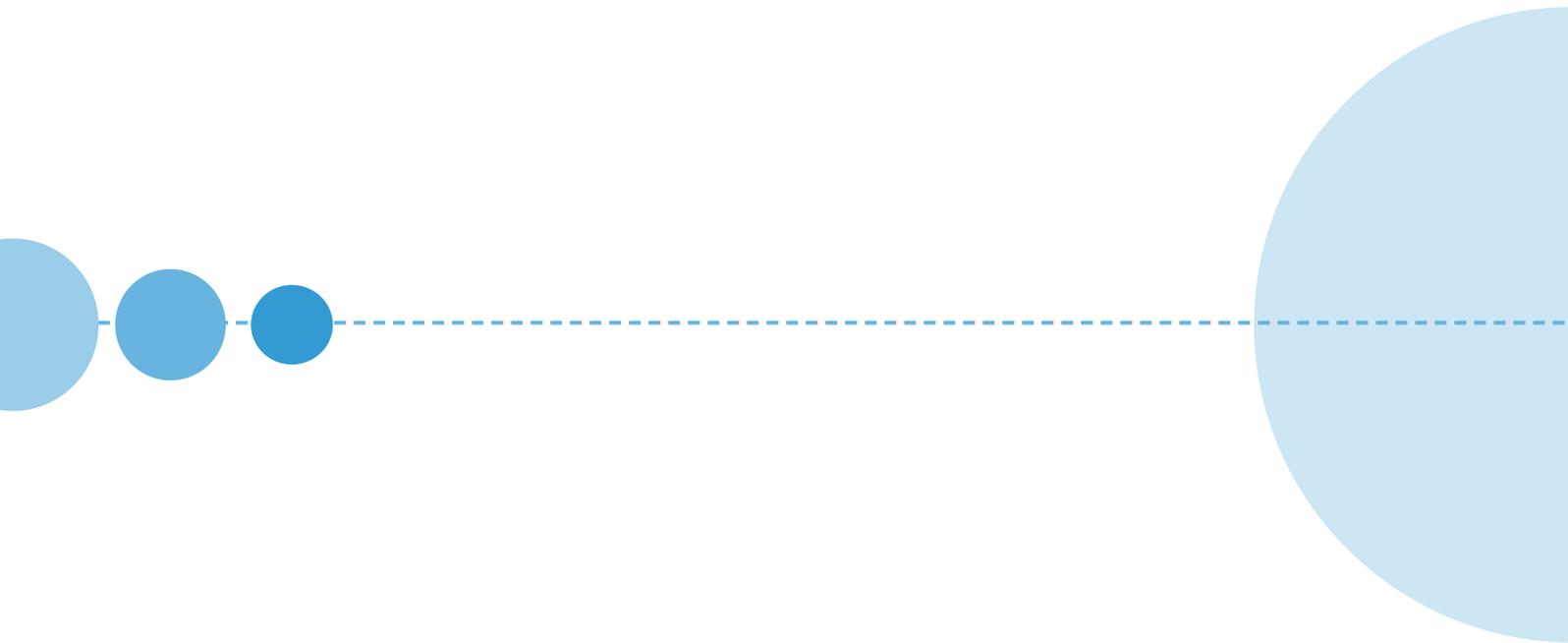
En el año 2013 comenzó, entonces, otra ardua tarea: paralelamente con la continuidad de la modalidad de intervención áulica, iniciar el Proyecto de Integración con Educación Especial. Cuando se propuso a la familia la inclusión de María en un proyecto conjunto con la Escuela Especial hubo cierta resistencia y angustia. Hubo que reunirse varias veces, explicar, conversar, trabajar para desmitificar el tema de la Escuela Especial. Se trabajó sobre la idea de que María iba a permanecer en la escuela. Lo que se proponía era que accediera a un proyecto que le permitiera avanzar en su trayectoria escolar. Finalmente, los padres accedieron y firmaron el acta de acuerdo para dar inicio al proyecto.

El equipo escolar básico realizó los trámites. La elevación demoró los tiempos habituales: pasó por Secretaría de Educación Municipal y sus supervisores, por Secretaría de Inspección de Dipregep, por el Nivel Primario, la Modalidad de Educación Especial y la Modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social. Finalmente, las autoridades avalaron la solicitud y en ese año, transitando el cuarto año, -pero cursando segundo- se inició el proyecto de matrícula compartida con la Escuela Especial N° 506.

La corresponsabilidad del acto educativo implica que todos los niños son alumnos de todos y, por lo tanto, todos están implicados en los procesos educativos. La solicitud de intervención al Equipo de Orientación no desvincula al docente del acompañamiento pedagógico del niño

en el aula. En la mayoría de las escuelas, los maestros integradores concurren a un estímulo semanal para cada niño. Esta escuela cuenta con la ventaja de tener un maestro integrador estable en el turno, situación excepcional.

Los 19 proyectos de integración de la escuela 10 se articulan con la Escuela Especial N° 506. Esto posibilita que la maestra integradora comparta diariamente la jornada escolar con las maestras y el Equipo de Orientación de la primaria. Aunque la maestra integradora tiene un cronograma de trabajo, su permanencia en el establecimiento facilita las consultas y orientaciones en todo momento. Además, conoce a la comunidad, conoce las trayectorias escolares de los niños, ha conformado un equipo de trabajo que hace acuerdos y diseña estrategias conjuntas y se constituye como una persona conocida y de referencia para las familias. El proyecto tiene un poco más de un año de vigencia. María mejoró mucho su autoestima, siente que puede y su actitud retraída se fue modificando. Sin embargo, las mejorías pedagógicas no son tan significativas. Llegando al cierre del primer ciclo, considerado como bloque alfabetizador, aún su alfabetización está en proceso. Su acreditación la realiza la escuela primaria, pero considerando la posibilidad del paso a segundo ciclo y los logros obtenidos por María, la misma podría modificarse.



# Perspectivas

## Equipo de Orientación Escolar de Escuela Primaria Municipal N° 10

### Primer Ciclo:

- O.E. Marisol Pendás, Psicopedagoga (ISFD-IDRA)
- O.A. M. Belén Suárez, Prof. en Psicopedagogía (ISFD-IDRA)
- O.S. Silvina Majul, Lic. en Servicio Social (UNMdP)

### Segundo Ciclo:

- O.E. Nora Canepa, Lic. en Ciencias de la Educación (UNMdP)
- O.A. Pamela Delavanso, Prof. en Psicopedagogía (ISFD-IDRA)
- O.S. Melisa Pannuti, Lic. en Servicio Social (UNMdP)

### Primer y Segundo Ciclo:

- F.O. Valeria Álvarez, Lic. en Fonoaudiología (Universidad FASTA)



## La integración como oportunidad de fortalecimiento de la trayectoria escolar

Año a año numerosos niños ingresan al sistema educativo y, de esta manera, se inicia la construcción de su trayectoria escolar. La política educativa actual se sustenta en los conceptos de inclusión, diversidad y calidad educativa. Un ejemplo de esto es la unidad pedagógica en los primeros años, en la cual se contemplan en forma real los diferentes tiempos y modos de aprender.

Dado que la escuela es una de las primeras instituciones socializadoras para el niño y que, al ingresar al sistema, se crea una alianza entre la familia y la escuela, el alumno comienza a vivir un mundo diferente del cotidiano. De pronto experimenta un universo de rutinas, códigos, normas, hábitos, palabras, letras y textos a descubrir, pero también se encuentra con saberes que deben ser aprendidos y que, paralelamente, serán constitutivos

de su subjetividad como sujeto de derecho y ciudadano activo en nuestra sociedad. En función de esto es que desde la escuela se generan diversos dispositivos de enseñanza que favorecen el aprendizaje significativo del educando.

En ocasiones, observamos niños que presentan diferentes dificultades de acceso a los contenidos académicos y, a pesar de implementar distintos dispositivos de acompañamiento en su proceso de aprendizaje, no siempre resultan suficientes para continuar con la trayectoria pautada para su grupo etario. A partir de esta situación, se inicia un trabajo junto a la familia para acompañar al niño de manera interinstitucional (salud, justicia, desarrollo social, etc.) y abordar la problemática de forma integral.

Considerando lo anteriormente mencionado y con la aprobación de la familia, se

construyen en *Equipo Escolar Básico* planes de acción para garantizar el aprendizaje, la inclusión y permanencia del niño en el sistema. Pensar en la implementación de un Proyecto de Integración con Educación Especial es la última estrategia de acompañamiento pedagógico que puede brindar la escuela para los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de una discapacidad. Transitar la escolaridad con *Proyecto de Integración* permite brindar la oportunidad de contar con un *Proyecto Pedagógico Individual*, en el que se consideren los indicadores de avance de los aprendizajes específicos para cada alumno, de acuerdo con sus posibilidades reales y se acuerden las configuraciones de apoyo pertinentes. A su vez, el docente de grado cuenta con la orientación y presencia de una maestra integradora en el aula.

Este proyecto es flexible y puede modificarse, ya que es evaluado permanentemente y depende de los acuerdos interinstitucionales y con la familia que le dan continuidad. Esto permite realizar cambios en la acreditación de las áreas, en la configuración de dispositivos de acceso al aprendizaje, en el levantamiento de los mismos por falta de cumplimiento de los acuerdos establecidos o porque el niño ha tenido una evolución exitosa y ya no necesita del acompañamiento del proyecto, entre otras modificaciones.

Generalmente, los niños que cuentan con este soporte se ven beneficiados al recibir propuestas de enseñanza específicas, se sienten contenidos, mejora su autoestima y pueden continuar su trayectoria escolar junto con los demás compañeros. También, hay situaciones en las que los resultados pedagógicos obtenidos no son los esperados y se decide acompañar la escolaridad del niño desde Sede de Especial.

La escuela propone gestionar un proyecto de integración cuando considera que será beneficioso para el desempeño pedagógico del alumno y aumentará sus posibilidades de inclusión como educando y ciudadano activo en nuestra sociedad.



**Andrea Frascchetti** es Profesora de Educación Física. Trabajó en los niveles Inicial, Primario y Secundario. Actualmente se desempeña como Profesora de Educación Física de la Escuela Especial N° 501; Profesora de Campo de la Práctica Docente del Profesorado de Educación Física (ISFD N° 84); de Corporeidad y Motricidad y de Educación Física Escolar, en los Profesorados de Educación Primaria, Inicial y Especial (ISFD N° 19).

## Habilitar la palabra

Por Andrea Frascchetti

El caso de María no es único ni extraño: parece que cada día son más los niños que manifiestan dificultades a la hora de acceder a los aprendizajes que les propone la escuela. Analizar la trayectoria escolar de esta niña nos enfrenta a la complejidad del hecho educativo.

Podemos pensar, en principio, dos cuestiones. La primera es ¿por qué María no aprende? En la descripción del caso (*Punto de partida. La escena escolar*) se intenta una aproximación a las causas: factores socioeconómicos, una madre que no puede estar presente, la imposibilidad de acceder a un apoyo terapéutico. Resuenan también otros datos: un papá analfabeto, unos hermanos que también manifiestan dificultades en sus aprendizajes, pero que parece que pueden mostrar una evolución mientras que María no, una actitud tímida y retraída de la niña y reticente a las relaciones con adultos y con sus pares. Podríamos decir que para avanzar en la comprensión de la problemática tenemos que poder pararnos en un “no saber”, que nos permita interrogarnos y enfrentarnos a alguna novedad que abra la puerta al cambio.

La segunda cuestión tiene que ver con la palabra de María. Para avanzar en la comprensión de la situación necesitamos la palabra de María. María como un sujeto que no es anterior al aprendizaje, sino que se constituye en ese aprendi-

zaje que, además, no es solo escolar. Alicia Fernández (1987) nos invita a pensar el aprendizaje y, desde allí, los problemas vinculados a él, desde esta complejidad, como el resultante de la articulación constructiva de un organismo individual heredado, un cuerpo construido especularmente, una inteligencia construida en interacción y la estructura del deseo, todo ello en un sujeto incluido en un grupo familiar, en el cual sus dificultades cobran sentido y funcionalidad y en un sistema educacional que también lo condiciona y significa.

¿Puede un problema de aprendizaje leerse como un síntoma? ¿Podemos hablar de una discapacidad en esos niños? ¿Qué intenta ese sujeto transmitir con esta situación?

Resultan valiosas las diversas estrategias que la institución y los docentes han puesto en juego para acompañar a María. A esta altura, el proyecto de integración aparece como la salida más alentadora. Encontrar un contexto más favorable, que permita profundizar estas preguntas y estrategias. Si María en ese último tiempo pudo mejorar su autoestima y fue modificando su conducta retraída, posiblemente haya tenido que ver con una pregunta: ¿Qué “puede” María? La posibilidad concreta de que la maestra integradora permanezca en la misma institución, lo que no es habitual en estos proyectos, también

es alentadora, pudiendo sostener un apoyo cotidiano.

Es evidente que el abordaje debe abarcar la tríada familia, salud, escuela. Surge también la necesidad de un apoyo terapéutico. Pero esto nada tiene que ver con un fenómeno tan actual como la patologización de la infancia, que busca definir discapacidades precozmente, ofreciendo como alternativa el peligroso camino de la medicalización. Detrás de un niño que no aprende en la escuela hay un sujeto que sufre. Interrogarnos, partir de las posibilidades, habilitar la palabra, aparece como un camino más venturoso.



**María Cecilia Rojas** es Profesora Terapeuta en Ortopedagogía, graduada de la Universidad Nacional de Cuyo. Ha obtenido el Diploma Superior en Necesidades Educativas Especiales, Prácticas Inclusivas y Trastornos del desarrollo.

Se ha desempeñado en instituciones de educación especial y en el profesorado Terapeuta en Ortopedagogía. También se desempeña en consultorio particular y ha formado parte del equipo del Centro de Estimulación y Abordaje Multidisciplinario de las Necesidades Especiales en Mendoza. Actualmente participa en Ateneos de Neuropsicología en el HPC.

Ha participado como disertante en conferencias y encuentros de especialistas y docentes.

## Los sujetos de la integración en el modelo social

Por María Cecilia Rojas

Al momento de reflexionar sobre la inclusión educativa se torna necesario recordar dónde estamos parados y cuál es el modelo que enmarca las políticas educativas y de salud, de las cuales se desprenden las normativas vigentes que guían nuestro día a día.

Nos encontramos inmersos en la reciente mutación de paradigma respecto de la visión de las personas con discapacidad. Aquí las características neurobiológicas tienen importancia en la medida que evidencian la capacidad o incapacidad de la sociedad para dar respuesta a las necesidades de las personas con discapacidad. En el ámbito escolar, respecto de los diferentes diagnósticos (ya sea éste presuntivo o de base), por lo general, al ingresar a un proceso de inclusión educativa el niño/a puede contar con un certificado único de discapacidad. Como docentes debemos tener presente la variabilidad del diagnóstico, es decir, las características individuales de cada niño/a. Ningún/a niño/a es igual a otro, ningún/a niño/a con equis diagnóstico es igual a otro del mismo sexo, edad y cuadro clínico. No se debe tener prurito ante las etiquetas, son necesarias para poder elabo-

rar un abordaje psicoeducativo acorde. Encontrarnos bajo el paraguas del modelo social denota la necesidad del trabajo en equipo, del trabajo mancomunado entre educación y salud. Estas áreas son patas de una misma mesa sobre la cual debemos comenzar a construir, a dialogar con la familia, docentes y profesionales, revalorizando roles. Es importante la mirada del pediatra del desarrollo o médico de cabecera, la del docente y la de la familia, como las del neurólogo, fonoaudiólogo, psicopedagoga, terapeuta ocupacional, psicóloga, etc. Todos los adultos deberíamos poder mirar al mismo niño/a o joven.

Si bien puede parecer que hay muchos actores involucrados, en todo proceso de inclusión educativa considero fundamental la comunicación sincera, asidua, con ánimo de construir y propósito de acercar posiciones, acordar, teniendo en cuenta al protagonista, con sus habilidades, potencialidades y dificultades. Sin perder de vista sus deseos, intereses y habilidades sociales, sin sobrecargas horarias que impidan los momentos de ocio, revisando en equipo la priorización de tratamientos en función de lo

planteado, en caso de ser necesario.

La trayectoria educativa, cuanto más sinuosa, más rica y más pensada en función de los protagonistas: se ha pensado en ese/a niño/a, al momento de tomar decisiones educativas.

A decir del Dr. Daniel Valdez (2012) *“Cuanto mayor vocación inclusiva de la escuela, menor fabricación de fracaso escolar; entendiendo que el fracaso no es patrimonio de un individuo (docente o alumno) sino de sistemas sociales complejos, que demuestran bajos umbrales de tolerancia a las diferencias personales y socioculturales”*.



Inés Elena Owens es Profesora de EPB 1 y 2, graduada del Instituto Superior de Formación Docente Almaguer.

## La maldita campana de Gauss

Por Inés Elena Owens

“...En cuanto a los colegios, docentes que mencionan tener niños “integrados”... quisiera hablar con aquellos niños, para saber si realmente están integrados o sólo les dicen así porque están sentados en la misma aula”.

¿Es realmente una `integración` cuando el niño que está sentado allí no puede seguir un dictado? Sus compañeros lo notan y lo tildan de lento o de tonto, no notan que se le desplaza la hoja y no puede mover la otra mano para sostenerla. Los docentes muchas veces hacen ojos ciegos ante estas situaciones y en vez de ayudar a que se sostenga la hoja, o detener la burla, sencillamente dicen,- `Esto no lo copies, no te preocupes, no lo hagas`, como si aquel niño no pudiese. El pequeño ve como otros crecen y él se hunde y se da cuenta de cuántas cosas no puede hacer, sin ni siquiera tener la oportunidad de desafiarse...” (Testimonio)

Como maestra, me he preguntado, a quién se le ocurrió tan desafortunado término: “integrados”. Sabemos que el lenguaje articula el pensamiento y construye con él categorías, el concepto emerge, entonces, como un esfuerzo de aquellos que están “integrados- aceptados” por “incluir” a aquellos que se quedaron fuera de la normal de una curva gaussiana, construida con determinadas variables culturalmente excluyentes.

Cuando me dicen “Tenés niños/as integrados al aula”, comienzo a preguntarme, ¿de qué tipo de “integración” estamos hablando?, ¿qué escuela acredita

los aprendizajes?, ¿cuáles son aprendizajes significativos para él o ella?, ¿los maestros/as integradores están comprometidos? ¿Vienen varias veces al colegio? ¿Quién adapta los contenidos? Etc. Preguntas que aparecen ante la propia ignorancia.

Abordar la enseñanza con los niños que vienen “clasificados” según parámetros que erigen como valor las funciones sociales, sensoriales, motrices, cognitivas, de una mayoría supuestamente “normal y buena” es complejo.

Lo que debería ser, está lejos de lo que es. A veces la presencia de personas con “discapacidad” (concepto totalmente discutible) asusta no sólo a los docentes sino a equipos directivos y de orientación que no saben qué hacer con esta situación y lo viven como algo que estorba.

“... una niña de 8 años con hemiparecia lateral, inscripta en un colegio de Mar del Plata. Integrantes de gabinete tratan de convencer a la madre de que debería inscribirla en otra parte, dando como argumentación: -¿No le convendría un colegio más chico? Realmente no sabían qué decir para no ingresar a la niña...” (Testimonio)

En mi opinión, el miedo a lo diferente, al no saber, al aumento de una tarea que, ya con una matrícula dispar, es enorme, a la exclusión del docente de los propósitos con ese alumno y la falta de acompañamiento continuo al mismo/a, hacen que la situación demasiadas veces quede librada a la buena voluntad docente

del año, creando un ambiente de acciones pedagógicas espasmódicas.

La sociedad trata de poner unguento a una condición que ella misma creó, una condición que para ella es “mala”, que genera dependencia y que es económicamente poco rentable (¿qué pensaría Stephen Hopkins de esto?) pero, a mi entender, no lo hace convencida y es por ello que pocas veces se incluye la palabra del “integrado” en su propio proyecto.

Los niños/as esconden lo mejor que pueden su condición de “discapacitado” para no ser desvalorizados y los padres no quieren aceptar la “integración”, porque entienden que la misma limita el futuro de su hijo como estudiante, ya que el “título” parece tener menor calidad a los ojos de todos.

Sería bueno, en mi humilde entender, que la palabra “integrado” cambiara, pero no sólo en el concepto, sino en el verbo. Y que las variables fueran realmente repensadas, posibilitando que la campana los protegiera.



Paula Briguglio es Médica Pediatra, con Orientación en pediatría del desarrollo. Actualmente se desempeña en el INAREPS.

## La inclusión, un desafío a lo diferente

Por Paula Briguglio

Iniciaré mi reflexión compartiendo, como disparador, las miradas de la lingüista María Moliner, en su diccionario, sobre la palabra *inclusión*.

Incluir (del lat. “*includere*”)

1 (“en, entre”) tr. Poner una cosa dentro de otra o formando parte de otra: “Incluyo en esta carta un cheque. No me han incluido en la lista de admitidos”. (“en, entre”) Meter una cosa en una masa, como argamasa o cosa semejante, en la que queda incrustada: “Incluir una preparación microscópica en celoidina”.

2 Comprender: llevar una cosa en sí a otra: “La pensión completa incluye el desayuno”. Catálogo

Prefijos, “em-” o “en-, im-” o “in-”: “emparedar, incorporar”. Adjuntar, \*alistar, dar de alta, anotar, apuntar, \*comprender, contar, tener en cuenta, \*embutir, encartar, envolver, considerar incluido, \*incrustar, injerir, introducir, matricular, \*meter, poner, subsumir. Insertar, publicar. Bolsa, enclave, filón, inclusión, incrustación, nódulo, riñón, vena, veta. Excluir, pasar, saltar. \*Meter.

Desde una perspectiva holística, de mi tarea como pediatra orientado al desarrollo, pensé en esta forma de definir inclusión porque creo que en ella se reflejan varios puntos sobre los cuales podemos reflexionar. Por un lado, la idea de formar parte, la semejanza, la comprensión –pa-

radójicamente, la matriculación; y, por otro lado, la exclusión, la idea de saltar, tal vez como sin ver.

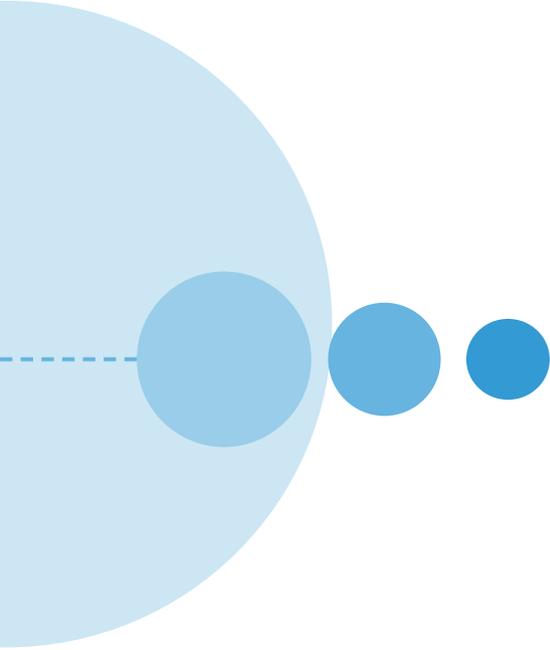
Desde la evidencia, la inclusión es un desafío, entendido como el primer encuentro con el transitar escolar de un niño. Me pregunto, cuánto deja en los otros niños, considerados normales, que también están en proceso de exogamia, conociendo lo distinto aún dentro de la “normalidad”.

Me parece que un planteo holístico requiere el trabajo en equipo, escolar y terapéutico, con inclusión de la familia. Es necesaria la organización del trabajo desde objetivos puntuales, con evaluaciones que permitan delimitar limitaciones e impedimentos y, a partir de allí, establecer nuevos desafíos o reorientar lo no logrado. Creo que, como plantea Greenspan (1997) todos tenemos un potencial limitado. Sobre ello y el conocimiento de la evolución natural de la patología de base de cada niño, se pueden construir, desde el poderoso aspecto medio-ambiental, las condiciones que den respuesta a las distintas necesidades del niño a lo largo de su crecimiento y recorrido pedagógico.

El hogar, sin distinción de cómo esté planteado: padres biológicos o personas a cargo del niño- y la escuela son los ámbitos naturales del niño. Desde allí, debemos construir en forma conjunta considerando las habilidades -lo positivo- y las limitaciones o impedimentos

-lo negativo-, siempre desde la honestidad respecto a las reales potencialidades, sin crear falsas expectativas.

Las distintas patologías, cuando pueden categorizarse, pueden orientar en su evolución, aunque –insisto- son fundamentales las condiciones afectivas y ambientales. Es en el hogar –en la familia extendida- donde comienza la inclusión, porque allí se tramita, en primera instancia la aceptación; allí se juegan los miedos y se vivencian los logros. Y esto es la punta del ovillo que nos toca devanar.



# Intersecciones

**ATENEO EDUCATIVO:** Como primer interrogante sobre qué es lo que está sucediendo en la narrativa, ¿Por qué no aprende María?

**María Cecilia Rojas:** Lo primero que sentí al leerlo es que María se encontraba en una situación absolutamente privilegiada. No es lo que uno escucha comúnmente. María tuvo alguna dificultad en un colegio que contaba con un equipo, el equipo lo vio y, dentro de todo, su problemática pudo ser abordada; María fue contenida a tiempo. A mí me pareció una situación absolutamente privilegiada. Y con respecto a esa pregunta... mi hipótesis es que es mucho lo que puede estar atravesando María.

**Paula Briguglio:** Yo fui pensando en las condiciones para aprender, en cómo el chico aprende desde sus propias capacidades y cuáles son las ofertas que recibe ese niño; cómo se centran a mirar y a generar estrategias de acuerdo con esa modalidad de aprendizaje y con qué otros recursos se cuenta para brindarle la posibilidad de aprender. Más allá del tema de las inteligencias múltiples, la modalidad de aprendizaje de un niño convencional también es diferente. No todos los chicos aprenden por la misma ruta, entonces ella tiene derecho también a aprender por su propia ruta. Creo que algo bueno que uno puede hacer en el caso de un niño con una discapacidad es ver cuál es la mejor manera para que un estímulo llegue.

**Andrea Frascetti:** A mí me entristeció un poco el caso, porque es lo que uno ve: un esfuerzo de los equipos –que realmente hacen un esfuerzo, lo detectan a tiempo, todo- y el niño continúa sin aprender. Y eso es frustrante para los que trabajamos en educación, porque uno tiene la expectativa puesta ahí. Y por lo que relataban es una niña que está finalizando el primer ciclo y no está alfabetizada. Está complicada.

*Esa pregunta tiene que ver un poco con un panorama que uno ve en las escuelas, que me parece que es cada vez más frecuente y sobre eso también nos tenemos que interrogar. ¿Por qué hay tantos niños que no aprenden en la escuela? Más allá de María, ¿cuál es la propuesta que hace la escuela para esos niños? Aunque, por otra parte, hay un montón de niños que sí aprenden. ¿Y entonces, ahora, María va a ser una discapacitada porque va a ir a una escuela especial? O sea, ¿en qué momento se discapacitó?*

**Paula Briguglio:** Hoy, en el nuevo paradigma, la discapacidad, la palabra “discapacidad” empieza a tener menos importancia. Hoy por hoy, se habla de lo que son las limitaciones y las habilidades. Se mira a la persona y después planteás un impedimento que puede ser primario o secundario, que puede tener que ver o no con esto puntual que le pasa. Se mantiene una mirada holística, porque tal vez los

## Encuentro de discusión

Martes 18 de noviembre, 15:00 hs.

Instituto Superior de Formación Docente  
Almafuerte

trastornos motores no sean sólo motores, tal vez aparezcan otras cosas. El tema es la honestidad con la que uno va a planear qué es lo que puede ese chico. A veces se tiene un nombre para lo que le está pasando y se puede delimitar cuáles son las posibilidades, porque está escrito en la literatura. A veces pasa que lo que uno hace no funciona, pero a lo mejor no es porque el otro no puede, sino porque el camino que uno eligió no es el adecuado.

**Valeria Alvarez:** Lo que pasa es que en la realidad de nuestras comunidades muchas veces los niños no acceden a un diagnóstico. Son contados con los dedos de la mano los niños con diagnóstico en nuestras escuelas. Y muchas veces nosotros, como institución, nos vemos en este camino de construir la respuesta. Generalmente se hace con la mejor intención, generando agrupamiento, intervención individual, trabajando con las señas, buscando múltiples estímulos desde lo sensorial.

*Y, a veces, no es suficiente, porque en la dinámica institucional hay mucho que se interrumpe o cuesta sostener en el tiempo. Uno trata de ir gestionando estos caminos, pero a veces las realidades hacen que no todos estos caminos se puedan sostener.*

**ATENEO EDUCATIVO:** Cuando hablás de diagnóstico ¿te referís a un diagnóstico externo?

**Valeria Alvarez:** Claro. Quizás, tener un diagnóstico médico te hace tener una mirada de cómo abordar la problemática de este niño para que su aprendizaje se produzca. Si bien varias de nosotras, desde el equipo de orientación, tenemos una formación clínica, en la escuela nuestra mirada no es clínica. Entonces uno va viendo algunas estrategias, pero no tenemos el tiempo, quizás, de un examen clínico exhaustivo, de conocer detalladamente las distintas funciones intelectuales y ver realmente qué aspecto específico abordar para tal proceso cognitivo.

**María Cecilia Rojas:** Por más que el chico pueda acceder a un diagnóstico temprano y ya llegue al colegio con un diagnóstico, quizá el docente no está familiarizado porque no siempre se le informa.

*Tengo pacientes con Síndrome de Down, misma edad, mismo sexo y el diagnóstico es distinto. Lo que los hace parecidos a mamá y a papá no tiene nada que ver con el Síndrome de Down. Lo mismo se da en la escuela y ahí me parece que está el punto flaco, donde el docente necesita información, para saber sobre todo hasta dónde, qué cosas María no puede hacer por lo que le pasa y qué cosas María no puede hacer porque es tímida o porque su carácter es de esta o la otra forma. Recién hablábamos algo con respecto a las inteligencias; también hay que pensar en los estilos cognitivos. Quizá María tiene sus rutas de acceso más visuales, más auditivas, y hay que acompañarla.*

**Belén Suarez:** Y al docente.

**María Cecilia Rojas:** Porque con María y veinticinco alumnos más -con suerte- la docente no tiene tiempo real.

**Valeria Alvarez:** Y no es sólo María. A veces la diversidad áulica es tan amplia

que es muy difícil ir acompañando con todos los distintos estilos de aprendizaje. En equipo se va tratando de buscar acuerdos e intervenciones posibles, pero para atender a la diversidad uno a veces va probando diferentes estrategias. A veces es ensayo y error también.

**Paula Briguglio:** Yo quería decir algo que es importante también. Creo que si bien ustedes, desde el Equipo de Orientación no pueden tomarse todo el tiempo para hacer una evaluación formal, sí me parece que pueden hacer un diagnóstico funcional, que es el que les va a permitir un abordaje. Hay tres escalas de diagnóstico: uno funcional, uno etiológico y uno categórico. Tal vez el diagnóstico etiológico no lo tengas nunca, porque hay un montón de variables que no se pueden describir y terminan resultando en una discapacidad intelectual, como un trastorno de hiperactividad social, etc. Pero, en realidad, muchas veces un déficit intelectual hace que el chico no pueda prestar atención y si no presta atención se va a dispersar, sentado o parado. Y también va a tener conductas estereotipadas, porque realmente no puede organizar el pensamiento. Entonces, su juego va a ser estereotipado y obviamente, si uno lo piensa en el Nivel Inicial, en sala de 5, también va a deambular porque no va a poder estar interesado en la propuesta.

*Andrea Frascetti: Hay algo que le pasa a ese niño que hace que no pueda, mientras otros pueden. Y eso es lo que más descuidamos. Y creo que ésa es la pregunta; yo no estoy, personalmente, a favor de establecer diagnósticos tempranos.*

Salvo en aquellos casos en que tenemos estudios como sustento. Yo creo que, hoy por hoy, la escuela no tiene los recursos para dar respuesta a estas situaciones. Eso me parece que es una realidad.

**Valeria Alvarez:** En realidad, el diagnóstico funcional se hace. Uno los ve a los chicos, trabaja y orienta a los docentes sobre qué camino seguir y cómo ir abordando. Eso se hace.

*Lo que pasa es que a veces la realidad depende de las voluntades, de planificaciones, de organizaciones para todas esas necesidades. A veces uno termina dando distintos accesos pedagógicos a ese niño en una totalidad, porque es muy difícil hoy que en una clase se trabaje de modo realmente adecuado a cada niño. Uno prepara un tema y se va adecuando, pero, a veces, no se sostiene en el tiempo.*

**Belén Suarez:** Con el Diseño Curricular que tenemos, un docente planifica una clase y tiene que planificar este contenido a enseñar por secuencias. Por ejemplo, si la secuencia tiene seis partes, entonces, va de la de menor complejidad a la mayor. La orientación que se da desde el equipo es, por ejemplo: tenés un grupo de 24 alumnos. Para algunos alumnos vas a pedir desde la actividad 1 a la 4; para otros, desde la 1 a la 6 y otros desde la 1 a la 3. ¿Por qué? Porque cuando ingresan a primero, se hace un diagnóstico inicial en el cual mayormente las cuestiones intelectuales a observar son memoria, atención, percepción y habilidad para adaptarse al contexto. Tenés las diferentes miradas: la orientadora fonoaudióloga, la orientadora de los aprendizajes, la orientadora educativa y la orientadora social. Entonces, de ese diagnóstico siempre salen algunos alumnos que no van al mismo ritmo de aprendizaje que el resto. Esos alumnos son los que empiezan a ser mirados de otra manera para poder orientar al docente sobre cómo hacer la transposición didáctica de la enseñanza. Hay

cosas que nosotras orientamos y que, realmente, a veces dependen del docente. En muchas escuelas se trabaja con el docente en el aula, lo que pasa es que a veces son demasiados los alumnos que tenemos. Nosotros tenemos 18 grados y, este año, es el primer año que contamos con dos equipos, pero siempre era un equipo para las 18 secciones. La llegada a cada grupo y a cada uno de estos niños era muy recortada. Así como para el docente es complicado, para el equipo también lo es.

**ATENEO EDUCATIVO: Hoy Paula habló de habilidades y limitaciones y una de las dificultades, tal vez tiene que ver con que ciertas cosas que pide la escuela no contemplan eso. Porque un niño puede tener habilidades para muchas cosas, pero si no las tiene para lo que la escuela prioriza -por ejemplo, en el caso de María, para la lengua escrita-, no importa qué otras habilidades sí tenga. Entonces parece que ahí hay un desencuentro.**

**Paula Briguglio:** Tal vez no pasa estrictamente por el proceso de alfabetización, que es lo que sucede muchas veces con el proceso de adquisición del lenguaje. Se suele pensar que el proceso de adquisición del lenguaje es a través de lo verbal y, a veces, si uno alfabetiza precozmente consigue que el chico hable. Lo que yo pensaba cuando estaba tratando de darle forma a mi perspectiva es que un niño entra, se incluye, en un grupo donde también otros se incluyen. O sea, la exogamia que tienen los otros niños y el reconocimiento de otros que estarían dentro de lo “normal”, también es encontrar chicos diferentes. O sea, que también esos chicos diferentes traen estilos diferentes y que muchas veces también ponen en jaque, aún dentro de la “normalidad”, las posibilidades de aprendizaje. Más allá de que

uno esté hablando de un chico que esté dentro de los parámetros “normales”. O sea que siempre el aprendizaje es un desafío.

**Valeria Alvarez:** Muchas veces vemos que estos niños desde sus realidades tienen todas las condiciones para aprender, pero va transcurriendo el tiempo y no lo logran. Uno va analizando todas las variantes posibles, pero en una escuela, por sus características propias, hay muchas cosas que no se ofrecen... Por ejemplo, en nuestra escuela, a otro niño, se trató de incluirlo en un taller de circo de PEBa, para que empezara a estimular la parte artística. Pero tenemos muchas limitaciones y, obviamente, la escuela sigue con su estructura tradicional.

**Inés Owens:** Vos dijiste “incluir a un chico diferente” ¿Diferente a qué? En mi experiencia veo que, mal que nos pese, entre las instituciones públicas y privadas hay diferencias. Desde ese punto de vista, los chicos de una escuela no deberían pasar de grado y estarían todos integrados, si los comparamos con los de otra escuela. Entonces, eso depende de dónde vos pongas los extremos. El tema para mí, particularmente, es que los docentes no tenemos acompañamiento. Jamás nos llaman para ver qué esperamos de este nene. En realidad son muy pocos los equipos, o las maestras integradoras que nos llaman: “*Mirá, vamos a hacer esto porque este nene tiene estas capacidades*” y entonces vos podés ir por este lado haciendo planificaciones como corresponde y, no te digo que me expliciten completamente todo lo que voy a esperar, pero que me den algunas pautas. Eso es lo que yo espero de aquella persona que me va, supuestamente, a acompañar.

**Porque muchas veces el nene es sacado del aula, entonces la palabra “integra-**

**do” particularmente no me gusta, porque si se saca al chico del aula, se queda afuera de los contenidos que se están dando para trabajar otros. Entonces el niño en vez de integrarse, se va des-integrando. Todo le queda descolgado porque yo estoy acá viendo Seres Vivos y él se fue a ver Mezclas. Entonces ese chico cuando vuelve al aula no se puede enganchar de nuevo, es imposible. Se lo saca del aula para llegar a unos objetivos que yo no conozco.**

El proyecto de integración lo firmamos también las maestras, pero no lo hacemos en forma conjunta. Una cosa es lo que se dice y otra cosa es lo que se hace.

**Valeria Álvarez:** Nosotras priorizamos que el maestro integrador esté en el aula. Son construcciones que se van haciendo de a poco, digamos. En lo que respecta a mi experiencia en el sistema educativo, realmente, que los maestros te permitan ingresar al aula era una resistencia muy fuerte. No todos los docentes tienen la apertura para que uno ingrese, acompañe y oriente. Uno lo está haciendo desde el replanteo.

**Belén Suárez:** En el equipo tenemos la idea de trabajar con el niño incluido en el salón. Esto que vos decís es real, si uno lo saca, lo aparta, lo excluye del contenido y del grupo y se da una interrupción de la propuesta educativa que se está trabajando. También sucede que, de acuerdo con el alumno, hay singularidades que atender. A veces se realizan fuera del salón de clases, depende qué tipo de integración sea. En nuestra escuela son todas originadas en un retraso madurativo, no físicas.

**María Cecilia Rojas:** Todo esto también como profesional te pasa. Hay colegios de Mar del Plata a los que tenés que llamar tres veces para que te reciban y, en otros, te dan la bienvenida los directivos



Alternativas del encuentro de discusión

porque quieren que el profesional entre. **Inés Owens:** Hoy hablaban de planificar las secuencias. En una secuencia se puede empezar de lo más simple a lo más complejo, pero se van agregando contenidos y si yo solo les doy los más simples, lo que viene después, en la próxima secuencia, no lo enganchan.

**María Cecilia Rojas:** Pero ahí la integradora se tiene que sentar con vos y decir “por acá”, “por allá”.

**Inés Owens:** Claro, el tema es el tiempo, el espacio...

**María Cecilia Rojas:** Una integradora va, con suerte, una vez por semana, si no empieza el paro. El resto de los días -esto hay que decirlo- está la seño con el chico en proyecto; los chicos que deberían estar en proyecto, pero no y el resto de los chicos.

**Inés Owens:** Y cada uno, como se dijo hoy, tiene sus particularidades. Vos tenés que estar con todos. Hay integradoras con un chico hipoacústico - me ha pasado- que viene una vez, dos veces en el año.

**Andrea Frascchetti:** Yo creo que lo que estamos planteando acá es central y es que está totalmente en crisis este sistema de integración, que es un fracaso. Lo digo así: para mí es un fracaso. En las escuelas especiales, niños que van y vienen, a los 13 años de edad, después de haber pasado por tres proyectos de integración con la buena voluntad de todo el mundo, en el mejor de los casos.

**María Cecilia Rojas:** Es un fracaso de todos, no solo de la escuela especial.

**Andrea Frascchetti:** Yo creo que algo interesantísimo que está pasando en la escuela de ustedes es que la integradora esté en la escuela. Porque para mí la situación es esa, un maestro solo en el aula no hace nada en estos casos. Necesitás dos maestros en el aula, todo el tiempo. O tres o cuatro maestros en esa institución, que puedan familiarizarse, trabajar el día a día, hacer el seguimiento, trabajar con la familia; porque si no, no hay vuelta para eso tampoco. Eso también es interesante, no se puede trabajar sin las familias porque la familia

es parte de todo esto en algún punto. Entonces, me parece bueno poder documentar esta experiencia, porque yo creo que las cosas las cambiamos nosotros. Creo que este sistema está caduco, como muchas cosas en la escuela, pero que tiene que poder modificarse. De pronto, hay una experiencia que empieza a ser más exitosa porque la integradora puede permanecer más en la escuela, conoce a los chicos y cuando la necesitás, la podés llamar sin tener que esperar una semana para verla, o armás un proyecto en forma conjunta, etc. Las cosas funcionarían de otra manera. Lo que veo es que recibimos en las escuelas especiales niños muy castigados. Yo creo que de alguna manera vamos a tener que intentar cambiar y, tal vez, empiece así, con experiencias individuales que puedan demostrar que se puede trabajar de otra manera.

**Paula Briguglio:** Yo pienso que por ahí el desafío deja de ser la inclusión del alumno para ser la inclusión de la escuela. Que las escuelas especiales empiecen a

### desdibujarse y a formar parte del aula común.

Y, tal vez, que existan dentro de la misma institución grupos de niños con otras necesidades, pero que tengan el recurso a la mano, porque también pasa que –y pensaba en esto que decía Inés respecto de la relación entre el equipo y los docentes– muchas veces hay como una fractura aún dentro de una escuela especial, donde tendría que estar el equipo técnico mucho más cerca del docente y tampoco eso es lo que sucede.

**Inés Owens:** A mí me pasa que, cuando viene la maestra integradora para uno de los nenes o para hacer una evaluación, los chicos preguntan “¿Por qué se lo llevan?” Y alguno dice “Lo hace afuera porque es tonto”. Entonces esa es la idea que tienen. Ojo, ya sea una integración intelectual o física. El chico ve al nene en una silla de ruedas y ya deduce que tiene alguna cuestión mental. Es una asociación que se arma.

**María Cecilia Rojas:** El cambio de paradigma todavía en nuestra cabeza no está...

**ATENEO EDUCATIVO:** Y para que ese cambio se produzca el trabajo tiene que partir desde el lenguaje, llamar a las cosas por su nombre. Inés, en su perspectiva, puso el acento en las denominaciones, las etiquetas. Lo habíamos pensado como una posible primera pregunta de este ateneo. El tema de las denominaciones: *discapacidad, trastorno, desarrollo, inclusión, integración, es decir, esas etiquetas que no sólo circulan en la escuela sino que son sociales.*

**Inés Elena Owens:** Para mí es una construcción social el tema de la palabra. Por eso hablaba de la campana de Gauss. Están, por un lado, los incluidos, los convencionales y por otro lado, los discapacitados y demás. Es decir que si son muy

bochos también generan reacción, también están excluidos, como aquellos que todavía no aprenden. Pero los límites los ponemos nosotros. Nosotros determinamos qué necesita ese nene, qué tiene que aprender y sin embargo, no nos movemos en su mundo, no conocemos su entorno. Y entonces, lo que les damos a veces tampoco les interesa. Muchas veces nosotros notamos dificultades en los chicos y enseguida los mandamos con el equipo y con ese nene que nosotras mandamos, bajo nuestros prejuicios, se arma algo o se llama a la familia. Pero todos los otros puede ser que tengan otras dificultades que todavía no veo. A mí me parece que el diagnóstico debería ser de todos los alumnos. No de aquel que la maestra nota. Si no, se quedan con nada más que con lo que la maestra ve.

**Belén Suarez:** Pero la subjetividad en la mirada la tenemos todos. Es nuestra mirada, desde de nuestro campo, desde nuestro aprendizaje. Uno, cuando entra al salón, ve a los chicos y dice “Bueno, con este nene ¿qué pasa?”. Se generan intervenciones en el equipo. Depende el proceso, la mirada y la intervención en cada situación.

**Valeria Alvarez:** Justamente la idea de esta forma de trabajo es diferenciar. A todos los niños les pasan cosas, pero al poder estar en el salón, conocer a los chicos e involucrarse con el docente, se pueden ver muchas circunstancias que se pierden si uno está en el equipo, encerrado y los chicos llegan con la mirada del docente exclusivamente, porque es un recorte muy parcial. También es parcial lo que podemos ver en el trabajo individual con el niño. Si no vamos al aula, el trabajo áulico y grupal, no se ve.

**ATENEO EDUCATIVO:** Cecilia, ibas a comentar algo en relación con la denominación.

**María Cecilia Rojas:** Sí, en relación con

las denominaciones, las etiquetas. Creo que todavía falta debatir mucho, pero me parece que tenemos que empezar por no tenerles miedo. Si alguien tiene Síndrome de Down, tiene Síndrome de Down. Tengo pacientes de 18, 19 años alfabetizados, con muchas habilidades y de golpe un comentario como “Él es mi hermano porque es igual a mí”. Eso lo permitimos nosotros. Ahí no estuvo puesto: “Él se parece a vos, porque tiene el mismo síndrome que vos. No es tu hermano.” Yo creo que no tenemos que tenerles miedo a las etiquetas, no es una mala palabra.

**Andrea Frascetti:** Pero cuando la denominación se convierte en una etiqueta, entonces sí estamos en el horno.

**Paula Briguglio:** Cuando lo pone en un lugar fijo. Yo pensaba una cosa en relación con lo que decía Inés. Me parece que no tenés que pensar que vos mirás al niño según tus prejuicios. Vos lo mirás también desde tu mirada, que no es un prejuicio sino una mirada y de pronto notás algo que te llama la atención. Y a lo mejor es una evaluación sensata, de acuerdo con lo que vos conocés, con las herramientas con las que contás.

**Inés Owens:** Lo que pasa es que vos estás considerando la palabra *prejuicio* en un sentido negativo. Yo me refería a que siempre hay un juicio previo. Hoy decías de incluir a las familias. Además de trabajar en una escuela municipal, trabajo en una privada, donde las personas que integran adaptan las planificaciones que nosotros les mandamos. En acuerdo con las familias...

**Andrea Frascetti:** ¿Te puedo hacer una pregunta? ¿Vos trabajas en una escuela privada que a su vez integra con privada? Porque si no, no entiendo cuál sería la diferencia entre una privada y una pública en la forma de trabajar la integración.

**Cecilia Rojas:** A veces, la falta de informa-

ción, de un directivo que informe al docente, que clarifique los roles: “El rol del acompañante terapéutico es éste, el rol de maestro integrador es éste”. Y el alumno es alumno en ambas instituciones.

**Inés Owens:** Claro, porque si no, la que está haciendo la adaptación sos vos, la docente del grado, con lo poco que sabés del tema, no la maestra integradora, que va a ver lo que, con buena voluntad, hace el docente y nada más. Y volviendo al tema de las familias, pasa en algunos colegios en los que los padres están alfabetizados y que no tienen todos los problemas económicos que tienen en otras escuelas, como la del relato inicial en donde hay familias que son analfabetas, padres que trabajan todo el día, no los podés convocar a la escuela porque tienen que hacer otra cosa y los otros simplemente no se acercan, porque no pueden leer la nota que les mandás.

**Andrea Frascchetti:** Yo pensaba algo, en relación a eso, tomándome la libertad de interpretación, digamos. A mí me preocupa mucho por qué los chicos no aprenden. Me parece que, realmente, ahí está el nudo de la cuestión. Cada uno tiene su motivo para no aprender y eso, no te hace discapacitado. A veces sí, a veces no. Yo pensaba en la historia de esta nena, María. Ustedes referían que los hermanitos habían podido empezar a aprender y ella no. Entonces me empecé a preguntar otras cosas ¿Los hermanos son varones? ¿O son también mujeres? ¿Qué lugar ocupa ella en la familia? ¿Qué pasa con este papá analfabeto? Porque pareciera que la mamá, que es la que lee, termina haciéndose cargo de todo. Entonces, quizá, ahí se pone en juego: “Y yo mejor no aprendo, porque si aprendo voy a terminar como mi mamá, haciéndome cargo de todo, trabajando en el pescado de tal hora a tal hora”. Y esas cosas hay que tenerlas en cuenta.

No digo que las vamos a resolver nosotros; digo que se nos escapan esas cosas y que si pudiéramos empezar a atenderlas... Para hablar seriamente de proyectos de integración, no podemos seguir haciendo lo que puede cada uno, malgastando -desde mi punto de vista- recursos. Porque hay muchos recursos puestos en la educación especial.

**Marisol Péndas:** Esta cuestión que vos mencionás, por ahí, es lo que recibe en un acompañamiento psicoterapéutico.

**Andrea Frascchetti:** Tal cual, pero vos te das cuenta que no está. Y tal vez no lo tiene que dar la escuela. Tendría que estar en otro lado. Pero estos factores no se tienen en cuenta. Hay una autora, Alicia Fernández, que leí mucho para mi tesis, que articula todas estas cuestiones ¿qué pasa con el niño que no aprende?, ¿qué sentido tiene? Me parece importante recuperar un poco el sentido de las cosas.

**María Cecilia Rojas:** ¿Cuál es el deseo del niño para querer aprender esto y no querer aprender otras cosas?

**Andrea Frascchetti:** Sí. Yo no tengo formación suficiente para hablar de esto, porque soy profesora de Educación Física. Pero a mí me llamó la atención sobremanera ver niños que leen pero que no escriben. ¿Cómo un niño lee y no escribe si no tiene un problema motriz? Qué cosa rara ¿no?

**Paula Briguglio:** Quizás no puede organizar para escribir. El proceso que lleva al chico a pasar de lo que está en la cabeza al plano gráfico, requiere una tarea intelectual muy importante. Puede tener una base, obviamente biológica y un componente emocional.

**Pero me parece -y eso fue algo de lo que yo planteé- que el desafío y la fractura está entre salud y educación. Yo creo que, hoy por hoy, tenemos que pararnos des-**

**de un lugar, mirar al niño desde un lugar donde no se separen estos dos aspectos. Si vamos a pensar cómo está organizada la atención primaria de la salud, las salitas están pensadas para estar al lado de las escuelas. Pero, muchas veces, la comunicación necesita disciplina.**

La comunicación significa, tal vez, ir con un papelito “Mirá tengo este chico que no me convence ¿no lo venís a ver?” Y ahí está, entonces, ese interjuego en el cual vos tenés un asistente social, que puede ir a la casa y que, a lo mejor, tiene más posibilidades, porque todo lo que está dentro de la escuela se limita a lo pedagógico. Y la asistente social de la salita puede cuidar un poco más de estos aspectos que vos decías. También entender que hay redes familiares; que la familia no queda nada más en la mirada del padre y de la madre, que hay otros agentes que pueden brindarle a ese niño otros sostenes.

**De pronto, el niño empieza a aprender no solamente del papá y la mamá, empieza a aprender del tío, del abuelo. Esto empieza a formar parte de la red extendida. Entonces, si uno le da red extendida a los padres, le da red extendida al niño y se empiezan a construir otras cosas. Tal vez, después de que uno logre eso, vuelva a tener que replantearse la mirada ¿no?**

**Inés Owens:** Pero fijáte que si bien las salitas están ahí cerca, los tiempos son otros. Yo tengo una nena que hace dos años no tiene anteojos, le pago yo la consulta si es necesario, no me importa. Ve bultos. Lo cierto es que no puede, pero no sé si no puede porque no ve y es eso lo que la llevó a la situación en la que se encuentra. Ahora está en riesgo de repetir.



Alternativas del encuentro de discusión

**Paula Briguglio:** Desgraciadamente, te tengo que decir, con vergüenza, que sí.

**Valeria Álvarez:** Tiene que ver con los profesiones que estamos trabajando en las instituciones y con la voluntad de juntarse.

**ATENEO EDUCATIVO:** Cuando fuimos a entrevistarnos con el Equipo de orientación para recuperar alguna trayectoria escolar para este ateneo, las chicas lo primero que dijeron fue que la escuela no ofrecía una situación paradigmática, porque cuentan con la ventaja excepcional de la maestra integradora a tiempo completo. Y nos pareció que, tal vez, podíamos pensar que, si funciona bien, esa situación excepcional puede empezar a ser la regla. Porque si esa variable sola funciona, mejora mucho las otras condiciones, a lo mejor es una puntita para empezar a pensar qué cosas podemos hacer con los recursos disponibles.

**Valeria Álvarez:** Es lo que decían recién, depende de cómo se mire nuestra escuela. Si esta maestra integradora está en

forma permanente es porque hay varios niños con proyectos de integración. Por eso se decidió asignar esta maestra solamente a nuestra institución. Pero también podría cuestionarse esta propuesta.

**ATENEO EDUCATIVO:** En las salitas de salud ¿tiene que haber prioridad para los turnos que surgen de los proyectos de integración?

**Marisol Péndas:** No, no. Se tendría que gestionar. También verificar mejor el acceso. Por ejemplo, en la sala que corresponde a la escuela no hay psicopedagogo. Cuando uno comenta a la familia sobre una consulta o una evaluación psicopedagógica, los padres generalmente no cuentan con una obra social y, por domicilio, no pueden ir a otra sala. El único recurso que les queda es el Hospital Materno Infantil, pero ahí tampoco se hace tratamiento.

**Andrea Fraschetti:** Ése es otro tema. Justo hace un rato leía en facebook que había un debate por una aparente reforma que se va a hacer de la Ley de discapacidad. A mí me parece que está

bueno que se piense en eso, porque a lo mejor hay cosas que rever; pero hoy por hoy, hay que ver qué cosas. La ley te ampara para todo, prácticamente. Tal vez hay que educarnos más en eso, en conocer la ley.

**Paula Briguglio:** El certificado de discapacidad, no lo piensen para mal. Yo hago Certificado de discapacidad y, en realidad, si vos lo pensás, para un niño, tal vez la palabra “discapacidad” sea la que genera cuestionamientos. Creo que quedó antiguo el nombre del certificado. El Certificado de discapacidad se hace de dos formas: vos establecés un diagnóstico según la clasificación internacional, que le da el nombre y que es anecdótico y uno le explica a los padres que ese nombre es anecdótico. Y, después, uno clasifica según la clasificación funcional, que no sólo tiene una mirada para clasificar en el certificado, sino para evaluar al paciente, para hacer estadísticas, para hacer investigación, para hacer un montón de cosas. Por ejemplo, si una persona es capaz de hi-

gienizarse sola el cabello. O sea, desmenuza mucho y tiene tres o cuatro partes. Tiene una parte que tiene que ver con la *función*, una parte que tiene que ver con la *estructura* y otra parte que tiene que ver con la *actividad y participación*. Esa última es la que te permite obtener más información. Además, otra cuestión importante es que te permite decir cuáles son los recursos que esa persona necesita. Entonces, ¿a qué habilita el Certificado de la discapacidad? Te habilita a que, si el chico tiene una obra social, la obra social, por ley, cubra el 100 % de los tratamientos; que le cubra el colectivo a la madre del niño o al acompañante del niño; que si el papá cobra salario familiar o una asignación universal, se lo dupliquen. El certificado de discapacidad tiene una duración de cinco años y después se vence. A veces, los padres que tienen hijos con Síndrome de Down, por ejemplo, cuando tienen que renovarlo te dicen “*Pero no, si no va a cambiar*”. Pero a lo mejor evolucionó la miopía y necesita lentes o evolucionó la hipoacusia y ahora necesita audífonos y eso no estaba contemplado en el certificado anterior. La renovación te da esta posibilidad y te da la posibilidad de que vos digas que no lo necesita más, porque se basa en un criterio funcional. Ése es un recurso. Con la atención de Nación hay otros recursos: una ayuda social, un valor de dinero de cerca de dos mil pesos, que permite que el chico acceda a un tratamiento – aunque, tal vez, los padres lo usen para comer-. Y por otro lado, está la posibilidad de IOMA, con un valor menor de dinero. Pero también insistiendo por IOMA, tal vez se consigue el acceso a un tratamiento en forma privada, cuando no se puede conseguir en la salita. Entonces, hay un punto que también tiene que ver con la accesibilidad a poder conocer todo esto.

**ATENEO EDUCATIVO: ¿Cómo explicar esto a las familias? Porque hay ciertas discapacidades que son evidentes y tienen nombres en la literatura del campo, pero hay toda una zona difusa, por ejemplo vinculada con los retrasos madurativos y las alteraciones en el desarrollo, que no son tan evidentes. Y ahí aparece el tema de las etiquetas, el Certificado de discapacidad y todo esto. Vos estás explicando que, de alguna manera- el diagnóstico que se realiza para dar un certificado de discapacidad es un lujo. Pero ¿cómo se le comunica esto a la familia? ¿Cómo impacta en la familia y en el niño?**

**Andrea Frascchetti:** El año pasado ingresó a la escuela un nene de unos 14 años, que no sabemos qué tiene en realidad. Viene con un diagnóstico de esos que no dicen mucho, tiene retraso madurativo y tiene un tema motor, por eso es que está en nuestra escuela. Pero venía de varios proyectos de integración. Nosotros nos vamos mucho de campamento, con los chicos más grandes sobre todo, porque estamos trabajando con los adolescentes acerca de qué les pasa a ellos con esto de ir creciendo y de alejarse de la familia. Bueno, este nene hacía poco que estaba en la escuela pero decidimos llevarlo igual y, a la noche, cuando estábamos charlando, le pedimos que nos contara algo de él, porque nos conocíamos poco. Habla muy poco, porque es muy tímido, pero después de un rato nos dijo “*Yo antes iba a la escuela tal, después fui a la escuela quinientos tal, después fui a la otra escuela. Yo no entiendo por qué me cambian de escuela*”. Nunca nadie, en 14 años, le había explicado. Bueno, pero lo que queda claro es que el niño en nuestra escuela ha avanzado muchísimo, lo que es el tránsito por la escuela especial lo está favoreciendo, porque realmente es un niño con muchas dificultades des-

de muchos puntos de vista. Transitar la escolaridad primaria le estaría costando muchísimo. Otra anécdota -que también me parece que tiene que ver con esto de las etiquetas- después de un encuentro con alumnos de escuelas especiales: teníamos como alumno a un chiquitito, bajito, también con retraso madurativo sin diagnóstico claro. Tenía también estrabismo. Cuando volvió contento del encuentro le pregunté “*¿Cómo les fue?*” y me contestó “*Nos fue bien, estaba lleno de discapacitados*”. Para él, los discapacitados eran los chicos que andaban en sillas de ruedas. A mí me preocupa un poco qué les pasa a los chicos. Yo creo que no hablamos con ellos lo suficiente sobre lo que pasa, sobre lo que está sucediendo, las dificultades que están teniendo. No lo decimos con todas las letras.

**Paula Briguglio:** También pasan otras cosas. El otro día me pasó que un chico venía a renovar un certificado de discapacidad. Y la verdad es que en lo funcional las falencias no se le notaban. Tenía un poco de tracción del brazo, nada más y nos pareció que no requería el certificado de discapacidad. Eso es algo que nos provoca mucha alegría a nosotros y también el chico se puso muy contento. Pero la madre se puso mal y, aunque le explicamos, presentó una queja por vía de entrada ante los abogados.

**Belén Suarez:** Es que a veces se olvida, en la vorágine, cuáles son sus metas y sus derechos. Y que el otro ponga en palabras lo que “ya sabemos que le pasa”.

**Paula Briguglio:** Es que, de pronto, a la pregunta “*¿Qué es lo que más te preocupa?*” me contestó “*La prueba de biología*”. No tenía nada que ver lo que estábamos planteando. A mí me llamó la atención la presentación con el abogado, es decir, como está esto de los beneficios... Muchas veces vienen con el concepto de “*Lo va a usar para el trata-*

miento”. Y es un poco lo que yo quería comentar en relación con lo que contó Andrea. Hay una franja, hasta los cinco años, donde hay cosas que se están por definir. Hay cuestiones por las que hay que esperar hasta un determinado momento y no se puede apurar ni predecir. Aún en casos complejos, tampoco podés. Yo creo que eso es importante. Y por otro lado, la honestidad del seguimiento. Un chico de 14 años no puede seguir teniendo un diagnóstico de retraso madurativo, cuando ese retraso madurativo caduca a los cinco años.

**ATENEO EDUCATIVO: En relación con eso hay una pregunta que surge de algo que se dijo o se escribió en las perspectivas, aparece una confrontación entre la normativa que pide un diagnóstico precoz y el peligro que implica el rótulo temprano de discapacidad y otras cuestiones asociadas, como por ejemplo, la medicación.**

**Andrea Frascetti:** Agrego algo más, vos, Inés, decís que hoy en día parece que son cada vez más los niños que manifiestan dificultades a la hora de acceder a los aprendizajes. Tiene que ver con esto de los diagnósticos que proliferan. Yo también soy profesora de práctica y mis alumnos de los institutos vienen y me dicen “No, porque hay un autista en el grupo”. Bueno, uno va a ver la clase y el autista juega con otros, por ahí se va un rato, no sé, se enoja, se dispersa. Habría que rever quién diagnosticó que era autista. Para la escuela es autista. En CABA esto está muy agudizado y es como una tendencia que se viene. En MdP no hemos recibido tanto porque no tiene tanto desarrollo la medicina privada, que es un gran negocio. En CABA ya se ponen maestras integradoras privadas que la familia contrata. Hay agencias que tienen listados de acompañamiento terapéutico, de maestras

integradoras y el padre va busca y cae a la escuela. Yo creo que esta unión entre salud y educación se está dando de la peor manera. Hay una avanzada de cierta corriente, que tiene que ver más con el avance de las neurociencias (que nos han hecho muchos aportes, pero también tienen un costado riesgoso, que es creer que todo pasa por un problema en los neurotransmisores y, sobre todo, cuando hay un negocio detrás). Yo creo que esto hay que empezar a pensarlo, también, sobre todo en esas patologías que están en esa zona gris que estábamos comentando, porque pasa esto: el padre empieza a gestionar y un neurólogo se lo certifica y le da un diagnóstico, desde mi punto de vista, precoz. Es riesgoso.

**Paula Briguglio:** A lo mejor, lo que yo pensaba es que estamos viviendo un cambio de epidemiología en salud. Hace un par de años había más chicos con *Meningocele*. Después de la campaña que se hizo de prevención con ácido fólico, disminuyó la incidencia. Hoy por hoy, tenemos una gran cantidad de niños que salen de la terapia neonatal y tenemos los prematuros en la calle. Por ejemplo, un prematuro que nació de 600 gramos, que no pudo acopiar hierro y sufre una anemia. El hierro forma parte de estructuras intracelulares que participan en el metabolismo celular de las personas. Entonces, ese metabolismo se ve afectado por la falta de hierro y puede dar -y está descripto- trastornos en el aprendizaje de la Matemática. Entonces, tal vez, vos veas un desarrollo normal, pero llegan a la escuela y el chico no puede aprender a calcular. De hecho, dentro de los trastornos del aprendizaje hay descriptos tres: *discalculia*, *dislexia* y *disgrafía*. Eso es como lo troncal del trastorno del aprendizaje. Se pueden dar los tres o se pueden dar

de a uno. Pero el niño prematuro tiene muchas más posibilidades, como factor de riesgo, de padecer esto, según la evidencia, que otro niño que no fue prematuro.

**Andrea Frascetti:** ¿Estos son estudios que se hicieron acá, en el país?

**Paula Briguglio:** Son estudios que en nuestro país no tenemos.

**Andrea Frascetti:** Ese es nuestro tema, trabajamos con información que...

**Paula Briguglio:** A lo mejor no tenemos las posibilidades institucionales de hacerlo pero, más allá de eso, en las terapias neonatales, en los centros de neonatología grandes que hay en el país, tienen estudios, tienen consultorios de seguimiento y en el consultorio de seguimiento es donde se ve. O sea, cuando el chico va al control, se empieza a ver por qué tiene más posibilidades de padecer trastorno del desarrollo que un chico que nació a término.

**Inés Owens:** Claro, pero hay muchísimos chicos que no tienen ningún control de nada. Les cuento un caso. Un alumno integrado que no aprende. No hay caso, no se alfabetiza. Entonces, empecé a preguntar, qué es lo que le pasa a este nene. Lo que pasa es que un miembro de su familia abusa de él. Hay papás que violan a sus hijos todas las semanas, se denuncia, pero nada. Hay un beneficio secundario a veces en la familias de decir “*Es el papá, el que trae la plata a la casa y si no, nos morimos de hambre*” y queda en eso. Atrapado. Tuve un alumno que no aprendía, al hermano lo abusaba el padre. Entonces eso es de la falta de comunicación porque de este nene me entero a mitad de año, por otro nene porque “la información es privada”. Pero yo tengo necesidad de saber. Ese supuesto privado hace también que tu accionar como docente sea distinto. Si a mí me dicen: “Este nene



Las ateneístas

tuvo un proceso así, prematuro” entonces yo voy a empezar a pensar otras formas.

**Andrea Fraschetti:** Es muy frecuente en las escuelas, sobre todo las que atienden discapacidad intelectual. Esto también lo tenemos que pensar ¿es una casualidad que todos estos niños estén acá y tengan una historia de abuso?

**Inés Owens:** Y los golpes, que no son sólo en escuelas públicas, sino también privadas. En las escuelas públicas podemos hacer denuncias, en las privadas, tenés un montón de consecuencias que no sabés cómo manejarlas. Te impiden que vos trates con este chico. Es que no puedo entender, porque por más que yo haga lo que haga, este nene va a pasar estas cuatro horas acá bárbaro, pero mañana va a volver de la misma forma.

*Y otra de las cosas que yo estuve viendo, que es bastante común, es que el chico no quiere ser integrado tampoco. Fijáte*

*que nosotros estamos hablando de que hay que integrar al chico y en qué año lo integramos y, mientras tanto ¿no estaba integrado? O sea, no se entiende cómo pasa de una categoría a otra. Si el chico ya estaba ahí adentro. A lo mejor vos tenés que modificar toda tu práctica para que el equipo avance, pero el nene ya estaba adentro.*

**ATENEO EDUCATIVO:** En relación con los proyectos de integración, a nivel educativo -ustedes lo explicaron con mucha claridad- les permiten al niño acceder a la posibilidad de un acompañamiento en su trayectoria escolar. La cuestión que subyace es cuál es el impacto psíquico y emocional en un niño que en un momento le cuesta y, al año siguiente, va a la escuela especial. ¿Cómo impacta eso en su subjetividad?

**María Cecilia Rojas:** Supuestamente, dependiendo siempre del grado de discapacidad intelectual, de la posibilidad

del acompañamiento, del área de psicología. Por ahí suena raro cuando vos decís “Tiene cuatro años, por qué va a psicología” o por qué todos los días entra una seño y se le sienta al lado con otro guardapolvo y los compañeros se dan cuenta. El está sentado en el lugar de “No puede”.

**Andrea Fraschetti:** Fijáte cuántas cosas totalmente innecesarias que sostenemos, qué necesidad de que la seño tenga otro guardapolvo. Tiene que haber otra forma, si el niño ya estaba en la escuela ¿qué? ¿ahora cambió?

**Inés Owens:** Tengo un nene, que tiene dos años más que el resto, le cuesta mucho, pero no me di cuenta de que estaba integrado hasta pasado el mes, porque recién ahí se levantó el paro y apareció la maestra integradora. Durante todo el mes, el chico trabajó igual y mejor que los otros chicos. Cuando llegó la maestra integradora, él dejó de escribir y no quiso trabajar. Y no es porque la maestra

integradora no sea comprometida, sino porque se ve expuesto en su dificultad. La presencia de la maestra lo pone en evidencia ante los demás.

**ATENEO EDUCATIVO:** Desde el lugar que ocupa cada una, -que son lugares bien diferentes en relación con la misma cuestión-, les preguntamos por los aspectos que se puedan marcar como un déficit, algo que se podría modificar y que está mal precisamente en ese espacio en el que ustedes intervienen. Por ejemplo, algo que fue dicho recién aquí es la necesidad de que el docente y el niño sean escuchados. Esto es como para ir pasando en limpio.

**Inés Owens:** Más comunicación y más información al docente. Si uno pregunta “¿Qué puedo hacer?” y nadie dice nada, es encontrarse con ese vacío.

**Cecilia Rojas:** Cuento algo, como anécdota, en relación con esto. Hace alrededor de cinco años, una señora asombrada, cuando yo me estaba yendo del colegio, me dijo: “¿Este es tu celular?” “Sí, tenélo para lo que necesites o por si surgen cosas”. Y al ver su asombro, yo pensé: “Uh, acá estamos haciendo algo mal, si la señora no cree que yo pueda darle mi teléfono”. Y de ahí en más a mí me dio resultado. Me parece que es una forma de acompañar al docente.

**Andrea Fraschetti:** Por más que nos guste mucho el nuevo Diseño Curricular de la Formación Docente, no tiene ningún espacio específico que hable de estos temas. Y es una demanda de los docentes en formación. Cuando hablás con los docentes - a todos nos pasa- sienten que no saben cómo abordar tanta diversidad. Puede haber una discapacidad intelectual o un TGD en la misma aula. Entonces falla, quizá, cómo está estructurado el profesorado, los contenidos o la forma de abordar la carrera. Las pretensiones de integración

no se pueden concretar en este sistema, tal como lo tenemos. Yo creo que es muy interesante que pensemos en integrar a todos los niños, pero no tenemos las condiciones, no están dadas las condiciones. Tenemos que pelear esas condiciones.

**ATENEO EDUCATIVO:** Acá se planteó que una de las condiciones sería el maestro integrador disponible en la escuela (como en nuestro Punto de partida). Otra cuestión que favorecería sería una mayor o mejor articulación con salud, con los centros de salud más cercanos. ¿Qué otras cosas?

**Paula Briguglio:** Otra cosa que se me ocurre pensar es el hecho del grupo terapéutico, que también tenga un acompañamiento. Si bien hay chicos cuyos papás hacen mucho esfuerzo, aún con muchas dificultades económicas, la llegada del equipo a la escuela es muy importante. Yo tuve oportunidades de ir a escuelas y para mí ha sido muy rico desde todo punto de vista. Muchas veces fui con el director del hospital a neonatología a plantearme cómo armar un seguimiento de un prematuro en su continuidad en la escuela. Me pasó con una nena que padecía un retraso, tenía conductas dentro del espectro autista, pero nunca me terminaba de cerrar. Un día la observé en educación física. Tenía que agarrarse de la mano de un compañero cuando el profesor aplaudía, pero ella no podía. Le propuse, entonces, agarrarse con una cintita y así sí lo logró.

**Andrea Fraschetti:** No entiendo por qué no podía. Por qué no quería tocar a otros.

**Paula Briguglio:** Porque no puede tocar, sensorialmente.

**Andrea Fraschetti:** No sabemos bien si sería tan sensorialmente...

**Paula Briguglio:** Ella terminó cumpliendo, ella entendió la consigna, la cumplió y se terminó la clase. Cuando llegó el

análisis genético, apareció que es una nena con el Síndrome de cromosomas X (es muy raro que aparezca el síndrome de cromosomas X en niñas). Lo paradójico de esto es que la mamá tenía una enfermedad hereditaria de la sangre y decidió no tener hijos por el riesgo de que la heredaran. Adoptó a esta nena en Santiago del Estero.

**Andrea Fraschetti:** O sea que hay otra historia...

**Paula Briguglio:** Por supuesto que hay otra historia y hay una ansiedad de los padres. Pero verdaderamente ahí es cuando se toca lo biológico con lo medioambiental.

**Inés Owens:** Pero vos pudiste verlo con tu mirada. Yo siento que los discapacitados somos nosotros, no los que están ahí. Los que están ahí son chicos, que tienen alguna problemática. Uno está discapacitado para poder llegar a ellos de la forma que ellos necesitan.

**Paula Briguglio:** Pero ahí está el punto. Y no está mal que uno piense... porque muchas veces se da esto de que charlamos. Un nene de cinco años ya entiende cómo se juega a la escondida. Pero si no puede jugar a las escondidas y no entiende las pautas para jugar a las escondidas es porque algo le está pasando. Más allá de dónde esté el origen, no está cumpliendo una pauta que yo espero que el chico cumpla, digo, desde el desarrollo más temprano, no es para ponerle el mote sino para iniciar una intervención precoz. En el caso de esta nena, al año siguiente, en el control, hizo el teste perfecto, pero porque se fue organizando, porque también ella fue creciendo, yo creo que ese es un punto...

**Cecilia Rojas:** También habría que ver qué impacto tuvo la familia para poder hablar, poder ordenar otras cosas también.

**Paula Briguglio:** También el acompañamiento. Yo no quiero ser autorreferen-

cial, pero el hecho de poder sentarse a hablar abiertamente con los padres, establecer un diálogo, con honestidad, decir “Mire, yo no sé qué le pasa, no sé el nombre que tiene, pero tenemos que trabajar con esto y tal vez durante muchos años no sepamos qué le pasa, pero vayamos viendo a medida que va creciendo qué necesidades va teniendo”. Entonces se establece algo dinámico, que me parece que es por ahí lo que estaría bueno pensar, me parece que hace a un continuo, hace a distintos tiempos y a distintas necesidades pero que en realidad nunca frena.

**ATENEO EDUCATIVO: Será un continuo en tanto y en cuanto se monitoree, se re evalúe, se renueve el Certificado de discapacidad cada cinco años. Si no, es quedarse con la etiqueta.**

**Paula Briguglio:** Creo que el tema es proponerle al padre que el seguimiento lo tiene que hacer. Creo que ahí hay un mea culpa de la imagen del pediatra, el médico referente del niño, que está desdibujada. En general, los pacientes con discapacidad son pacientes que dejan de ser pacientes del pediatra para ser pacientes del neurólogo. Y en realidad, hay algunos neurólogos que son pediatras y otros que no lo son. Pero aún los que son pediatras, no hacen el control... hay otro montón de cosas que vos tenés que rever. Entonces, de pronto, también está bueno ver cómo duerme, si hace caca, si no hace caca, si come, si no come, digamos esos factores. Y, por otro lado, yo me quedé con una cosa al respecto de lo que hablaba del abuso, del maltrato y de todas las formas de maltrato y es que hoy tampoco acompaña la justicia. Porque vos hacés una denuncia y muchas veces eso no termina. O sea, cuando no corre sangre no pasa nada. Y el lema de los tribunales de familia de Mar del Plata

es la re vinculación. Entonces con la re vinculación, más allá de que al principio haya una restricción de acercamiento y un cambio de domicilio, los chicos vuelven a la familia.

**ATENEO EDUCATIVO: Como para ir cerrando este encuentro, cuáles son las cosas que funcionan bien o les parece que funcionan mejor, así, pensándolo como en un proceso...**

**María Cecilia Rojas:** Por ejemplo, que existan escuelas como las de las chicas, que se preocupan, eso está buenísimo; que Paula dé su celular y esté disponible, eso está buenísimo. Que una maestra se pueda sentir acompañada porque Educación Especial le manda la docente integradora dos veces por semana, también. Sí, nos falta mucho, yo sé que falta mucho, pero bueno... por algo se empieza.

Desde la honestidad, como decía Paula. Las chicas hablaban de bajos recursos, carencias que si no se tiene el Certificado de discapacidad no se puede acceder a los tratamientos; pero con gente que por ahí sí tiene posibilidades para acceder a todos los tratamientos no siempre todo es mejor. Y también acá aparece otra vez la honestidad, la complicidad de una seño de decir “Bueno, necesito información contácteme con los profesionales particulares” Ir a buscar al profesional particular y decir “Sí, mirá, tanto no podemos”. Hay que revalorizar los roles de todos los que intervienen y recuperar los momentos de ocio de los chicos.

**ATENEO EDUCATIVO: Hoy se habló de las voluntades personales. ¿Qué es lo que se necesita para que no dependa de la voluntad?**

**Andrea Frascetti:** Mirá, por ejemplo, hoy le mandé un mail a Jorge Rivas. Porque me enojé por esto que mis compañeras comentan que va a haber una

modificación en el proyecto de ley de discapacidad. Jorge es un diputado socialista, es discapacitado motriz cuádrupléjico, porque tuvo un accidente, está en la cámara, es más conocido por eso en realidad. A mí me parece un ejemplo porque puede responder con compromiso y actitud ante una situación de violencia que padeció. A mí me molesta mucho cuando ante una información que dice poco, ya empezamos a opinar sobre eso que dice. Entonces me digo: “No, quiero leer el anteproyecto”. Porque en realidad, yo creo que hay muchas cosas que modificar, que hacen que nos manejemos con ese sistema que no nos está cerrando, entonces de alguna manera tal vez es una puerta abierta. Y creo que tenemos que encontrar los canales para participar. Entonces empecé a buscar el anteproyecto por Internet y no lo encontré. Y le mandé un mail al equipo de Rivas pidiéndole el anteproyecto de ley y preguntándoles si hay una forma de que los docentes podamos participar. No sé si me van a contestar o no. Pero yo creo que tenemos que empezar a hacer esas cosas, que la voz del docente sea escuchada de alguna manera. Alguien decía: “Son políticos de escritorio”. No, me parece que está hablando una persona que conoce del tema. O sea, me gustaría escucharlo al menos. Pero me parece que tenemos que empezar a hacer proyectos concretos y llevarlos adelante.

**Paula Briguglio:** A mí me parece que es necesario revalorizar y recategorizar la función docente. El docente quedó desdibujado frente a un equipo que llega y que es depositario de todas las preguntas. Y yo creo que el docente, si bien tal vez no recibió toda la formación, tiene armas para poder decir, para poder mirar, son armas desde su lugar. Y defender las armas que tiene para evaluar

al niño desde ese lugar. Creo que la posibilidad que tenemos todos es poder decir “Bueno, esto no lo sabemos, cómo hacemos para hacerlo?” Hay otros modelos. C.A.B.A. tiene muchos, Portugal también. ¿Cómo son esas sociedades? ¿Se parecen a las nuestras? ¿Podemos extrapolar? Y tal vez podemos extrapolar esto y esto no. Tal vez sirve más este modelo aunque sea norteamericano, porque son más ejecutivos en alguna cuestión y por ahí es algo que nos falta más a los argentinos. A veces es plantear las cosas desde una perspectiva más directriz y por eso esa cuestión

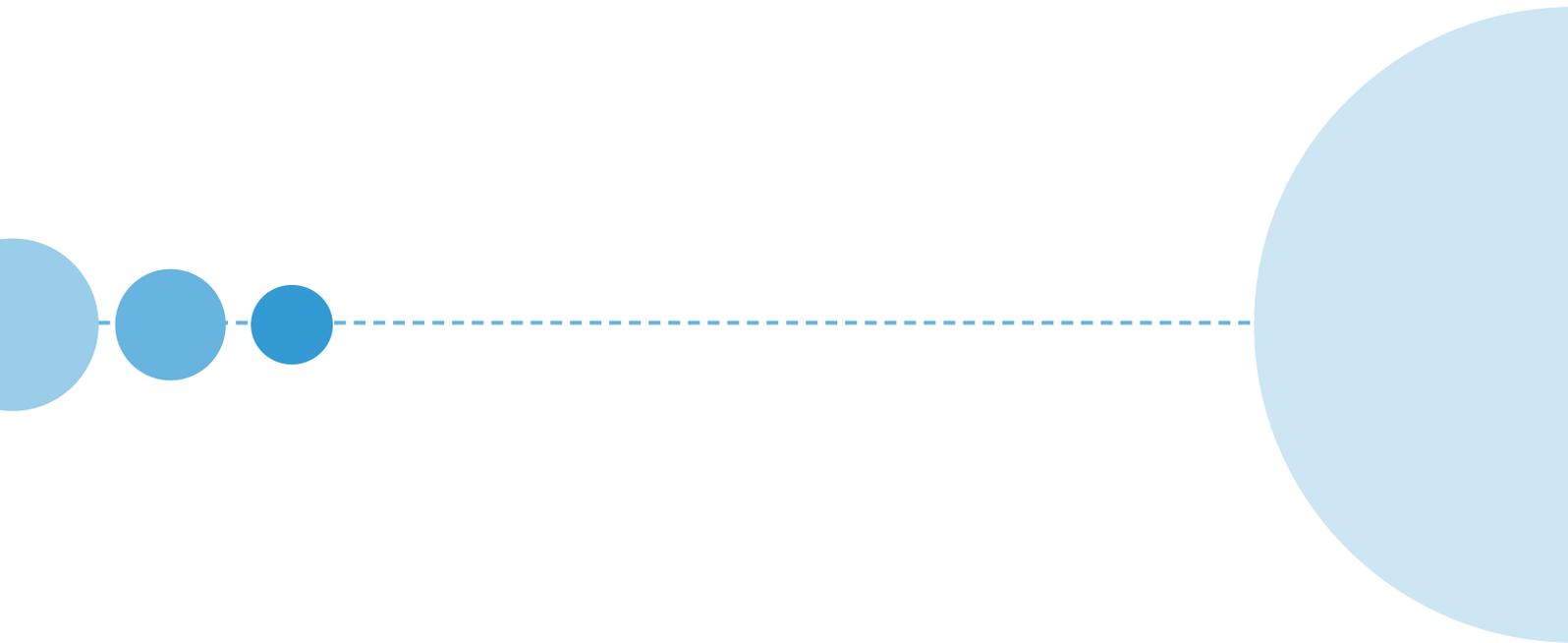
nos sirve. Tal vez de acá pueda surgir la idea de replicar este taller en Santiago del Estero y que de Santiago del Estero nos podamos comunicar mediante una pantalla y habilitar estos espacios. Ellos tienen otras realidades. Acá tiene que resurgir el docente. El rol del maestro, en la capacidad que tiene de recibir al niño en el aula y pueda poner un granito de arena, que puede ser que el nene le entregue un papelito con un dibujo o un beso y esa fue su función: que el niño pueda decir lo que le pasa. Creo que hay ahí un aprendizaje, aprender a hablar y a decir lo que se siente. Creo que el

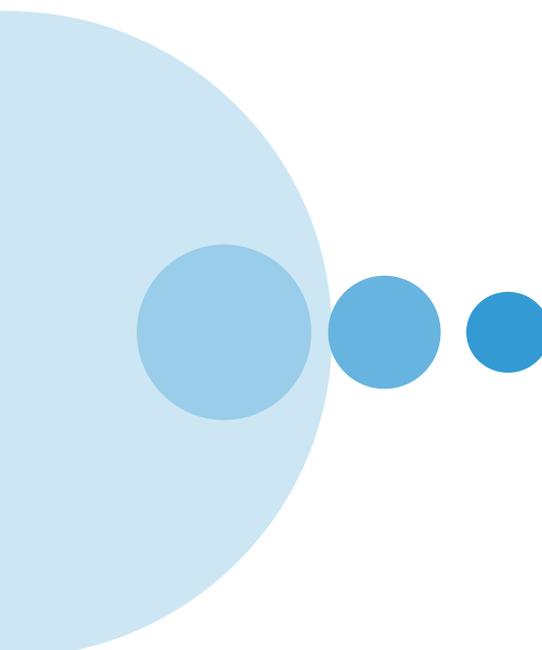
punto es revalorizar el rol docente. Que emerja, que vuelva para tener una voz y un voto mucho más fuertes.

**ATENEO EDUCATIVO: Nos gustaría cerrar este ateneo con esta última idea, la de revalorizar al maestro. Por el lugar donde estamos haciendo este ateneo (ISDF Almafuerite), que tiene que ver con lo educativo y más específicamente con la Formación Docente. Nos parece que estas palabras fueron muy iluminadoras para pensar qué es lo que se puede hacer con los recursos que hay. Gracias a todas por el compromiso con este ateneo.**



Después del arduo trabajo. ¡Gracias!





## Arribos provisorios

### Integración escolar. Lo real, lo posible y lo necesario.

Un ateneo necesario: la integración educativa como parte de la inclusión educativa y por ende, de la inclusión social. La relación entre infancia y discapacidad que nos exige sentarnos a pensar interdisciplinariamente; discutir y discriminar qué es lo que funciona cuando la integración funciona y qué es lo que falla, cuando no.

Paradójicamente, en un contexto sociocultural caracterizado por una férrea trama referida a los derechos que asisten a la infancia, “El sistema de integración está en crisis”, afirma una de las ateneístas, rendida ante la evidencia de lo que ocurre en muchas escuelas. Crisis en la que se juega oficializar la discapacidad, los contextos legales, la acreditación, el diagnóstico, la confianza en las actas acuerdos y el sufrimiento, entre otras variables.

La María de nuestro punto de partida incomoda. Incomoda a su familia, incomoda a sus maestras -común e integradora-, incomoda a la escuela y al Estado que debe asegurar su derecho a educarse. Incomoda al lenguaje, porque revela su ineficiencia para nombrar. Incomoda porque interpela silenciosamente y nos enfrenta con nuestros límites. Tal vez no podamos responder hoy, acabadamente, la pregunta “¿Por qué no aprende María (Juan, Manu, Lucía...)?” con la que iniciamos el encuentro de discusión de este ateneo; pero acaso, recoger ese

guante y transformar en pregunta lo que se enuncia como una constatación y un déficit individual, “María (Juan, Manu, Lucía...) no aprende”, contribuya a sacudir la comodidad de los protocolos que se disparan frente a la sentencia, para abrir paso a un abordaje integral que nos ayude a encontrarnos con los niños que, como dijimos en La Previa, están detrás de ese diagnóstico, de esa nomenclatura.

Las escuelas están repletas de buenas voluntades que, a veces, se encuentran con otras y se suman, o se hacen eco de las genuinas demandas y hacen su aporte. Pero esto resulta insuficiente.

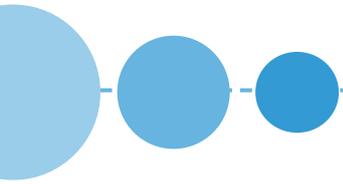
Además de los recursos humanos, también hay disponibles recursos económicos que no siempre rinden los beneficios que deberían y no pocas veces se malogran los fines para los que fueron destinados. Por eso también resultan insuficientes.

Sin embargo, en este ateneo se identificaron algunas acciones sencillas que se llevan adelante, con los recursos existentes, acaso mejor distribuidos y hacen una diferencia: maestros integradores que tienen su cargo completo afectado a una sola escuela, para conocer a la comunidad y trabajar codo a codo con los maestros de grado y con los equipos de orientación; una comunicación fortalecida y el trabajo articulado entre los Centros de Atención Primaria

de la Salud y las escuelas y también con los programas de Educación No Formal (PEBa); la revalorización del rol del docente común y su participación estratégica en la trayectoria educativa de cada niño de modo que lo que hoy es excepcional en la EP 10, mañana sea regla o protocolo habitual.

También hay cambios estructurales que podrían pensarse, como incluir la educación especial en la educación común para que las escuelas especiales formen parte del aula común, como sugería otra ateneísta.

Otras transformaciones son más complejas, aunque estratégicas y, seguramente, la escuela puede hacer su aporte: se trata de un cambio de concepción, de instalar una mirada holística que favorezca (en la sociedad, en la institución escolar, en la familia) habilitar y habitar la palabra que permita nombrar sin eufemismos no para rotular ni etiquetar sino para comprender, para intervenir, para transformar el sufrimiento, la ignorancia y la frustración que paralizan en un conocimiento militante para la inclusión.



## ● Próxima estación

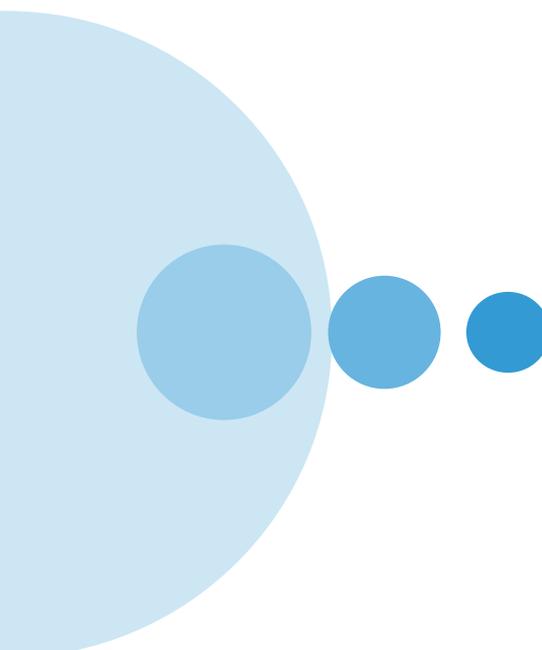
Mayo de 2015

Para comentarios, mensajes, sugerencias y para proponer un caso para el ateneo:

[ateneoeducativo@mardelplata.gob.ar](mailto:ateneoeducativo@mardelplata.gob.ar)



Ateneo educativo



## Hojas de ruta (para seguir el recorrido)

### Libros y revistas

Acuña, C. y Bulit Gofí, L. (2010) *Políticas sobre la discapacidad en la Argentina, el desafío de hacer realidad los derechos*. Buenos Aires. Siglo Veintiuno.

Borsani, M. J. (2011) *Construir un aula inclusiva, estrategias e intervenciones*. Buenos Aires. Paidós.

Fernandez, A. (1987) *La inteligencia atrapada*. Buenos Aires. Nueva Visión.

Greenspan SI, Wieder S. (1997) *The Child with Special Needs*. Cambridge, MA: Perseus Books.

Valdez, D. (2012) *Necesidades Educativas Especiales en trastornos del desarrollo*. Buenos Aires. Aique.

Levin, E. (2013) “Diagnosticar y dominar para etiquetar a un niño”. Revista El Cisne, número 280. Disponible en [http://www.lainfancia.net/BIBLIOTECA/articulos\\_PDF/Diagnosticar%20y%20dominar%20para%20etiquetar%20a%20un%20nino.pdf](http://www.lainfancia.net/BIBLIOTECA/articulos_PDF/Diagnosticar%20y%20dominar%20para%20etiquetar%20a%20un%20nino.pdf)

Minnicelli, M. (2008) “Escrituras de la ley en la trama social. Ensayo sobre la relación entre dispositivos, ceremonias mínimas y prácticas profesionales” *Revista Pilquén. Psicopedagogía*. Año X - N° 5. Disponible en <http://www.revistapilquen.com.ar/SumarioPsico5.htm>

Skliar, C y Tellez, M. (2008) *Conmover la Educación*. Buenos Aires. Noveduc.

Valdez, Daniel (2011) *Ayudas para aprender. Trastornos del Desarrollo y prácticas inclusivas*. Buenos Aires. Paidós.

### Documentos

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 D.G.C.y E. Ley Provincial de Educación n° 13.688/07

D.G.C.y E.: Resolución 1269/11 [en línea] 2011 [Consulta: 2014, Diciembre,1).

Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/default.cfm>

D.G.C.y E.: *Inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con Proyectos de Integración en la Provincia de Buenos Aires*. Resolución 4635/11 [en línea] 2011 [Consulta: 2014, Diciembre,1).

Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/default.cfm>

### Cortometraje

Weigel, J. (director/guionista) (2009) *The Butterfly Circus* (El Circo de la Mariposa) [Cortometraje]. wDisponible en [www.youtube.com/watch?v=WPeY7ace294](http://www.youtube.com/watch?v=WPeY7ace294)





Tierra de Libros  
**Atreyu**

*Donde un lugar y un libro te esperan, siempre*

***Librería temática infantil***  
***Asesoramiento para docentes y bibliotecarios***  
***Visitas guiadas para alumnos***

**BELGRANO 4062 - Tel. 473-3698**

**f Atreyu Tierra de libros / [www.atreyulibros.com.ar](http://www.atreyulibros.com.ar)**

Paradigmas Discapacidad  
Potencialidades Dificultades  
Parámetros Inclusión  
Entramado Diagnóstico  
Interdisciplina Trayectorias  
Diferencias Dispositivos  
Acompañamiento Aprendizajes  
Acreditación Sujetos Palabra  
Articulación Familia  
Escuela Etiquetas Equidad derechos



EDUCACIÓN  
MGP  
MAR DEL PLATA  
BATÁN