

## Los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios y los inicios de las prácticas docentes en torno a la integración y la inclusión educativa en la provincia de Chubut

### Alternative and Complementary Service Centers and the Beginnings of Teaching Practices Regarding Integration and Educational Inclusion in the Province of Chubut

Cristina Del Valle Pereyra<sup>1</sup>

Valeria Martínez<sup>2</sup>

#### Resumen

A partir de dos investigaciones que abordan los denominados procesos de inclusión educativa en distintas localidades de la provincia de Chubut, surge el interés por analizar las prácticas docentes vinculadas a procesos de integración educativa que se despliegan en el momento de conformación de los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios (CSAYC). Estos Centros son instituciones educativas que pertenecen a la modalidad de Educación Especial y están conformados por maestras/os de apoyo a la inclusión que desarrollan su trabajo en torno al acompañamiento de estudiantes con discapacidad en escuelas de educación común públicas y en diferentes niveles educativos. En este artículo recuperamos los sentidos respecto a sus prácticas docentes que construyen maestras de educación especial que ejercieron la docencia durante las décadas de los 80'y 90'. A modo de aproximación hipotética sostenemos que estas prácticas docentes vinculadas a procesos de integración educativa, a inicios de la conformación de los CSAYC, permitieron problematizar y cuestionar prácticas escolares de exclusión y segregación que se venían desarrollando en las escuelas de educación común y que aún en la actualidad continúan tensionando las intervenciones que se realizan desde los CSAYC.

**Palabras clave:** prácticas docentes; integración; inclusión educativa

## Summary

From two investigations that address the so-called processes of educational inclusion, in different localities of the province of Chubut, there is an interest in analyzing teaching practices linked to educational integration processes that were deployed at the time of formation of the Alternative and Complementary Service Centers (CSAYC). These Centers are educational institutions that belong to the Special Education system, with inclusion support teachers who develop their work around students with disabilities in public common education schools and at different educational levels. In this article we recover the feelings and thoughts regarding their teaching practices of special education teachers who taught during the 80's and 90's. As a hypothetical approach, we maintain that these teaching practices linked to educational integration processes, at the beginning of the formation of the CSAYC, allowed problematizing and questioning school practices of exclusion and segregation that had been developing in common education schools and that still at the present, they continue stressing the interventions carried out by the CSAYC.

**Keywords:** Teaching Practices; Integration; Educational Inclusion

Fecha de recepción: 10/11/2022  
Fecha de evaluación: 13/03/2023  
Fecha de evaluación: 10/04/2023  
Fecha de aceptación: 14/04/2023

## Introducción

En este artículo nos interesa compartir algunos hallazgos respecto a la conformación de los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios (CSAYC) en la provincia de Chubut, Argentina.

Los primeros CSAYC fueron creados durante la década de los 90' y estuvieron relacionados con prácticas institucionales y docentes de integración educativa que se venían desarrollando en las escuelas de educación especial. Desde sus inicios los CSAYC pertenecen a la modalidad de Educación Especial, la cual en la provincia de Chubut se encuentra constituida por escuelas de educación especial y por los mencionados CSAYC. Las/os maestras/os de apoyo a la inclusión (MAI) son quienes integran estos CSAYC y desarrollan su trabajo en torno al acompañamiento de estudiantes con discapacidad que transitan su escolaridad en escuelas de educación común públicas y en diferentes niveles educativos.

El desarrollo de nuestras investigaciones, vinculadas al estudio de los procesos de inclusión educativa en dos localidades de Chubut, nos permitieron conocer acerca de la conformación de los CSAYC en la provincia. A partir de los diálogos e intercambios desplegados con distintas maestras que ejercieron durante las décadas de los 80'e inicios de 90' en escuelas de educación especial, pudimos reconocer las implicancias de las prácticas que estas docentes de educación especial desarrollaron en la conformación de los CSAYC fundamentalmente en las regiones sur y oeste de la provincia de Chubut.

Tal como mencionamos, dichas investigaciones tuvieron lugar en dos localidades distintas. Por un lado, un estudio que aborda los sentidos y las prácticas que construyen maestras/os de apoyo a la inclusión que pertenecen a un Centro de Servicios Alternativos y Complementarios y despliegan su trabajo docente en el primer ciclo de dos escuelas primarias en la ciudad de Comodoro Rivadavia provincia de Chubut, Argentina (2013-2019)<sup>3</sup>. Por otro lado, una investigación desarrollada en torno a las trayectorias escolares de los/as jóvenes con discapacidad que transitan los denominados procesos de inclusión educativa en una escuela secundaria de Gobernador Costa, provincia de Chubut. Este estudio se propuso problematizar las trayectorias escolares, a partir de las intervenciones de distintos agentes e instituciones educativas y desde las propias percepciones de los/as estudiantes con discapacidad y sus familias respecto a su proceso escolar (2020-2022)<sup>4</sup>. Ambas investigaciones se orientan desde un enfoque relacional- dialéctico (Achilli, 2005), el cual supone considerar en el proceso de investigación un esfuerzo por relacionar diferentes dimensiones de una problemática, estudiando los procesos, sus interdependencias y las relaciones históricas contextuales de los mismos, incluyendo el carácter contradictorio inscripto en los procesos sociales, en sus contenidos concretos (Achilli, 2005).

En estas investigaciones surge el interés por profundizar en la historicidad de las

prácticas de las/os MAI que pertenecen a los CSAYC. De esta manera, nos aproximamos a reconocer las huellas del pasado en el presente (Rockwell, 2007) que se despliegan en torno a las prácticas docentes vinculadas a procesos denominados de integración y de inclusión educativa. Historizar estas prácticas docentes nos lleva a identificar los momentos fundacionales y de conformación de los CSAYC en la provincia de Chubut puntualmente, en la ciudad de Comodoro Rivadavia y en las localidades de Esquel y Gobernador Costa. Al documentar estas prácticas docentes distinguimos distintos movimientos que se fueron gestando al interior de las escuelas de educación especial, durante las décadas de los 80' y principios de los 90'. Estos movimientos estaban vinculados, por un lado, a problematizar el carácter segregacionista que tenía la Educación Especial y, por otro lado, a cuestionar las derivaciones que realizaban las escuelas de educación común a las escuelas de educación especial en aquel momento. Vale aclarar que estos movimientos adquieren diversos sentidos en las prácticas docentes que se despliegan en cada una de las localidades mencionadas anteriormente.

Los datos empíricos analizados en este artículo se basan en los decires de las maestras de educación especial, contruidos a partir de entrevistas en profundidad presenciales y virtuales realizadas entre los años 2013 y 2021<sup>5</sup>. Al respecto, retomamos a Mercado (2002) quien sostiene que lo que “dicen” los/as maestros/as acerca de su trabajo no solo es un producto personal e individual, sino que también implica una construcción histórica, plural y social. Estas docentes ejercieron distintas tareas durante las décadas de los 80' y 90' en el área de educación especial en las localidades de Comodoro Rivadavia, Gobernador Costa y Esquel situadas en la zona sur y oeste de la provincia de Chubut. Entre estas tareas podemos mencionar la docencia a cargo de grupos en escuelas de educación especial, prácticas docentes vinculadas a procesos de integración educativa, trabajo de gestión y supervisión en escuelas de educación especial y en el CSAYC.

Por otra parte, a lo largo del artículo nos proponemos entrelazar los distintos sentidos acerca de las prácticas docentes con diversas documentaciones en torno a la Educación Especial y a los denominados procesos de integración e inclusión educativa que se elaboraron e implementaron a nivel provincial, nacional e internacional en ese periodo histórico. Para ello, recurrimos a las lecturas y a los registros de documentaciones ministeriales—resoluciones, normativas provinciales, nacionales e internacionales—de la época, con la intención de ponerlos en relación con los decires de las docentes e intentar identificar algunas de las marcas que dejaron dichas normativas en las prácticas que se desarrollaban por aquel entonces. Por último, a lo largo de este escrito analizamos cómo estas prácticas docentes vinculadas a procesos de integración educativa permitieron problematizar las prácticas de exclusión y segregación que se venían desarrollando en las escuelas de educación común hasta ese momento y que aún en la actualidad continúan tensionando las intervenciones

que se realizan desde el CSAYC.

### **Acerca de nuestras investigaciones**

Así como anticipamos en la introducción, los trabajos de campo de ambas investigaciones se desarrollaron en diferentes tiempos y espacios geográficos y a la vez con sujetos/as e instituciones distintas. Cabe aclarar que en este artículo decidimos utilizar nombres ficticios para denominar tanto a las escuelas como a las/os docentes, entendido como un modo de resguardar las identidades de los/as sujetos/as e instituciones que colaboran en nuestras investigaciones. Consideramos que un aspecto ético de todo proceso de investigación es “garantizar el anonimato y la confiabilidad de la información con la que trabajamos” (Achilli, 2005, p. 65). A continuación, presentamos brevemente los/as sujetos/as, las instituciones, las estrategias de investigación recuperadas en este escrito y los referentes conceptuales que nos orientaron y guiaron en nuestros estudios.

Respecto a la investigación de Comodoro Rivadavia, la misma se despliega entre los años 2013 y 2019 en un CSAYC y en dos escuelas primarias públicas de la mencionada ciudad. Asimismo, concurrimos a dos escuelas de educación especial, N°1 y N°11, las cuales, tal como planteamos más adelante, forman parte de los inicios del CSAYC. Puntualmente para el presente artículo recuperamos las entrevistas en profundidad y encuentros presenciales realizados entre los años 2013 y 2016 con maestras de educación especial, directoras, vicedirectoras y una supervisora que ejercieron sus prácticas docentes durante las décadas de los 80'y 90' en dos escuelas de educación especial de la ciudad de Comodoro Rivadavia, y también a quien fue supervisor de las escuelas de educación especial en la ciudad de Esquel. Ellas y él son:

-Rosa, docente de educación especial de la Escuela N°1 en la década de los 80'. Directora de la Escuela N°1 durante la década de los 90'. Supervisora de educación especial a inicios de la década del 2000. Comodoro Rivadavia.

-Teresa, docente de educación especial de la Escuela N°1 en la década de los 80'. Maestra integradora del CSAYC en la década de los 90'. Vicedirectora del CSAYC a inicios de la década del 2000 y Directora del CSAYC 2010-2014. Comodoro Rivadavia.

-Virginia, directora de la Escuela N°11 durante las décadas de los 80'y 90'. Comodoro Rivadavia.

-Nancy, docente de educación especial en las Escuelas N°1 y N°11 a fines de los 80'. Maestra integradora del CSAYC durante la década de los 90' e inicios de la década del 2000. Comodoro Rivadavia.

-Patricia, vicedirectora de la Escuela N°11 durante las décadas de los 80'e inicios de los 90'. Comodoro Rivadavia.

-Fernanda, docente de educación especial en la Escuela N°1 durante la década de los 80'. Maestra integradora en la década de los 90' y primera directora del CSAYC. Supervisora de Educación especial hacia finales de la década del 2000. Comodoro Rivadavia.

-Zulema, directora de la Escuela N°1 durante la década de los 80'. Supervisora de educación especial durante la década de los 90' e inicios de la década del 2000. Comodoro Rivadavia.

-Celia, docente de educación especial en la Escuela N°11 durante las décadas de los 80'y 90'. Comodoro Rivadavia.

-Raúl, docente de educación especial durante los 80'. Supervisor de educación especial en la década de los 90'. Esquel.

Al momento de desarrollar las estrategias de construcción de la información algunas de las maestras de educación especial son docentes jubiladas y en proceso de jubilación, al igual que ambos/as supervisores/as de educación especial.

Por otra parte, la investigación desarrollada en Gobernador Costa se lleva a cabo entre los años 2020 y 2022. De la misma recuperamos las entrevistas en profundidad y virtuales desplegadas con docentes de educación especial que ejercieron como maestras integradoras. Ellas son Gimena y Federica quienes se desempeñaron como maestras integradoras hacia finales de los 90' e inicios del 2000 en la localidad de Gobernador Costa. Ambas, al momento de las entrevistas, son docentes jubiladas.

El trabajo con las fuentes documentales se realizó en las sedes del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios de Comodoro Rivadavia y de Gobernador Costa, y en las dos escuelas de educación especial de Comodoro Rivadavia. Hicimos lecturas y análisis de los proyectos educativos institucionales, libros históricos, circulares diarias, reglamentaciones y normativas institucionales, provinciales y nacionales, entre otras documentaciones. Los datos empíricos analizados en este artículo se basan en los decires de las maestras y del supervisor de educación, construidos a partir de las entrevistas en profundidad referidas en párrafos anteriores.

En relación a nuestros referentes conceptuales, en estas investigaciones partimos de concebir a las escuelas como instituciones que se construyen social e históricamente, en términos de ámbitos complejos donde distintos/as sujetos/as sociales desarrollan prácticas heterogéneas y se interrelacionan de diversas maneras. Al respecto, recuperamos los aportes de Ezpeleta y Rockwell (1983), quienes definen a la escuela como una institución que existe como un concreto real y señalan que el Estado se encuentra presente en ella, pero no de manera absoluta, es decir que este no determina totalmente las interacciones entre los/as sujetos/as involucrados/as ni el sentido de las prácticas observadas (Ezpeleta y Rockwell, 1983). Por esto, los autores entienden a cada escuela como producto de una permanente construcción

social y señalan la necesidad de observarla en su cotidianeidad (Ezpeleta y Rockwell, 1983). También desde esta perspectiva se concibe a la escuela desde su relevancia histórica. Ezpeleta y Rockwell (1983) sostienen que “cada institución es historia acumulada, rearticulada. Es producto de todos los sectores sociales involucrados en ella, síntesis de prácticas y concepciones generadas en distintos momentos del pasado, cuya apariencia actual no es homogénea ni coherente” (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 200). La escuela se encuentra inmersa en un movimiento histórico de amplio alcance, pero la construcción social de cada escuela es una versión local y particular de ese movimiento (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

Sostenemos que los planteamientos de estas autoras nos permiten concebir a las escuelas en sus particularidades y en sus complejidades históricas. Entendiendo que la heterogeneidad es parte constitutiva de las escuelas, en términos de prácticas y significados diversos. Desde esta perspectiva, concebimos a la práctica docente como el trabajo que las/os maestras/os desarrollan cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales que, si bien se definen fundamentalmente por la práctica pedagógica, van mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que las traspasan (Achilli, 1986).

Siguiendo esta línea de análisis, podemos afirmar que las prácticas docentes de las/os MAI se constituyen en el marco institucional y en las relaciones entre dos instituciones, las escuelas de educación común y las escuelas de educación especial. Por esto, entendemos que resulta importante tener en cuenta los contextos sociales e institucionales en los cuales los/as MAI realizan su trabajo. A su vez, consideramos que las experiencias particulares que construyen estas/os docentes en las diferentes escuelas resultan formativas para ellas/os. Consideramos a estos contextos formativos desde los aportes de Rockwell (1995), quien plantea que el contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar. Conocer esa experiencia implica abordar al mismo como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente. Dicho proceso es conformado por una trama compleja en la que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas: “El conjunto de prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos” (Rockwell, 1995, p. 14).

Por otra parte, respecto al campo de la Educación Especial recuperamos a Dubrovsky (2005), quien sostiene que la misma se conforma desde sus orígenes como un lugar paralelo, separado, externo a la dinámica del resto del sistema educativo, especialmente diferenciado en cuanto a los modos y principios fundamentales de trabajo de la escuela de educación común. En relación a esta última, Dubrovsky

(2005) refiere que es entendida como aquella educación diseñada y organizada según un marco cronológico, curricular, didáctico para una supuesta “normalidad”. Al respecto, Varela y Álvarez Uría (1991) sostienen que la educación especial, en las relaciones con la educación común, es reconocida como la educación destinada al “tratamiento” de aquellos/as niños/as que se apartan o desvían de las características normales o esperables que supone la escuela común.

Por último, consideramos que las relaciones entre las escuelas de educación especial y educación común se constituyen en una compleja trama de sentidos y prácticas que construyen los/as sujetos/as que participan de esas relaciones –docentes, niños/as, familias, especialistas de gabinete, etc.– disputando los significados sobre lo que entienden por las mismas. Recuperando a Sinisi (2010) podemos decir que en dichos significados encontramos sentidos diversos como aquellos que le atribuyen a la educación especial la “única” posibilidad para que determinados/as niños/as segregados/as de la educación común puedan producir un aprendizaje que les permita incluirse en la sociedad, como así también están las familias que pelean para que sus hijos/as no sean derivados/as cuando se “detecta” una dificultad y aquellas otras, que por miedo o desconfianza, no se animan a que salgan de la escuela especial afirmando que esta “los contiene”. A su vez, esta autora afirma que “están los chicos, chicas y jóvenes que saben mucho más de lo que imaginamos sobre lo que les está pasando en la escuela, reconociendo claramente el tipo de institución a la que asisten y el tipo de enseñanza que se les brinda” (Sinisi, 2010, p. 13).

### **La Educación Especial interpela a la Educación Común: problematizando las derivaciones y los ingresos a las escuelas especiales hacia finales de los 80’ e inicios de los 90’ en la ciudad de Comodoro Rivadavia**

Entre las décadas del 60’ y 70’ se crean las primeras escuelas de educación especial para “alumnos con discapacidad mental”<sup>6</sup> en la ciudad de Comodoro Rivadavia, Chubut. Estas escuelas son: escuela N°1 creada en el año 1962, escuela N°11 del año 1972 y la escuela N°37 de formación laboral fundada en el año 1973<sup>7</sup>. La mayoría de los/as niños/as que asistían a estas escuelas solían ser derivados/as de las escuelas de educación común de la ciudad. Las razones por las cuales estos/as niños/as eran “enviados/as” a las escuelas especiales no solían ser explicitadas por parte de las escuelas de educación común a las cuales concurrían estos/as niños/as, sino que eran las propias familias quienes se dirigían a las escuelas de educación especial a inscribir a sus hijos/as.

Las maestras de educación especial que se desempeñaron como docentes durante la década de los 80’ y principios 90’ en la escuela de educación especial N° 1 refieren que a fines de la década de los 80’ comienzan a preocuparse “por el aumento en el ingreso a las escuelas de educación especial de niños y niñas que

no tenían dificultades en el aprendizaje” (Rosa. Entrevista año 2013, Com. Riv.). Según estas docentes, “eran niños y niñas que, por sus condiciones de vida, asociadas a problemas económicos y sociales, terminaban siendo derivados desde las escuelas comunes a las escuelas de educación especial” (Teresa. Entrevista año 2014, Com. Riv.).

Respecto a los ingresos de los/as niños/as a las escuelas de educación especial durante la década de los 80’, la directora de la escuela N°11 afirma que “la mayoría eran niños derivados de escuelas de educación común” (Virginia. Entrevista año 2013, Com. Riv.). Algunas maestras de las escuelas N°11 y N°1 plantean que los/as niños/as “solían venir de escuelas comunes de los barrios más periféricos de la zona norte y sur de la ciudad” (Rosa, Entrevista año 2013, Com. Riv.) y “no presentaban dificultades en el aprendizaje” (Nancy. Entrevista año 2014, Com. Riv.). Sin embargo, sus supuestas dificultades escolares eran entendidas en términos de “problemáticas sociales, familiares y económicas que afectaban la conducta y el comportamiento que presentaban en las escuelas” (Nancy. Entrevista año 2014, Com. Riv.). Al decir de una docente: “las dificultades eran más de adaptación social que cognitivas” (Nancy. Entrevistas año 2014, Com. Riv.).

Esta situación lleva a que las maestras de educación especial junto a los equipos directivos de las escuelas N°1 y N°11 comiencen a cuestionar las derivaciones que realizaban algunas escuelas de educación común de la ciudad:

Nos preguntábamos: ¿por qué razón teníamos tantos chicos que no estaban para la escuela especial? Eran chicos que venían de familias con situaciones de emergencia económica, situaciones de vulnerabilidad, pero en otros aspectos sociales. (Patricia. Entrevista año 2014, Com. Riv.)

Teníamos casos de chicos que no podían seguir viniendo a la escuela especial; tenían que ir a la escuela común y terminar la primaria allá... a algunos los llevábamos a la Escuela X [Mencionada como x por la Directora para conservar el anonimato de la escuela]. (Virginia. Entrevista año 2013, Com. Riv.)

De acuerdo con los decires de algunas de las maestras, en esa época se solía atribuir a estos/as niños/as la categoría de “retardo mental leve” o “fronterizos”, caracterizados/as como niños/as que no tenían una discapacidad o una dificultad de aprendizaje relacionada con una discapacidad, sino que “presentaban problemas de conducta y de comportamiento y solían ser más lentos en sus aprendizajes escolares” (Nancy. Entrevista año 2014, Com. Riv.). Al respecto, Lus (1995) y Braslavsky (1984) advertían acerca de los riesgos de procesos de estigmatización y discriminación que se generaban a partir del atributo de “Retardo Mental Leve”, el cual escondía detrás que la mayoría de estos/as niños/as pertenecían a sectores sociales pobres. Según Lus (1995) los argumentos que se sostenían para fundamentar esta supuesta “deficiencia mental leve” estaban vinculados a las “deficiencias” que presentaban en la

“herencia” y el “ambiente” social, cultural, económico, de las familias y sus niños/as. A su vez, podríamos plantear que las escuelas de educación especial solían convertirse en “receptoras” de todos/as los/as estudiantes que “no entraban” en los moldes establecidos por las escuelas de educación común, relación que se configura desde los inicios de la Educación Especial y se vincula con su mandato fundacional al interior del sistema educativo. Varios/as autores/as, entre ellos Álvarez Uría (1996), plantean que la institucionalización de la educación pública fue condición de posibilidad para la emergencia de la educación especial (Álvarez Uría, 1996).

En varias de las entrevistas con las maestras de educación especial encontramos que los cuestionamientos en torno a las derivaciones de niños/as de las escuelas de educación común a las escuelas de educación especial generaban ciertos movimientos al interior de las escuelas de educación especial. Estos movimientos estaban vinculados a la necesidad de que muchos/as de los/as estudiantes que en ese momento asistían a las escuelas de educación especial debían “regresar” a las escuelas de educación común. Así lo plantea quien fue la directora de la escuela N°11, durante las décadas de los 80’y 90’: “Un día hablé con la madre de un alumno que venía a la escuela especial. Le dije que no podía ser que su hijo siga viniendo a esta escuela, tenía que ir a la escuela común” (Virginia. Entrevista año 2013, Com. Riv.). Al respecto, algunas de las maestras recuerdan: “no se pensaba en la integración educativa; hasta ese momento la desconocíamos” (Fernanda. Entrevista año 2013, Com. Riv.). Sin embargo, la mayoría de ellas rememoran: “sosteníamos la convicción de que determinados niños y niñas no podían seguir concurriendo a la escuela de educación especial y debían volver a la escuela común” (Celia. Entrevista Año 2014, Com. Riv.).

Estos decires de las docentes no sólo muestran indicios de cuestionamientos por parte de las escuelas de educación especial respecto a las prácticas de exclusión que generaban las escuelas de educación común, sino que luego se traducirían en prácticas institucionales que “devolverían” –de alguna manera– a las escuelas de educación común a aquellos/as estudiantes considerados/as que “no eran de la Educación Especial”. Esto ha sido significado, por parte de las mismas docentes, como el inicio de distintos movimientos que intentaban romper con el carácter segregacionista que hasta ese momento tenían las escuelas de educación especial. Además, entendemos que estos movimientos promovían prácticas docentes que, al interior de las escuelas de educación especial, tenían anclajes en movimientos sociales más amplios y que a partir de la década de los 60’, a nivel internacional, intentaban generar cambios en relación a la concepción de la educación especial y de las personas con discapacidad, como son aquellos vinculados a la integración educativa.

La denominada integración educativa surge como un movimiento internacional que se despliega a mediados del siglo XX en algunos países del Norte de Europa, cuyos

argumentos de base se encuentran, por un lado, en los cuestionamientos hacia las prácticas de “cuidado” que se estaban desarrollando en las instituciones destinadas a las personas con discapacidad y, por otro, en la “defensa” de los Derechos Humanos inherentes a los/as sujetos/as con discapacidad. De esta manera, se inician diferentes movimientos sociales conformados especialmente por familias, docentes de educación especial y por personas con discapacidad, cuyo objetivo era defender la escolarización de las personas con discapacidad en escuelas de educación común.

Por otra parte, a nivel nacional en Argentina las sucesivas dictaduras desarrolladas entre las décadas de los 60' y 70' cercenan la posibilidad de difundir los aportes de algunas teorías como el psicoanálisis, la psicología sociohistórica, psicogenésis, entre otras, y con ello también se prohibió el ingreso al país de los movimientos sociales que promovían la integración educativa. Podríamos plantear que, contradictoriamente, mientras en algunos países del mundo se desarrollan prácticas educativas a favor de la integración educativa de niños/as y jóvenes con discapacidad en las escuelas de educación común, “en la mayoría de los países de Latinoamérica se amplía la creación de escuelas de educación especial, entre ellos Argentina” (De la Vega, 2010, p. 167). Al respecto, Sinisi (2013) señala que este incremento se da, “paradójicamente”, en un contexto internacional en el que se promueve la idea de que los/as niño/as y jóvenes con discapacidad y dificultades en el aprendizaje no sean retirados/as de las escuelas de educación comunes.

Pese a este escenario político, en Argentina empiezan a desarrollarse algunas experiencias escolares de integración educativa en torno a niños/as con discapacidad que asistían a escuelas de educación especial. Estas experiencias eran llevadas a cabo por las propias escuelas de educación especial y los/as docentes. Las prácticas docentes vinculadas a procesos de integración educativa se realizaban tanto en escuelas de zonas urbanas como en escuelas rurales de nuestro país. En estas experiencias, los/as niños/as solían concurrir a la escuela de educación común y en contratrorno a la escuela de educación especial (Lus, 1995).

### **Prácticas docentes y proyectos institucionales vinculados a la integración educativa**

Iniciada la década de los 90' y en correlato a los movimientos descriptos en el apartado anterior, al interior de las escuelas de educación especial comienza a elaborarse un proyecto institucional con la intención de generar la posibilidad de que algunos/as niños/as que concurrían a las escuelas especiales pudieran continuar su escolaridad en las escuelas de educación común. Este proyecto institucional fue elaborado por la escuela de educación especial N°1 en la ciudad de Comodoro Rivadavia en el año 1990. Según recuerda la directora de esta escuela: “nosotras sabíamos que la escuela especial se tenía que movilizar, entonces pensamos qué

tipo de ayuda podíamos ofrecerle a la escuela común” (Rosa. Entrevista año 2013, Com. Riv.).

El proyecto al que nos referimos se denominó de “Integración escolar y abordaje a la problemática del fracaso escolar”<sup>8</sup> y en su fundamentación refiere a dos normativas que durante la década de los 80’ se promueven a nivel nacional en relación a la integración de personas con discapacidad en escuelas de educación común. La primera es la Ley N°22.431 de “Protección General al Discapacitado”, sancionada en 1981 por el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. Esta Ley establece, en el cap. II art.4 inciso e), “la escolarización en establecimientos comunes con los apoyos necesarios previstos gratuitamente o en establecimientos especiales cuando en razón del grado de discapacidad no puedan cursar la escuela común”. La segunda normativa es el Plan Nacional de Integración del año 1987, elaborado por la Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas en el marco de la Dirección Nacional de Educación Especial. Este Plan establece la integración escolar de “toda persona discapacitada [así se menciona en el Plan] que tenga las condiciones necesarias para lograr su integración al subsistema de educación común, debiendo en el caso en que sea necesario, recibir/apoyo y orientación especiales de las áreas psico-socio-educativa” (Plan Nacional de Integración, 1987, Folio 6).

En el Proyecto de “Integración escolar y abordaje a la problemática del fracaso escolar” elaborado por la escuela N°1, se explicita como objetivo que la escuela de educación especial logre “integrar en la escuela común niños/as con discapacidad mental cualquiera sea su etiología, que tenga un desarrollo tal que le permita beneficiarse del abordaje de la escuela común” (p.2). Al respecto, las maestras de educación especial de la escuela N°1 afirman que la “intencionalidad” del proyecto estaba vinculada con la posibilidad de que ellas pudieran ingresar a las escuelas de educación común para acompañar y ayudar a las maestras de esas escuelas a prevenir que “muchos chicos que supuestamente estaban para la educación especial, no ingresen a las escuelas especiales” (Teresa. Entrevistas año 2014, Com. Riv.). En este sentido, la directora de la escuela N°1 afirma:

Queríamos que no sólo los/as chicos/as con alguna discapacidad que estaban en la escuela especial vuelvan a la escuela común, sino también trabajar con la escuela común acerca de aquellos posibles niños/as que podían llegar a ingresar a la escuela especial (Rosa. Entrevista año 2013. Com. Riv.).

En estos planteos encontramos algunas relaciones con los lineamientos que realizaban los movimientos sociales vinculados a la integración educativa que, a nivel internacional, se estaban desplegando en ese momento. Podemos mencionar el “Informe Warnock”<sup>9</sup> elaborado en Inglaterra en el año 1978, el cual plantea a la educación especial como “adicional” o “suplementaria” a la educación común, proponiendo un cambio significativo en la organización y estructura del sistema

educativo. Este informe es uno de los documentos más importantes y reconocidos que a escala internacional propone la integración educativa y social de las personas con discapacidad. Consideramos relevante aclarar que este informe sugiere que las escuelas de educación especial deben existir para ofrecer educación a aquellos/as niños/as con discapacidad “grave” y “compleja”, pero varias de ellas tienen que ser “transformadas” en “centros de apoyos” con recursos, información y asesoramiento a las escuelas de educación común y a las familias.

Continuando con el análisis del Proyecto de “Integración escolar y abordaje a la problemática del fracaso escolar” (1990), podemos decir que el mismo se inicia en la escuela de educación especial N°1 y luego el equipo directivo de esta escuela decide “compartirlo y socializarlo con la escuela N°11” (Rosa. Entrevista año 2013, Com. Riv.). Después de esta propuesta, la escuela N°11 decide participar en el proyecto junto a la escuela N°1. Al igual que la escuela N°1, la escuela N°11 comienza a desarrollar “reuniones con los equipos directivos de algunas escuelas de educación común. La idea era iniciar la integración de niños y niñas que hasta ese momento asistían a las escuelas de educación especial en escuelas de educación común” (Virginia. Entrevista año 2013, Com. Riv.).

Tanto la escuela N°11 como la escuela N°1 “destinarían dos o tres cargos docentes para trabajar en el marco de este proyecto” (Zulema. Entrevista año 2013, Com. Riv.). A su vez, la convocatoria para formar parte del proyecto al interior de las escuelas especiales “no era para todas las docentes por igual” (Rosa. Entrevista año 2013, Com. Riv.), sino solamente para aquellas docentes que fueran seleccionadas por parte del equipo directivo encargado de coordinar el proyecto. En esta “selección” se priorizaba que las docentes tuvieran formación como maestras de educación especial: “si la docente era de educación común, no entraba en el proyecto” (Rosa. Entrevista año 2013, Com. Riv.).

Las maestras de las escuelas de educación N°1 y N°11 que empiezan a trabajar en el Proyecto de Integración escolar y abordaje a la problemática del fracaso escolar (1990) eran denominadas “maestras integradoras” y su tarea docente comienza a desarrollarse en las escuelas comunes que habían aceptado el proyecto. Estas maestras integradoras ingresan a las aulas de las escuelas de educación común a partir del pedido y solicitud de las docentes de educación común, quienes identificaban a los/as niños/as que requerirían del apoyo docente de educación especial. De esta manera, una maestra integradora plantea que

Teníamos que trabajar con los chicos para conocer la situación escolar en la que se encontraban, para poder abordar sus dificultades, sacar qué dificultad tenía el nene... pero también teníamos que llegar a los docentes de las escuelas comunes, para poder trabajar sobre sus planificaciones. (Celia. Entrevista Año 2014, Com. Riv.)

En la puesta en marcha de este proyecto de Integración escolar y abordaje a la problemática del fracaso escolar (1990), según afirman algunas maestras integradoras, surgieron muchas resistencias por parte de las escuelas de educación común para aceptar el proyecto. Los establecimientos educativos que admitieron “voluntariamente” el Proyecto fueron las escuelas ubicadas en los barrios más alejados de la ciudad y aquellas que mantenían un “vínculo de amistad” con los equipos directivos de las escuelas de educación especial:

Fueron tiempos de hacer muchas reuniones. Primero con las directoras y después con las maestras del grupo donde iba a estar la maestra integradora. Teníamos que ponernos de acuerdo, porque no era que nosotras mandáramos a la maestra integradora y ya está, necesitábamos generar los acuerdos con la escuela común. (Virginia. Entrevista año 2013, Com. Riv.)

Las maestras de educación especial recuerdan que algunas de estas “resistencias” se presentaron cuando ellas asistían a las escuelas de educación común para presentar el Proyecto de “Integración escolar y abordaje a la problemática del fracaso escolar” (1990):

En algunas reuniones, sobre todo en la Escuela X, pasaba que la maestra de común estaba ahí sentada mientras hacíamos la reunión y no intervenía en nada. (Fernanda. Entrevista año 2013, Com. Riv.)

Yo me acuerdo que había maestras que no querían saber nada. Decían: ‘no sabemos sí lo vamos a poder hacer’. Pero en realidad, desconocían de qué se trataba integrar. (Nancy. Entrevista año 2014, Com. Riv.)

Al poco tiempo de iniciarse las prácticas de las docentes en torno a los procesos de integración en las escuelas de educación común, las maestras integradoras recuerdan: “lo vivimos como que estábamos dándole otro futuro a los chicos. Ya estábamos convencidas de que las escuelas de educación especial no eran el lugar donde iban a recibir la mejor educación” (Rosa. Entrevista año 2013, Com. Riv.).

Estas prácticas docentes en torno a procesos de integración educativa que comienzan a desarrollarse en las escuelas de educación especial de la ciudad de Comodoro Rivadavia también se estaban desplegando en ese mismo momento en otras ciudades de la provincia de Chubut. Tal es el caso de la localidad de Esquel. Sin embargo, dichas prácticas docentes adquirieron modalidades diferentes respecto a las particularidades y necesidades de cada una de las localidades.

### **La creación de los Centro de Servicios Alternativos y Complementarios entre el “aula especial” en Esquel y las “maestras integradoras” en Comodoro Rivadavia**

Al mismo tiempo que en la ciudad de Comodoro Rivadavia se comienzan a trazar las primeras prácticas docentes vinculadas a procesos de integración educativa,

en la localidad de Esquel también se gestaban prácticas docentes similares en las escuelas de educación especial, las cuales asumían ciertas particularidades que las diferenciaban de aquellas que se realizaban en Comodoro Rivadavia. No obstante, vale aclarar que estos movimientos que se desarrollan en las escuelas de educación especial a fines de los 80'y principios de los 90', en torno a la integración en las escuelas de educación común de niños/as que concurrían a este ese momento a las escuelas de educación especial, se concretan a través de prácticas docentes relacionadas con dos "modelos": "el aula especial en la escuela común" y "la maestra integradora en el aula de la escuela común".

Tal como planteamos en párrafos anteriores, las escuelas de educación especial de Comodoro Rivadavia comienzan a desarrollar prácticas docentes vinculadas a procesos de integración educativa a través de maestras de educación especial denominadas "maestras integradoras" en las escuelas de educación común. Por otro lado, en las escuelas de educación especial de Esquel optaron por "las aulas de educación especial" en las escuelas de educación común. Estos modelos en torno a los procesos de integración se encuentran enunciados en el "Proyecto Nacional de Integración" (1987) como "modelos tentativos de integración". Al respecto, podemos plantear que tanto el supervisor de educación especial de la ciudad de Esquel como las docentes, directoras y supervisora de educación especial de Comodoro Rivadavia recuperan en sus decires aspectos de la Ley Nacional N° 22.431 de "Protección General al Discapacitado" (1981) y el "Plan Nacional de Integración" (1987) como sustento normativo y legislativo desde el cual desarrollaron sus prácticas docentes en torno a procesos de integración educativa.

El supervisor de educación especial de Esquel recuerda que, en el año 1990 en esa ciudad, la escuela de educación especial N°500 inicia un Proyecto Institucional denominado los "grupos especiales en las escuelas comunes". Se trataba de grupos pequeños de niños/as que pertenecían a la escuela especial pero que empezaban a asistir a un aula "especial" en la escuela de educación común. Este grupo de estudiantes estaría a cargo de una docente de educación especial.

La propuesta del aula especial en la escuela común fue presentada a cuatro escuelas de educación común en la ciudad de Esquel, de las cuales tres aceptaron. Durante un año los/as niños/as que formaron parte de ese proyecto participaron y compartieron distintos momentos y espacios escolares con los/as estudiantes de las escuelas de educación común. Por ejemplo, participaba de los recreos, meriendas y áreas especiales –entre ellas educación física y música. En palabras del supervisor:

Durante un año elegimos dentro de la escuela de educación especial tres grupos de niños y niñas que tenían dentro de lo que se podía esperar un buen nivel de socialización y de lenguaje. Eran quienes podían conformar grupos y que estaban en un buen nivel cognitivo dentro de su discapacidad mental.

(Raúl. Entrevista año 2016, Esquel)

A través de una “comisión de servicios”, nombraron a una docente de educación especial como directora del proyecto “grupos especiales” en escuelas de educación común, la cual no sólo trabajaba en la ciudad de Esquel sino también tenía a su cargo “grupos especiales” que se encontraban en escuelas de educación común de las distintas localidades cercanas a la ciudad de Esquel—entre ellas Tecka, Trevelin y Gobernador Costa. Estos “grupos especiales” comienzan a desarrollarse como “grados especiales” al interior de las escuelas de educación común de estas localidades. A diferencia de los “grupos especiales” de Esquel, estos estaban a cargo de una docente de educación común. Los “grupos especiales” en las “escuelas comunes” constituyen uno de los modelos tentativos de integración que propone el Plan Nacional de Integración (1987). Este Plan enuncia el “aula especial en escuela común” para el nivel primario, sostiene que la misma “podrá usarse para alumnos que pueden beneficiarse con una integración parcial y/o en zonas donde no haya escuelas de educación especial” y que “será atendida por el equipo integrador dependiente de la escuela especial en sus aspectos pedagógicos asistenciales” (folio N°72).

Tanto el supervisor de educación especial de Esquel como la supervisora de educación especial de Comodoro Rivadavia plantean que los “grupos especiales” en escuela común, fueron muy criticados por las escuelas de educación especial de Comodoro Rivadavia. Por ello, el proyecto de “Integración escolar y abordaje al fracaso escolar” (1990) de las escuelas de educación especial de Comodoro Rivadavia propone como modelo tentativo de integración “el alumno integrado en la escuela común”. Según el Plan Nacional de Integración (1987) “el alumno integrado en escuela común” es un modelo que puede usarse en escuelas de educación común en nivel pre-primario [nivel inicial], primario y medio, a través del “equipo técnico y de la docente de la escuela especial que sostiene desde sus servicios escolares al niño/a con discapacidad en la escuela común” (Folio N°73). La intervención de las maestras integradoras “podrá ser individual o grupal” (Folio N°73).

Respecto a las prácticas docentes que desplegaron las maestras de educación especial en Esquel y en Comodoro Rivadavia, podemos plantear que las mismas significaron diversas formas o maneras alternativas de escolarización para niños/as de las escuelas de educación especial en las escuelas de educación común. Esto implicaría un “quiebre” en torno a las posibilidades que existían en las relaciones entre las escuelas de educación común y de educación especial como dos “circuitos escolares diferenciados” (Sinisi, 2010). Por otra parte, podríamos afirmar que estas prácticas docentes en torno a procesos de integración educativa se inscriben en un contexto particular de la provincia de Chubut y también nacional. Nos referimos a procesos históricos de transformaciones estructurales que comenzaron a gestarse en los años 70’ y que se consolidaron durante la década de los 90’ a nivel nacional

y mundial, a los cuales podríamos denominar como el contexto de las políticas neoliberales.

Para entender el contexto neoliberal recuperamos los aportes de Achilli (2010), quien plantea que “se trata de una lógica economicista que va calando en distintos órdenes de problemas tanto a nivel estructural como en la cotidianeidad de las prácticas y relaciones que viven los sujetos” (Achilli, 2010, p. 129). Esta autora menciona dentro de esta lógica neoliberal algunas de las transformaciones estructurales que, vinculadas entre sí, han trastocado aspectos de la vida sociocultural del país, generando disímiles procesos de fragmentación (Achilli, 2010). En primer lugar, refiere a las transformaciones de las relaciones socioeconómicas vinculadas a los cambios en las políticas y/o modelos económicos capitalistas “globalizados” de libre mercado. En segundo lugar, alude a las transformaciones en las relaciones Estado-sociedad civil vinculadas con el debilitamiento del papel estatal, la desvalorización de lo público y una exaltación de la privatización en todos los sentidos. En tercer lugar, las transformaciones de los procesos de legitimación ideológica configuradas de modo simultáneo –y/o previo– a la implementación de las distintas medidas que implican el conjunto de las transformaciones ya mencionadas. La importancia de este conjunto supone prestar atención a los procesos de configuración de una “racionalidad” que “ha ido calando en la constitución de un conjunto de valores, representaciones y expectativas sociales basadas en una concepción antiestadista y apologética de la capacidad del individuo para desenvolverse pragmáticamente en el libremercado y la competencia” (Achilli, 2010, p. 130).

En Argentina, en un contexto de profundización de políticas neoliberales, a comienzos de la década de los 90’ el gobierno de Carlos Menem (1989-1999) inicia una política educativa que se constituye en un espacio de fluido cumplimiento de las directivas del Banco Mundial. Este “propugna la descentralización de los sistemas educativos, su paulatina transferencia al sector privado, el desfinanciamiento de la educación pública del nivel medio y superior, la flexibilización de la que se encuentren en situación límite desde el punto de vista social y de la seguridad” (Puiggrós, 2009, p. 185). Durante este gobierno se desarrollan una serie de transformaciones económicas y políticas cuyo efecto inmediato estuvo dado por la sanción de ciertas reformas económicas, administrativas y políticas. Entre ellas, la privatización de YPF –Yacimientos Petrolíferos Fiscales– en 1992 adquiere particularidades que complejizan fuertemente las tramas socio-económicas, fundamentalmente en la ciudad de Comodoro Rivadavia y en la provincia de Chubut.

En la provincia de Chubut, en correlación con estas transformaciones económicas y políticas se produce un fuerte ajuste fiscal que afecta a los/as empleados/as públicos del estado con importantes retrasos en el pago de sus salarios. Esta situación tiene como desencadenante la movilización multisectorial conocida como

el chubutazo (1990), la cual finaliza con la renuncia del Gobernador Néstor Perl (Favaro e Luorno, 2006) y la asunción de su sucesor Cosentino, quien reemplaza al gobernador hasta completar el periodo fijado constitucionalmente. A nivel nacional en el ámbito educativo también tuvieron lugar una serie de reformas. Entre estas, la Ley N° 24.049 de Transferencia de los Servicios Nacionales de Educación Media y Superior no Universitaria a las jurisdicciones provinciales (1992) y la Ley Federal de Educación N°24.195 (1993).

La provincia de Chubut entre los años 1990 y 1994 manifiesta su rechazo hacia la Ley Federal de Educación (1993) y no suscribe al Pacto Federal de Educación de San Juan en septiembre del año 1994. Al respecto, Ascolani (2008) señala que el gobierno nacional a través del “Pacto Federal” intenta garantizar la federalización de la educación, mediante la acción del Consejo Federal de Cultura y Educación y la transferencia de los servicios educativos nacionales de educación media y superior no universitaria a las provincias (Ascolani, 2008).

En este contexto provincial, a inicios de la década de los 90’, en la ciudad de Esquel y a pocos años de la puesta a andar del proyecto de integración educativa denominado “grupos especiales en las escuelas comunes”, algunas docentes y el supervisor de educación especial “imaginaron la posibilidad de que este proyecto ‘el aula especial en la escuela común’ tuviera la estructura de un servicio desde la educación especial a la educación común” (Raúl. Entrevista año 2016, Esquel). En relación a este planteo, el supervisor de educación especial de Esquel refiere que la mayoría de los/as docentes que desarrollaban su trabajo en las escuelas de educación común a cargo de los grupos especiales “no acordaban” con entender sus prácticas docentes en el marco de las “escuelas de educación especial”. En palabras de este supervisor: “no querían hablar de escuelas, no querían hablar de especial” (Raúl. Entrevista año 2016, Esquel). Además, este mismo supervisor afirma que la primera palabra que les surge para denominar a este “servicio de apoyo” fue “Centro” y que desde la Dirección General de Educación Provincial le sugieren que “los centros no existían” y que “tenía que llamarse escuela”:

Primero se me ocurrió Centro; voy con esta idea a Rawson y me sacan corriendo. Me dicen: ¡no! Los centros no existen en la estructura del sistema educativo, se tienen que llamar escuela. Bueno, si no existen hay que crearlos. (Raúl. Entrevista año 2016, Esquel)

En relación al planteo que se les había realizado desde la Dirección General de Educación Especial de la provincia, el supervisor de educación especial de Esquel sostiene que ellos/as no querían una escuela porque este Centro no tendría alumnos/as propios, sino que se trabajaría con alumnos/as de las escuelas de educación común.

A nivel nacional la Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993) enuncia “la inte-

gración de las personas con necesidades especiales mediante el pleno desarrollo de sus capacidades...” (Art. 5, inciso K.) y establece que la “situación de los/as alumnos/as atendidos en Centros o Escuelas Especiales será revisada periódicamente por equipos de profesionales, de manera de facilitar, cuando sea posible y de conformidad con ambos padres, la integración a las Unidades Escolares Comunes” (cap. VII Art. 29). Asimismo, esta Ley define a la Educación Especial como un Régimen Especial en el Capítulo VII, art. 28, y entre sus objetivos menciona “Garantizar la atención de las personas con estas necesidades educativas desde el momento de su detección. Este servicio se prestará en Centros o Escuelas de Educación Especial” (cap. VII Art. 28). Respecto a la Ley Federal de Educación (1993), el supervisor del área de educación especial de Esquel afirma que él junto con un grupo de docentes, entre los años 1993 y 1994, “discuten” y “rechazan” esta Ley. Sin embargo, encuentran artículos en esta Ley que “sirven” para fundamentar “legalmente” la creación del Centro. Agrega que la propuesta del “Centro” estaba orientada por una necesidad de contar con recursos de educación especial disponibles que podrían colaborar con la escolaridad de los/as niños/as que necesitaran “algo más” en la escuela común; el Centro debía ser “especializado” y provenir de la educación especial.

Encontramos en estos planteos puntos de encuentro con la Ley Federal de Educación y con el Informe Warnock (1978). Ambos documentos normativos orientaron y fundamentaron las prácticas escolares en torno a los procesos de integración educativa que se desarrollan a inicios de la década del noventa en Argentina (Pérez, 2014). Especialmente el informe Warnock (1987) tuvo gran influencia en distintos países del mundo principalmente en Europa y en algunos de Latinoamérica. Por un lado, la Ley Federal de Educación N°24.195 (1993) concibe a la educación especial como un “servicio” que acompaña a través de un equipo de profesionales la integración de niños/as que presentan “necesidades educativas especiales” en las escuelas de educación común, en distintos momentos de su proceso de escolarización (Ley Federal de Educación N°24.195, 1993). Por otro lado, el informe Warnock (1978) sugiere el uso del término “necesidades educativas especiales” para describir a los/as niños/as que necesitan alguna ayuda especial, quienes se mencionan como “alumnos/as necesitados de prestaciones educativas especiales”. Desde esta perspectiva, este informe promueve que la educación especial comience a ser considerada “complementaria a la educación común” (Warnock, 1978).

Al respecto, consideramos que algunas de estas nociones fundamentalmente en cuanto a cómo se concibe la educación especial y su relación con la educación común se ponen en juego en los significados que le otorgan las políticas educativas provinciales a la creación del Centro de Servicios de Alternativos y Complementarios.

Por ello, después de que la Dirección General de Educación Especial provincial aceptara la creación del Centro, proponen denominarlo “Centro de Integración”. Al

respecto el Supervisor de educación especial de Esquel recuerda que: “nos negamos a aceptar ese término porque no nos veíamos identificados con el mismo... no queríamos la denominación de integración” (Raúl. Entrevista año 2016, Esquel). Agrega que él y las docentes de las escuelas de educación especial solían tener “resistencias” a referirse a la “integración” en la escuela común:

Desde nuestra perspectiva, la integración suponía exigirle al que viene de afuera lo que ya está establecido... y en la escuela común todo seguía siendo igual. Creíamos que para que la integración sea posible, la escuela común tenía que producir algunos movimientos y cambios. (Raúl. Entrevista año 2016, Esquel.

Según el recuerdo del supervisor de educación especial, cuando ellos/as proponen la creación del Centro entendían a este como un “servicio” que tenía recursos disponibles para colaborar en la escolaridad de los/as niños/as que necesitaban algo más en la escuela común—significando ese “algo más” en términos de “complementario” y de “algo distinto”. Esta idea se vio reflejada en la denominación que finalmente llevó el Centro como “Centro de Servicios Alternativos y Complementarios”. Asimismo, sostenemos que este modo de concebir las prácticas docentes en torno a los procesos de integración educativa, en términos de “servicio” de educación especial a educación común, se inscribe en un contexto de políticas educativas Neoliberales que consideran a la educación como un “servicio” y no como un Derecho<sup>10</sup>.

Así, en el año 1994 y a través de la Resolución ministerial N°790, se crea en la ciudad de Esquel el primer Centro de Servicios Alternativos y Complementarios, el cual depende de la Dirección Provincial de Educación Especial. Dicha resolución establece que “los grados de educación especial en las escuelas comunes” pasarían a depender de este Centro de Servicios Alternativos y Complementarios. Según la resolución, el Centro se caracteriza por ser “un servicio de apoyo de la educación especial a la educación común, definiéndose como alternativo porque intentan ser una nueva opción en relación a lo existente y como complementario porque significa una oferta adicional a lo previsto para el conjunto” (Resolución 790/94). Este CSAYC se inicia con once cargos docentes “cedidos” por una escuela especial y con un cargo de director. Consideramos que la creación de este “Centro” por parte de la Dirección General de Educación Especial del Consejo Provincial de Educación de Chubut significa, para la política educativa provincial, enmarcarse en los lineamientos educativos nacionales que en ese momento se estaban desarrollando “a favor” de la integración educativa, en un contexto provincial donde Chubut rechaza la Ley Federal de Educación N°24.195.

Sin embargo, durante los primeros meses del año 1995 la política educativa a nivel provincial adquiere una redefinición importante con la creación del Ministerio de Educación y con la asunción de Massoni como Ministro de Educación provincial,

estableciendo estrechas relaciones con las autoridades educativas nacionales. Este acercamiento determina que la provincia de Chubut adhiera al Pacto Federal Educativo –al que no había suscripto en la fecha estipulada– y así se convierta en una de las provincias patagónicas que más rápido avanza en la implementación de la nueva estructura propuesta por la Ley Federal (Olmeda, 2003).

En este contexto político y económico en el año 1997 se inauguran los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios de las ciudades de Trelew, Gaiman y Rawson<sup>11</sup> a través de la Resolución ministerial 118/97 y el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios de Comodoro Rivadavia, por medio de la Resolución Ministerial N° 119. Esta última Resolución reconoce al CSAYC de Comodoro Rivadavia como institución desde mayo de 1995 y recupera como proyectos fundacionales: 1) Proyecto de integración escolar y abordaje de la problemática del fracaso escolar y 2) Proyecto de Integración del niño/a con necesidades educativas especiales en el ámbito de la escuela común (1994). Asimismo, explicita que “los proyectos mencionados fueron elaborados por dos escuelas de educación especial de Comodoro Rivadavia” (Resolución 119/1997).

Al respecto, la primera directora del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios de Comodoro Rivadavia plantea:

En el año 97 nos enteramos por una copia de una Resolución que éramos una ‘institución’ y que teníamos un nombre que no habíamos elegido nosotras, Centro de Servicios Alternativos y Complementarios... un nombre larguísimo que tuvimos que empezar a descifrar cuál era su significado y a darle sentido. (Fernanda. Entrevista año 2013, Com. Riv.)

Como anticipamos, los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios de la ciudad de Esquel y de Comodoro Rivadavia se crean con cargos docentes ya existentes pertenecientes a la planta docente de otras escuelas de educación especial. En consonancia y estableciendo conexiones con los procesos de integración educativa que se desplegaron a escala internacional en algunos países de Europa, podríamos afirmar que los “recursos” destinados para desarrollar dichos procesos se han obtenido de los ya existentes en las escuelas de educación especial, lo cual significa el foco de diversas críticas realizadas a los gobiernos de esos países. En el ya citado Informe Warnock (1987) identificamos entre los objetivos perseguidos por el Comité algunas de las preocupaciones que orientó al gobierno para solicitar y concretar la mencionada investigación, vinculada a “la utilización eficaz de recursos”. Al concluir el informe se aclara que no podían precisarse los “costos” de las diferentes intervenciones previstas, pero que se trataba de un momento oportuno:

La matriculación de las escuelas está descendiendo y se dispone cada vez de más edificios y profesores. Se consideró que una buena parte de las recomendaciones del Comité podrían ser financiadas con los presupuestos

existentes. (Warnock, 1987, p. 73).

Respecto a este párrafo, acordamos con el análisis de Diez (2004), quien plantea que existe un interés por “reducir el presupuesto destinado a educar y a asistir a las personas con discapacidad, quienes resultan para el Estado un gasto en tanto hombres y mujeres laboralmente improductivos” (p. 160). En consonancia, Vlachou (1999) sostiene que en algunos países de Europa el debate en torno a los procesos de integración educativa se centra únicamente en los “recursos” en las relaciones “costo-eficacia”, significando un “peligro” dado que “se puede entender a la integración como una alternativa barata a la educación especial” (p. 49). En otro análisis, esta autora sostiene que a lo largo de los años en que se han desarrollado las prácticas en torno a la educación especial, las cuales no sólo implican docentes, sino que también otros/as profesionales y especialistas, mantener dicha estructura ha sido costoso y contraproducente. Por ello, para los gobiernos una buena práctica en términos de costo y eficacia sería “colocar a los niños y las niñas con necesidades educativas especiales dentro del sistema educativo común y ocultar este motivo bajo el principio del igualitarismo” (Vlachou, 1999, p. 32).

A continuación, presentamos los sentidos que adquieren estas prácticas docentes vinculadas a procesos de integración educativa en las localidades de Gobernador Costa y sus alrededores y los vínculos que las mismas desplegaron con el Centro de Servicios Alternativos y Complementarios de la ciudad de Esquel.

### **Los inicios de la educación especial y sus virajes hacia prácticas de integración educativa en la localidad de Gobernador Costa y sus alrededores**

Podríamos iniciar este apartado planteando que reconocemos como un antecedente clave la creación del primer CSAYC en la provincia de Chubut, con sede en Esquel en el año 1994, y a partir de allí la conformación de los cargos de maestras integradoras en la localidad de Gobernador Costa y sus alrededores<sup>12</sup> en los años de 1996. Estos cargos dependían del CSAYC de la ciudad de Esquel. No obstante, advertimos ciertas particularidades que hacen a los propios procesos escolares que se desarrollan en dichas zonas. Por esto, identificar algunos aspectos propios nos permite visibilizar cómo se fueron desplegando las prácticas docentes vinculadas a la integración educativa, de manera compleja y diferenciada tanto en la localidad de Esquel como en Gobernador Costa. Dichas particularidades se relacionan con las necesidades educativas que cada una de estas localidades requieren.

Tal como describimos en el apartado anterior, en Esquel se crea el “aula especial en las escuelas de educación común” destinada a niños/as que hasta ese momento sólo asistían a las escuelas de educación especial, lo cual significó un gran avance en cuanto a los procesos de integración educativa en dicha ciudad. En cambio, en las escuelas de Gobernador Costa y sus alrededores, las docentes denominadas

maestras integradoras-que dependían del CSAYC de Esquel–comienzan a “retirar” a los/as estudiantes –con discapacidad y/o identificados/as por sus dificultades–de las aulas de educación común para que “reciban” una educación “diferenciada” en un aula especial “apartada” que funcionaba en la misma escuela de educación común. La modalidad de trabajo docente que adquiere el “aula especial” en Gobernador Costa y sus alrededores implica que las prácticas de las maestras integradoras sean “aisladas” y se desplieguen de manera “paralela” al resto de las prácticas escolares que se desarrollaban en la escuela de educación común.

Al iniciar las prácticas docentes vinculadas a la integración educativa, cada una de las escuelas primarias de las localidades de Gobernador Costa y sus alrededores, entre ellas José de San Martín, cedieron una de sus aulas para destinarla como “aula especial”. De acuerdo al decir de una de las maestras integradoras, “el ingreso de los/as niños/as que pertenecían al aula especial se hacía en un horario diferenciado del resto de los/as estudiantes que asistían a la escuela” (Federica. Entrevista año 2021. Gdor. Costa). Según el recuerdo de esta docente, con ello se intentaba evitar el contacto entre los/as niños/as de la escuela de educación común y los/as del aula especial ya que, si bien compartían el edificio, los/as niños/as del aula especial eran considerados/as “no parte del colectivo de estudiantes de la escuela”, por lo cual no parecía necesario generar vínculos entre los/as mismos/as:

Era un aula cuanto más aislada mejor. Estos chicos ingresaban más tarde que los demás chicos y por la puerta de atrás. El aula estaba en el fondo sobre un pasillo que quedaba entre la cocina, los baños y un depósito. Ingresaban algunas veces a la escuela o salían al patio. Las puertas de las aulas solían estar con llave, no compartían recreos, ni actos, ni nada. (Gimena. Entrevista año 2021, Gdor. Costa).

Al respecto, advertimos ciertas diferencias en relación a las prácticas docentes que se desarrollaron en la ciudad de Esquel. En este sentido, las particularidades que adquieren los procesos de integración educativa tanto en Esquel como en Gobernador Costa parte de las necesidades de cada una de estas localidades. Mientras que el CSAYC de Esquel acompañaba a estudiantes con discapacidad en las escuelas primarias, en Gobernador Costa tienden a “apartar” a algunos/as estudiantes con discapacidad que hasta ese momento asistían a las aulas con el resto de sus compañeros/as en la escuela de educación común. La intención de esta práctica se basaba en la necesidad de que reciban un acompañamiento de una docente de educación especial en un aula “separada” del resto de sus compañeros/as. Consideramos que esta situación se propicia dada las necesidades poblacionales y los condicionantes institucionales de las localidades de Gobernador Costa y sus alrededores, lo cual produce que este “acompañamiento” adquiera otros sentidos ligados a cubrir la ausencia de una escuela de educación especial en dichas zonas. Tal es así que en el

año 1996, las familias de estudiantes con discapacidad, maestras de nivel inicial y de primaria y maestras de educación especial solicitan al Ministerio de Educación de la provincia de Chubut la creación de una escuela de educación especial “que pueda recibir, dar lugar y priorizar la escolaridad de los/as niños/as y jóvenes con discapacidad en estas localidades” (Gimena, Entrevista año 2021, Gdor. Costa). Sin embargo, la solicitud fue denegada por no cumplir con los requisitos requeridos por el Ministerio. Al decir de una maestra integradora:

Se pensó en una escuela que pudiera abarcar las dos localidades [Gobernador Costa y José de San Martín], pero por los trámites burocráticos y la matrícula de estudiantes de ese momento no se pudo llevar adelante, tampoco hubo convicción y fuerza en el pedido. (Federica. Entrevista año 2021. Gdor. Costa).

De acuerdo con Guglielmino (2013) podríamos decir que algunas acciones desarrolladas en torno a los procesos de integración educativa, en el marco de políticas neoliberales, pretenden dar respuestas a las necesidades educativas del momento como así también legitimar la atención de un/a sujeto/a considerado/a “necesitado/a” desde una mirada compensatoria y que acentuaba las desigualdades. Estos aspectos identificados por Guglielmino (2013) se resaltan en el aula especial de Gobernador Costa y sus alrededores, la cual, según nuestra perspectiva, se caracterizaban por brindar un “circuito escolar diferenciado” (Sinisi, 2010). Al decir de la maestra integradora: “había una necesidad, había una demanda, había chicos que estaban en la escuela común, pero por sus características necesitaban el acompañamiento de la educación especial, en otro espacio aparte” (Gimena. Entrevista año 2021. Gdor. Costa).

Tal como se menciona anteriormente, esta particularidad se debe a la ausencia de escuelas de educación especial en estas localidades, razón por la cual se concebía como la única alternativa y posibilidad de educación para los/as niños/as y jóvenes con discapacidad. De acuerdo con Nobile (2016), con la Ley Federal de Educación N°24.195, la escuela comienza a ser un espacio habitado y cotidiano para aquellas personas que no habían sido sus destinatarios históricos, aunque esta presencia se registra de modos desiguales. En correlato a este análisis, podríamos plantear que el “aula especial” dio lugar a que se desplieguen propuestas segregacionistas y desiguales para un sector de la población escolar que, si bien asistía a las escuelas de educación común, era considerado “diferente” respecto del colectivo de sus compañeros/as—y con recorridos escolares diferenciales. De esta manera lo expresa una maestra integradora:

Tenía chicos que eran mentales, con parálisis cerebral, con problemas motores, síndrome de Down y de distintas edades. Algunos de ellos no habían tenido mucha continuidad en el sistema escolar y otros nunca habían ingresado

a escuela. La mayoría eran niños, pero también algunos casi adolescentes. (Federica. Entrevista año 2021, Gdor. Costa)

La necesidad de una escuela de educación especial y que los/as estudiantes con discapacidad reciban una “atención” necesaria para “mejorar su calidad de vida”, solían ser los argumentos de quienes en ese momento se encontraban desplegando prácticas docentes como maestras integradoras. Esto hizo que se derive en prácticas docentes que hasta ese momento no se desarrollaban. Tal es el caso de las articulaciones y el trabajo con el Hospital de la localidad de Gobernador Costa, con el fin de gestionar viajes a la ciudad de Esquel para que niños/as y jóvenes puedan recibir la atención de especialistas de salud y educación:

Pedíamos ayuda al hospital para disponer de la ambulancia. Queríamos llevar a los chicos a Esquel, para que algunas docentes de educación especial trabajen con ellos o para que los vean los profesionales del Hospital de Esquel. Salíamos bien temprano, a la madrugada. (Gimena. Entrevista año 2021, Gdor. Costa)

Por otra parte, las características que adquirió el aula especial en estas localidades dan cuenta de los diversos modos en el que se llevaron a cabo los procesos de integración educativa durante la década del 90' en la provincia del Chubut.

Más adelante, en el año 2006 con la derogación de la Ley Federal de Educación N° 24.195 y la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, se da lugar a una nueva configuración de la Educación Especial. Entre los cambios más significativos se encuentra que la Educación Especial es una de las ocho modalidades del sistema educativo y que se rige por el principio de inclusión educativa. Por su parte, la Resolución N°155/11 del Consejo Federal de Educación avala los fines y objetivos que la Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece para la modalidad de educación especial, entre ellos:

Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos. (LEN, Art. 11 Inc. n)

Extender la obligatoriedad, reconocimiento de las personas con discapacidad, como sujetos de derecho. (LEN, Cap. VIII)

Cabe aclarar que estas legislaciones nacionales adhieren a ciertos lineamientos y principios internacionales como la “Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad” del año 2006. Este último documento refiere en su artículo 24, inciso 1, que el derecho a la educación de las personas con discapacidad supone un punto de partida para la igualdad de oportunidades y afirma que: “con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de igualdad de oportunidades, los Estados partes aseguraran un sistema de educación inclusivo a todos los

niveles” (ONU, 2006, p. 19).

En este marco legislativo internacional y nacional distinguimos una nueva etapa que da inicio a la creación de otros CSAYC en la provincia de Chubut. Tal es así que en el año 2005 se crea el CSAYC de la localidad de Gobernador Costa – por Resolución ministerial N° 13.484/05–, el cual interviene en todos los niveles educativos (inicial, primaria y secundaria) y depende de la supervisión de educación especial de la Región III situada en la ciudad de Esquel. Además, esta Resolución N° 13.484/05 explicita en su art. N°4 “transferir los cargos de maestros de ciclos titulares de las escuelas primarias a la planta funcional del Centro”. Desde esta normativa se habilita que docentes de educación primaria ingresen con su cargo al CSAYC y se desempeñen como maestras integradoras. Esta situación nos advierte respecto a la ausencia de maestras de educación especial para desempeñarse en los cargos de maestras integradoras. En este sentido, resulta importante poder reflexionar en relación a estas primeras prácticas docentes en torno a la integración educativa, en las cuales, a diferencia de otras localidades, quienes se desempeñaron como maestras integradoras fueron docentes de educación primaria. Si bien no es intención de este artículo profundizar en estas discusiones, consideramos pertinente interrogarnos acerca de las concepciones y nociones que poseen estas docentes, cuya formación de base es la educación común, respecto a los procesos de integración e inclusión educativa, la categoría de discapacidad, el campo de la educación especial y sus relaciones con la educación común, entre otras.

Por otra parte, podríamos plantear que la conformación de este CSAYC en Gobernador Costa- con intervención en José de San Martín y sus alrededores–surge como respuesta a la necesidad de acompañar los diferentes recorridos escolares que cada uno/a de los/as estudiantes con discapacidad se encontraban transitando tanto en las escuelas de nivel inicial y primaria, como así también en la escuela secundaria. A la vez, la presencia del CSAYC da entidad y sentido de pertenencia a las maestras integradoras que hasta ese momento trabajaban de manera “paralela” y “aislada” en un aula especial y en la escuela común.

Por último, si bien este CSAYC se afianza en el marco legislativo de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, dando cuenta de los avances en materia de educación y de inclusión en las localidades más alejadas y situadas al sur-oeste de la provincia de Chubut, no obstante reconocemos que sus intervenciones se despliegan de modo desigual en relación a otras localidades y ciudades. En particular, nos referimos a las condiciones materiales e institucionales en términos de falta y ausencia de recursos disponibles para llevar a cabo las intervenciones desde el CSAYC. No sólo aludimos a la ausencia de recursos materiales sino también a la falta de docentes formados/as en el área de educación especial para llevar a cabo las prácticas en torno a los procesos de integración y de inclusión educativa.

## Reflexiones finales

Historizar acerca de las prácticas docentes en torno a procesos de integración educativa durante las décadas de los 80' y 90' nos ha permitido conocer los momentos de conformación de los primeros CSAYC en distintas localidades de la provincia de Chubut. A través de los relatos de las docentes de aquella época, nos acercamos a los sentidos que éstas construyen desde el presente en torno a las prácticas vinculadas a la integración educativa y a los inicios de los CSAYC, como así también a los movimientos que al interior de las escuelas de educación especial se estaban gestando.

Entre estos sentidos y movimientos destacamos las interpelaciones respecto al carácter segregacionista y excluyente que presentaban las escuelas de educación especial, los cuestionamientos respecto a las derivaciones que realizaban las escuelas de educación común a las escuelas de educación especial y la búsqueda de estrategias para generar las condiciones necesarias que posibiliten que niños/as que asistían hasta ese momento a las escuelas de educación especial puedan comenzar a transitar su escolaridad por distintos espacios de la escuela común. En particular, estas estrategias se vieron plasmadas en las distintas modalidades que adquirieron las prácticas docentes en torno a los procesos de integración educativa: la maestra integradora en Comodoro Rivadavia y el aula especial en Esquel, Gobernador Costa y sus alrededores. Al respecto, consideramos que ambas modalidades posibilitaron generar tensiones respecto a las prácticas segregacionistas y excluyentes que se configuraban en las relaciones entre la educación especial y la educación común. Sostenemos que documentar estas tensiones en los inicios de los CSAYC permite complejizar los sentidos que actualmente se les otorgan a los mismos, intentando buscar en el pasado las huellas de continuidades y de rupturas en el presente (Roc-kwell, 2009). Asimismo, darían cuenta del tiempo y las condiciones que se requieren para que se produzcan las rupturas necesarias que implicarían los procesos de integración y de inclusión educativa.

Los análisis que se desprenden de los cruces entre los decires de las/os docentes –quienes fueron agentes fundacionales en la conformación de los CSAYC– y los documentos/normativas vinculadas a las políticas de integración educativa posibilitaron visibilizar que las/os docentes no reaccionan ante las acciones y definiciones de las políticas educativas estatales de modo homogéneo y unidireccional. Por ello, planteamos la necesidad de comprender los procesos socioeducativos como heterogéneos y en contextos particulares.

Por último, tal como intentamos presentar en este artículo, la conformación de los CSAYC en las distintas localidades de Chubut adquirió diversas modalidades, las cuales estuvieron atravesadas por las necesidades de las poblaciones escolares y las características que asumían las relaciones entre la educación común y la educa-

ción especial en cada una de estas localidades. También es importante mencionar que la creación de los primeros CSAYC en la provincia de Chubut implicó que las escuelas educación especial y también de educación común tengan que ceder sus cargos docentes con el fin de garantizar las prácticas en torno a la integración educativa. Esta ausencia en el financiamiento se vio reflejada en el transcurso de las décadas y en momentos de políticas públicas que proclaman como principio rector a la inclusión educativa.

## Notas

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación UNPSJB. Doctora en Educación UBA. Becaria Post Doctoral del CONICET en el Centro de Investigaciones y transferencia Golfo San Jorge. Profesora Adjunta en la cátedra Eje de Investigación III y Auxiliar de Primera Regular en la asignatura Educación Especial, carrera Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación UNPSJB. [pereyra.cristina@gmail.com](mailto:pereyra.cristina@gmail.com)

<sup>2</sup> Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación UNPSJB. Maestranda en Psicología Educacional UBA. Docente en ISFD 804 anexos Esquel, Trevelin y Maitén. Chubut. [valees-quel2018@gmail.com](mailto:valees-quel2018@gmail.com)

<sup>3</sup> Tesis Doctoral “Escuelas y Maestras de apoyo a la inclusión. Un estudio en un Centro de Servicios Alternativos y Complementarios”. Doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras UBA. Fecha de Defensa: diciembre 2019.

<sup>4</sup> Tesis de Grado “Trayectorias escolares de jóvenes en situación de discapacidad en una escuela secundaria de Gobernador Costa”. Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. UNPSJB. Fecha de Defensa: noviembre 2022.

<sup>5</sup> Durante los años 2020 y 2021 el trabajo de campo de una de nuestras investigaciones se lleva a cabo a través de entrevistas y encuentros virtuales, por lo cual recurrimos a diversas plataformas virtuales (meet, zoom, WhatsApp, etc) para encontrarnos con nuestras entrevistadas y sujetas de la investigación.

<sup>6</sup> Tal como se las designan en aquel momento.

<sup>7</sup> Estas escuelas en sus inicios pertenecían a la modalidad de escuelas “diferenciales” para estudiantes con “discapacidad mental” llamadas en ese entonces “escuelas para mentales”. Durante la década de los noventa, estas escuelas nacionales pasaron a depender del Ministerio de Educación Provincial y cambiaron su denominación, la escuela N°11 comienza a llamarse escuela de educación especial provincial N°3 y la escuela N°37 se llamaría escuela de educación especial provincial N°4. Vale aclarar que todos estos nombres son ficticios (a modo de resguardo de identidad de las instituciones).

<sup>8</sup> Proyecto “Integración escolar y abordaje a la problemática del fracaso escolar” (1990). Escuela N°1. Comodoro Rivadavia.

<sup>9</sup> Este informe se elabora a partir de una investigación realizada entre los años 1974 y 1978 por una comisión de expertos presidida por Mary Warnock, en respuesta a una solicitud del Secretario de Educación del Reino Unido-Inglaterra. Este informe concibe a las “Necesidades Educativas Especiales” como aquellas “dificultades de aprendizaje” que pueden

presentar los niños y las niñas a lo largo de su trayectoria escolar, por lo cual requieren de “atención” y “recursos educativos específicos”, distintos de los que necesitan los/as demás compañeros/as.

<sup>10</sup> De esta manera se establece en la Ley Federal la cual define a la Educación Especial como un Régimen Especial en el Capítulo VII, art. 28 y entre sus objetivos menciona “Garantizar la atención de las personas con estas necesidades educativas desde el momento de su detección. Este servicio se prestará en Centros o Escuelas de Educación Especial”.

<sup>11</sup> Estas son localidades situadas al norte y este de la provincia de Chubut.

<sup>12</sup> Nos referimos a las localidades de José de San Martín, Tecka, Colan –Conhue y Río Pico.

## Referencias bibliográficas

Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. En *Cuadernos de Formación Docente*. Universidad Nacional de Rosario.

Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social*. Laborde Editor: Rosario, Argentina.

Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Laborde, Editor: Rosario, Argentina.

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

Ascolani, A. (2008). Estrategias del Banco Mundial para el financiamiento de la educación en los países latinoamericanos. En *Revista Educação*, Porto Alegre, 31, (2) (139-1569).

Braslavsky, B. (1984). ¿Hay una pedagogía especial? *Revista Argentina de Educación*, 3, (5). Buenos Aires, Argentina.

De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación especial*. Editorial Novedades educativas: Buenos Aires, Argentina.

Diez, A. C. (2004). Las necesidades educativas especiales. Políticas educativas en torno a la alteridad. En *Cuadernos de Antropología Social*, (19), (157-171).

Dubrovsky, S. (comp.) (2005). *La integración escolar como problemática profesional*. Colección Conjunciones. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 37, (70-80).

Favaro, O. y Luorno, G. (2006). Políticas y Estrategias de Reproducción en las Provincias. Neuquén y Río Negro, 1983-2003. En *Revista Estudios Sociales. UNL*. 31 (1) (165-189).

Guglielmino, E. (2013) Configuraciones de la integración e inclusión educativa. Una perspectiva genealógica. *Revista Contextos de Educación*. (14).

Ley N°22.431 de Sistema de Protección General al Discapacitado. (1981). Ministerio Nacional de Educación y Justicia. Bs. As. Argentina.

Ley Federal de Educación N° 24.195, (1993). Ministerio de Cultura y Educación. Bs. As. Argentina.

Ley de Educación Nacional N° 26.206, (2007). Ministerio de Cultura y Educación. Bs. As. Argentina.

Lus, M. A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Editorial Paidós: Buenos Aires, Argentina.

Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. Fondo de Cultura Económica: México.

Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Revista Última década*. (44), (109-131).

Olmeda, J.C. (2003). Proyecto "las provincias educativas" estudio comparado sobre el estado, el poder y la educación en las 24 provincias argentinas. CIPPEC. Informe Jurisdiccional N°21.

Pérez, A. (2014). Educación Especial y alteridad: en busca de lo común. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol.8. (1). (53-59).

Plan Nacional de Integración. Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas Discapacitadas. (1987) Dirección Nacional de Educación Especial. Bs. Argentina.

Proyecto "Integración escolar y abordaje a la problemática del fracaso escolar". (1990). Escuela N°1. Comodoro Rivadavia. Chubut.

Puiggrós, A. (2009). *Qué pasó en la educación argentina. Breve Historización de la conquista hasta el presente*. Galerna, Buenos Aires.

Resolución N°790. (1994). Consejo Provincial de Educación. Ministerio de Educación de la provincia de Chubut.

Resolución N° 118(1997). Consejo Provincial de Educación. Ministerio de Educación de la provincia de Chubut. Argentina.

Resolución N°119 (1997). Consejo Provincial de Educación. Ministerio de Educación de la provincia de Chubut. Argentina.

Resolución N° 13.484 (2005). Consejo Provincial de Educación Ministerio de Educación de la provincia de Chubut. Argentina.

Resolución N°155. (2011). Consejo Federal de Educación. Buenos Aires. Argentina.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso, *Revista Colombiana de Educación*, 12, (35-50).

Rockwell, E. (1995). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, E. (ed.) *La escuela cotidiana*. Fondo de cultura económica, México.

Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares *Revista de Antropología Social*, 16, (175-212). Universidad Complutense de Madrid Madrid, España.

Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Sinisi, L. (2010) Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma?. En: *Boletín de Antropología y Educación* (01), (11-14).

Sinisi, L. (2013). Contribuciones de la etnografía para el estudio de redes y tramas psico-educativas. En Elichiry, N. (comp.) *Historia y vida cotidiana en educación: Perspectivas interdisciplinarias*. (pp. 49-66) Manantial: Buenos Aires:

Los Centros de Servicios Alternativos y Complementarios y los inicios de las prácticas docentes en torno a la integración y la inclusión educativa en la provincia de Chubut

Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Las ediciones de la Piqueta: España.

Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia la educación inclusiva*. Editorial La Muralla.

Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. En *Revista de educación*, Número extraordinario. Investigación sobre integración educativa, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, (45-73).