

Aportes y desafíos de la educación especial en la escuela común. Estudio sobre los dispositivos que brindan orientación a las escuelas para el logro de trayectorias educativas integrales y el cumplimiento de los objetivos de inclusión educativa¹

Susana Di Pietro² | Egle Pitton³ | Paula Medela⁴ | Ariel Tófaló⁵

Resumen

La modalidad de Educación Especial muestra actualmente en la Ciudad de Buenos Aires una presencia sostenida y variada en las escuelas primarias comunes de gestión estatal, en función no sólo de acompañar en la integración a los niños con discapacidad, sino también a aquellos alumnos que -sin presentar discapacidades de origen orgánico- manifiestan problemas de aprendizaje o inserción en la vida escolar que ponen en riesgo sus posibilidades de desarrollar una trayectoria educativa satisfactoria. Sobre esta última dimensión se enfoca el presente artículo, a través del análisis de los enfoques conceptuales y metodológicos de tres configuraciones de apoyo dependientes de la Dirección de Educación Especial. Se trata de los dispositivos Maestro de Apoyo Pedagógico, Maestro de Apoyo Psicológico y Maestro Psicólogo Orientador en problemas emocionales severos. Asimismo, el acercamiento a la práctica concreta de los docentes

Summary

Nowadays, education for children with special needs has a sustained and varied presence in public primary schools in Buenos Aires City. This educational modality not only support disabled children in their integration process but also benefit those ones who do not show any organic disability but may have trouble in achieving a successful education as regards learning problems or difficulties to insert in a school or class and, consequently, are at risk for school failure. The present article deals with this last issue through the analysis of conceptual and methodological approaches of three different posts (all depending on the Direction for Special Education from Bs. As. City): “Learning Supportive Teacher”, “Psychological Supportive Teacher” and “Psychologist-Counsellor Teacher for those who have severe emotional problems”. This sort of work and its respective analysis of this teacher’s practice will help us identify the transformations in students,

que sostienen las acciones de estas configuraciones de apoyo permite identificar las transformaciones que éstas producen en los estudiantes, docentes y más ampliamente en las instituciones en las que intervienen. Por último, se reseñan aquellos aspectos de la articulación entre primaria y especial que favorecen el despliegue de los mencionados dispositivos, así como también aquellos elementos que requieren de una mayor profundización para potenciar los logros que se esperan en términos de evitar la producción y reproducción de situaciones de fracaso escolar.

Palabras clave: Educación Especial - Escuelas Primarias - Configuraciones de Apoyo - Trayectorias Educativas Integrales - Fracaso Escolar.

teachers and more widely in educational institutions which are all involved. Finally, the paper summarizes the aspects in the articulation of primary and special education that benefit the developing of the devices mentioned above and those elements that still require further elaboration in order to avoid school failure in an effective way.

Key words: Special Education - Primary School - Support Devices - Educational Paths - School Failure.

Fecha de Recepción: 31/08/12
Primera Evaluación: 13/10/12
Segunda Evaluación: 24/11/12
Fecha de Aceptación: 10/12/12

El presente artículo sintetiza los principales resultados de un trabajo de indagación acerca de los dispositivos de la Dirección de Educación Especial del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires que brindan orientación a las escuelas primarias comunes ante problemas de aprendizaje o de integración en la vida escolar de niños que no manifiestan generalmente discapacidades de origen orgánico. Se trata, particularmente, de los dispositivos: Maestro de Apoyo Pedagógico, Maestro de Apoyo Psicológico y Maestro Psicólogo Orientador en problemas emocionales severos. La investigación se planteó dos propósitos generales. Por un lado, describir el aporte que dichos dispositivos efectúan en relación con las escuelas primarias comunes de gestión estatal de la jurisdicción. Por otro lado, analizar la práctica de estas configuraciones de apoyo, procurando comprender las transformaciones que producen en los sujetos destinatarios y en las instituciones en las que intervienen, así como los desafíos que enfrentan. Para ello, se indagaron las configuraciones de apoyo mencionadas, a través de múltiples fuentes que se detallarán a continuación, y se complementó dicho análisis con el trabajo de campo en dos escuelas primarias (para dar cuenta, en particular, de la práctica de los maestros de apoyo).

La investigación se llevó a cabo en el período 2010-2011 y se apoyó en el uso combinado de estrategias cuantitativas y cualitativas. No obstante, el peso otorgado a estas últimas resultó

determinante dado que la mayor parte del análisis se efectuó en base a información observacional o de expresión oral o escrita, poco estructurada, recogida con pautas flexibles, y difícilmente cuantificable. Las fuentes utilizadas para la caracterización de los dispositivos incluyeron consultas con referentes clave, normativa vigente -de alcance internacional, nacional y jurisdiccional-, y documentos oficiales sobre proyectos específicos de la Dirección de Educación Especial. Para dimensionar la extensión de las configuraciones de apoyo analizadas se utilizaron algunos datos recabados por la propia Dirección y otros provenientes del Relevamiento Anual de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). Para el análisis de la práctica de los maestros de apoyo, el trabajo en las escuelas implicó la realización de entrevistas en profundidad a docentes y directivos de escuelas, a miembros de los dispositivos de apoyo y observaciones directas de situaciones de enseñanza, fundamentalmente. En cambio, para el análisis de la práctica de los proyectos Maestro Psicólogo Orientador y Maestro de Apoyo Psicológico dado que, en virtud de la complejidad de las situaciones implicadas, no se aconsejaba la observación de intervenciones concretas *in situ*, se decidió acceder a las prácticas a través del estudio de legajos y actas donde se da cuenta de dichas intervenciones, complementando esa información con el diálogo con docentes y responsables de esos proyectos.

La educación especial en escuelas primarias comunes: perspectivas y sentidos actuales de la intervención

La modalidad de Educación Especial muestra actualmente en esta jurisdicción una presencia sostenida y variada en las escuelas primarias comunes -tal como se desarrollará en el apartado siguiente- en función, no sólo de acompañar en la integración a los niños con discapacidad, sino también a aquellos alumnos cuyos problemas de aprendizaje o inserción en la vida escolar ponen en riesgo la posibilidad de tener una trayectoria educativa satisfactoria.

Para comprender los cambios en el posicionamiento de la modalidad es preciso considerar las definiciones (políticas y conceptuales) que van dando lugar a dichas transformaciones en el contexto de los procesos más amplios a nivel social, así como también en relación con la situación y el papel de la escuela en ese contexto.

Por una parte, los procesos de empobrecimiento y profundización de la desigualdad -consolidados a partir de las transformaciones estructurales ocurridas en nuestro país en los años '90, pero iniciadas en décadas anteriores- provocaron que los niños de los sectores populares enfrenten severos condicionamientos materiales y subjetivos para sostener la escolaridad⁶. Por otra parte, la escuela en tanto institución también sufrió un proceso de debilitamiento, análogo al experimentado por el espacio público en su conjunto. Ambos procesos, lejos de

operar aisladamente, se interpenetran: las acuciantes necesidades de parte de la población escolar, producto de condiciones de vida desfavorables, se articulan con la denominada "*pérdida de eficacia simbólica y material de la escuela*" (Carli, 2003), dando por resultado un escenario de gran complejidad.

El modo en que la Educación Especial afronta en el presente los requerimientos provenientes de las escuelas primarias es resultado de una serie de políticas que, en gran medida, retoman los cambios teóricos experimentados por este campo disciplinar a lo largo de la historia -que tienen sus raíces en debates internacionales y también se expresan en acuerdos adoptados a nivel nacional- y que se manifiestan en forma concreta en aspectos tales como: la definición de los objetivos perseguidos, la delimitación de los sujetos destinatarios y los modelos de abordaje. Para sintetizar este complejo proceso de transformaciones podría hablarse del pasaje de una concepción restringida acerca del sujeto destinatario de la educación especial centrada en la condición de discapacidad, a una concepción amplia organizada en torno de la noción de necesidades educativas especiales; concepto que incluye tanto a los alumnos con discapacidades como, en general, a todos los que requieren de un acompañamiento particular para lograr una experiencia educativa satisfactoria en la escuela común.

Simultáneamente a esta extensión progresiva de los destinatarios de la educación especial, los cuestionamientos al interior del campo educativo sobre la

noción tradicional de fracaso escolar llevaron a dirigir la atención a la relación entre los sujetos, la propuesta de enseñanza y el formato institucional; entendiendo que es en el cruce de estas tres dimensiones donde se producen las problemáticas que afrontan los niños en la escuela. En el marco de estos debates, actualmente la intervención de la modalidad de Especial a nivel jurisdiccional abandona la categoría de necesidades educativas especiales para considerar como destinatarios a los niños *“con discapacidad o alguna restricción para el aprendizaje o la participación”* en las instituciones educativas (Ministerio de Educación del GCABA, 2010: 1). En esta formulación las “restricciones” no serían atribuidas exclusivamente a limitaciones de los propios niños sino que serían producto de la combinación entre las capacidades y posibilidades de los sujetos y las “barreras” que pueden estar implicadas en ciertas características de la propuesta escolar.

Al respecto, es preciso recordar que la controvertida noción de fracaso escolar, particularmente en lo que atañe a los sectores populares, ha sido objeto de críticas que impulsaron sucesivas redefiniciones conceptuales (Castorina en Kaplan, 2008). Por un lado, la versión clásica basada en la perspectiva clínico-médica sostiene que el fracaso se explica por el retraso o déficit natural del alumno, de tal forma que el fracaso masivo no es otra cosa que la suma de los fracasos individuales. Más recientemente, y fundamentándose en una perspectiva sociológica, se comienza a identificar las causas del fracaso escolar en el hecho de

que los niños no disponen de los recursos materiales y simbólicos necesarios para aprender, debido a los modos de crianza familiares y a sus condiciones socioeconómicas más generales. De esta forma, se deja de responsabilizar al niño individualmente pero se sitúa el problema en su entorno. Por ello, esta concepción sigue colocando el acento en el déficit que portan los niños y abonando una lectura determinista sobre su “destino” escolar. Una tercera postura -afín al sentido que orienta a las intervenciones de la modalidad de Especial en los últimos tiempos- resulta superadora de las anteriores en tanto:

“sitúa la cuestión en otro escenario, el de las propias prácticas educativas, donde las negociaciones de significado, las evaluaciones y clasificaciones de los alumnos son constitutivas del proceso de aprendizaje individual. La educabilidad de un alumno no depende de su interioridad natural ni de las condiciones sociales exteriores, sino que se define ‘en la situación escolar’, en las relaciones sociales e individuales simultáneas que caracterizan al aprendizaje” (Castorina en Kaplan, 2008: 11).

Como es posible advertir, esta perspectiva sobre el fracaso escolar supone un enfoque crítico sobre la “educabilidad” (Baquero, 2001) que explica los obstáculos que algunos niños enfrentan para aprender en la escuela común no por sus atributos individuales, familiares y/o sociales -tal como es mayoritariamente concebida-, sino por la relación entre dichos atributos y los rasgos de la propuesta escolar.

La influencia de estos debates conceptuales se advierte no sólo en la delimitación de los destinatarios de la Educación Especial, antes mencionada, sino también en el sentido que en los últimos tiempos, y en consonancia con paradigmas sostenidos también a nivel nacional, persigue la intervención de esta modalidad en las escuelas comunes: identificar y minimizar aquellas “barreras” que obstaculizan el aprendizaje (e incluso la participación en la vida escolar, en general) con la intención de evitar la producción y reproducción del fracaso escolar.

En síntesis, los rasgos de la política vigente en la modalidad de Educación Especial en la Ciudad se subordinan al objetivo de garantizar la integración e inclusión educativa de los niños con discapacidades o restricciones para el aprendizaje en las escuelas comunes. Esto implica la intención de superar un modelo organizativo que considera la escuela común y la educación especial como territorios de intervención demarcados, en función de que ambas modalidades se configuren como “*campos diferentes y complementarios para hacer posible la enseñanza y el aprendizaje*” (Ministerio de Educación del GCABA, 2010: 3). De este modo, con sus particularidades, la jurisdicción busca ponerse en sintonía con las definiciones conceptuales más recientes adoptadas a nivel internacional, y reforzadas en la legislación nacional.

Este contexto general constituyó un escenario interesante para interrogarse sobre los sentidos y las prácticas que

se producen en el encuentro entre dos modalidades con tradiciones tan diferentes, focalizando la atención en el modo en que los dispositivos de Educación Especial se posicionan en relación con la concepción sobre el sujeto de aprendizaje, la cuestión del fracaso escolar y los rasgos que caracterizan la propuesta pedagógica y organizativa de las instituciones (particularmente el modelo homogeneizante). Estos aspectos, distinguibles analíticamente, se encuentran estrechamente vinculados entre sí, tal como se verá a continuación.

Sobre el primer aspecto es preciso subrayar que la propia tradición de la modalidad de Especial la coloca en mejores condiciones para considerar y abordar la diferencia y la singularidad de los sujetos. En este sentido, si bien la definición de los destinatarios progresivamente se va ampliando (para incluir actualmente a los alumnos con restricciones para el aprendizaje y la participación en las escuelas comunes) las formas de intervención construidas en función de los destinatarios “originales” (los niños con discapacidades) dejan sus huellas. Este abordaje, caracterizado por la labor colectiva e interdisciplinaria y por instalar relaciones pedagógicas más personalizadas, se traduce en el diseño de estrategias de enseñanza adecuadas a las características singulares de los niños y en la flexibilización de ciertas normas y pautas escolares. Esto implica una mirada sobre los niños como alumnos en la cual la diferencia no es concebida necesariamente como “déficit” o patología, sino como un elemento a

considerar. Siguiendo a Baquero, la diferencia entre los sujetos no debería ser considerada sólo en relación con aquellos niños que no aprenden o no pueden responder a las pautas de la escolaridad sino también respecto de los que son supuestamente iguales. Si bien esta perspectiva más radical sobre cómo considerar lo diferente aún no se encuentra materializada en las escuelas, es posible pensar que la participación sostenida de la modalidad de Especial en las mismas puede contribuir a instalar progresivamente esta mirada sobre los niños, con la consecuente incidencia sobre las prácticas pedagógicas.

En relación con el segundo aspecto, el abordaje del fracaso escolar (como producto de las dificultades de ciertos niños para apropiarse de los contenidos o bien de problemas en la apropiación de las normas y hábitos propios de la institución educativa) no puede dejar de interpelar a la escuela en tanto institución. Al respecto, la participación de Educación Especial en el ámbito de la enseñanza primaria común se muestra capaz de introducir ciertas “grietas” en las perspectivas predominantes en las escuelas sobre el fracaso escolar, sus causas y los procesos específicos que lo producen.

Sobre el último aspecto es preciso recordar que diversos autores (Carli y Terigi, entre otros) consideran que la matriz homogeneizante de la escuela primaria -inscripta en su mandato fundacional- es un elemento fundamental que se reedita en la actualidad bajo nuevas formas. La presente investigación

permitió advertir que esa matriz homogeneizante es cuestionada, aunque sea parcialmente, por el discurso y la práctica de los docentes que implementan los dispositivos de la Dirección de Educación Especial. Los efectos de estos discursos, y de las decisiones que tienden a flexibilizar algunos elementos de la organización escolar vigente (tiempos, horarios, espacios, contenidos, estrategias, formas de las agrupaciones, etc.), no deben ser subestimados: en tanto las instituciones son productoras de subjetividad, cualquier introducción de excepciones -por limitadas o transitorias que sean- tiene consecuencias en la experiencia formativa de los niños en tanto alumnos, así como también más generalmente en su condición de sujetos.

Las tareas de apoyo y orientación sostenidas en las escuelas primarias por agentes de Educación Especial se materializan en las mencionadas configuraciones de apoyo, formas bajo las cuales actualmente la Dirección de esta modalidad piensa su contribución a las escuelas comunes para el logro de trayectorias educativas integrales y para el cumplimiento de los objetivos de inclusión educativa, entendida como:

“la capacidad del Sistema Educativo de atender a todos, niñas y niños, sin exclusiones de ningún tipo. Para ello, es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los estudiantes y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de servicios comunes y universales. En definitiva, la educación inclusiva apunta a que todos los estudiantes de una

determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales y culturales". (Ministerio de Educación de la Nación, 2009: 12).

Así, la inclusión -que se constituye como una política universal pero que debe poner especial atención "*en aquellos grupos de estudiantes con mayor riesgo de ser marginados, excluidos o de tener rendimientos menores a los esperados*" (Ministerio de Educación de la Nación, 2009: 12)- exige, como se adelantó, que las diversas modalidades del sistema escolar se complementen, sin perder la especificidad del aporte que cada una de ellas puede brindar.

La educación especial, abocada desde sus orígenes a atender la diferencia y atenuar el peso de los obstáculos que impiden a los sujetos con discapacidad concretar su derecho al aprendizaje y la participación, parece en condiciones de afrontar -desde esta trayectoria- el desafío de la inclusión en articulación con las escuelas primarias. Para ello, como sugiere Dubrovsky (s/f), fue preciso pensar la realidad educativa como una complejidad que no se reduce a la dualidad "normal/anormal", en vistas a superar el modelo tradicional basado en la existencia de sistemas paralelos según el cual la Educación Común es el formato diseñado para dar lugar a los "normales", mientras que la Educación Especial es la modalidad educativa destinada a los "anormales", entendidos como aquellos que no se ajustan a los parámetros establecidos por la escuela común. Superar este modelo supone, tal como

se señaló, dar lugar a una política en la que la educación común y la especial se complementen en busca de garantizar recorridos escolares satisfactorios para todos los niños.

Las configuraciones de apoyo de la modalidad de Educación Especial

Tal como se mencionó en la introducción, esta indagación se centra en los dispositivos de Educación Especial que se implementan en las escuelas primarias comunes de gestión estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para la atención de niños que, sin presentar discapacidades de origen orgánico, no logran responder a los requerimientos que exige la escuela primaria en términos de aprendizajes de contenidos y/o adecuación a las pautas que rigen la convivencia escolar. A continuación se reseñan brevemente las características principales de cada una de dichas configuraciones de apoyo. En los apartados siguientes, se analizará el aporte de estos dispositivos en los sujetos, en las prácticas y en las instituciones en las que intervienen y se señalarán aquellos aspectos que aún obstaculizan la concreción de una profunda complementariedad entre las modalidades común y especial.

Los **maestros de apoyo pedagógico** colaboran con las escuelas en la atención de los niños que presentan en su desempeño, tanto cognitivo como social, cierta distancia en relación con los objetivos del nivel primario. Su trabajo consiste, en líneas generales, en acompañar el aprendizaje de un grupo de

niños, tanto dentro como fuera del aula. Además de estas tareas específicas, se prevé que brinden orientación a los docentes de las escuelas comunes, articulando con ellos estrategias de enseñanza y evaluación. El origen de esta figura se remonta al año 1973 cuando son creadas a nivel nacional las escuelas y grados de recuperación. En la Ciudad, a partir del año 1987 el rol del maestro de grado de recuperación se amplía para abarcar también la tarea de apoyo pedagógico tal como se la conoce actualmente. Los maestros de apoyo forman parte de la planta funcional de las escuelas primarias en las que se desempeñan y son coordinados pedagógicamente por las Escuelas de Recuperación o por los Centros Educativos de Recursos Interdisciplinarios, según el distrito⁷. La vasta extensión que el recurso de apoyo pedagógico alcanza en el presente pone de manifiesto la importancia que se atribuye a la atención de problemas de aprendizaje en el nivel primario. Considerando datos de 2010, los maestros de apoyo estuvieron presentes en los 21 distritos escolares de la ciudad, abarcando un total de 341 establecimientos, lo cual representa aproximadamente un 75% de cobertura respecto del conjunto de escuelas primarias comunes de gestión estatal. En términos de cantidad de alumnos, el despliegue de este dispositivo implicó que 7.549 niños recibieran apoyo pedagógico por parte de estas docentes, la mayor parte de los mismos pertenecientes al primer ciclo de la escolaridad primaria.

Los **Maestros Psicólogos Orientadores** se ocupan de definir y desarrollar estrategias para acompañar a niños con problemas de escolaridad derivados de trastornos emocionales severos que concurren a las escuelas primarias comunes, así como también brindar asesoramiento a los docentes que se encuentran a cargo de estos alumnos. La creación del proyecto “Maestro Psicólogo Orientador en problemas emocionales severos” se vincula con el incremento, registrado desde mediados de la década del '90, tanto de la demanda como de las derivaciones que las escuelas primarias comunes realizaban hacia los Centros Educativos para la Atención de Alumnos con Trastornos Emocionales Severos (CENTES), instituciones de Educación Especial. Considerando las implicancias, para la biografía y subjetividad del niño, que se producen cuando debe abandonar la escuela común para continuar sus estudios en la escuela especial, en el año 1997 el CENTES crea la figura del Maestro Psicólogo Orientador, con una impronta claramente preventiva que se hace visible en dos aspectos. Por un lado, busca evitar siempre que sea posible ese cambio de modalidad, procurando que la trayectoria escolar del niño continúe en la escuela común. Por otro lado, intenta impedir que la problemática que afecta al niño se profundice y que se consoliden patologías que comprometan sus posibilidades de relacionarse en lo personal y en lo escolar. En relación con la cantidad y distribución de este recurso, en el año

2011 se desempeñaban en la ciudad un total de 12 agentes que atendían aproximadamente a 70 alumnos. El rol del Maestro Psicólogo Orientador abarca una gran variedad de posibles acciones: asesoramiento al maestro y al equipo directivo, acompañamiento en algunas actividades áulicas, encuentros de trabajo con el Equipo de Orientación Escolar para el diseño y evaluación de estrategias conjuntas, así como también el intercambio con los profesionales que atienden al niño (psicólogos, psiquiatras, psicopedagogos).

El “Proyecto **Maestro de Apoyo Psicológico** para atención de niños en situación de crisis” nace en 2005 como respuesta al requerimiento, por parte de las escuelas, de acompañamiento específico ante las dificultades de inserción y/o inclusión a la vida institucional de los alumnos que presentan conductas agresivas y/o dificultades para aceptar las normas escolares. Entre los fundamentos explicitados se destaca la necesidad del cuidado y la protección de los alumnos que sufren los efectos de las transformaciones producidas en la década de los noventa (particularmente la implementación de políticas neoliberales) que llevaron a la desarticulación de los tejidos sociales, culturales y familiares. El proyecto es sostenido por un equipo conformado por una coordinadora y un grupo de 21 docentes denominados Maestros de Apoyo Psicológico (según datos correspondientes a 2010). La mayor demanda de intervención por parte de las escuelas se centra en los primeros grados del nivel. Cada uno de

estos docentes puede acompañar hasta 2 alumnos de instituciones educativas distintas.

Un rasgo común de estos tres dispositivos es que los docentes que efectúan las intervenciones cuentan con doble titulación. Además de la acreditación de maestros de nivel primario, todos estos agentes deben tener formación en el campo de la psicología, psicopedagogía y/o ciencias de la educación en el caso de los maestros de apoyo; psicología y/o psicopedagogía en el caso de los maestros de apoyo psicológico; y psicología en el caso de los maestros psicólogos orientadores. En cambio, un elemento que diferencia a estas configuraciones de apoyo entre sí es el mecanismo a través del cual se define su intervención. Mientras que la inclusión de proyectos Maestros de Apoyo Pedagógico y Maestros Psicólogos Orientadores en las escuelas es generada a partir de una demanda concreta de las mismas, en el caso de los maestros de apoyo su presencia en las instituciones escolares es producto de una política de mayor cobertura de ese recurso en el nivel primario y, por consiguiente, no responde habitualmente al pedido puntual efectuado por cada una de las instituciones.

Tal como se desprende de la caracterización anterior, si bien las configuraciones de apoyo están abocadas a problemáticas y destinatarios específicos, comparten el propósito de que los niños cuyos aprendizajes y trayectorias escolares se apartan significativamente de los propósitos que

la escuela define para el conjunto de los alumnos puedan tener una experiencia escolar satisfactoria. Es decir, que aprendan los contenidos enseñados en las áreas básicas así como las competencias y hábitos necesarios para desenvolverse como alumnos y para vincularse con los otros dentro de los parámetros definidos para una convivencia escolar apropiada. Así, el horizonte de estos dispositivos es generar las condiciones para lograr una *“trayectoria educativa integral”*, definida como el mejor itinerario posible que permita el cumplimiento de la educación obligatoria, en función de las necesidades y posibilidades del alumno (Ministerio de Educación del GCABA, 2010).

En este sentido la Educación Especial, a través de los **maestros de apoyo**, toma como desafío intervenir para ayudar a los niños más rezagados -generalmente provenientes de los sectores de mayor vulnerabilidad social- a apropiarse de los contenidos definidos para el ciclo o grado. De esta forma, busca evitar situaciones de repitencia y/o interrupción de la escolaridad que tienen como consecuencia la acumulación de sobreedad, la cual supone un riesgo para la finalización de los estudios primarios y la continuidad de la educación obligatoria. La decisión de que esta intervención se lleve a cabo mayoritariamente en el primer ciclo tiene un doble propósito: por un lado, evitar malas experiencias en relación con el aprendizaje sistemático en niños que recién están comenzando su escolaridad; por otro lado, tratar

de garantizar que los chicos logren completar el proceso de alfabetización inicial, dada la incidencia que el mismo tiene en la apropiación de los restantes contenidos escolares.

Definidos inicialmente como “niños con dificultades de aprendizaje”, el trabajo de campo ha demostrado que los destinatarios del apoyo de Especial son alumnos que, al no lograr responder a las exigencias de la escuela, requieren otros estilos o estrategias de enseñanza. En este sentido, se pudo advertir que bajo la noción de “rezago” o distancia que define a los alumnos que reciben apoyo se identificaron situaciones disímiles: niños cuyos ritmos de aprendizaje son más lentos; alumnos que han acumulado historias de fracaso o interrupción de la escolaridad en los primeros años del nivel primario; aquellos que han ingresado tardíamente al sistema escolar (no contando muchas veces con el recorrido por el nivel inicial); niños de familias migrantes que deben afrontar el desafío de adaptarse a la vida escolar en un nuevo lugar de residencia; alumnos cuyo entorno no está en condiciones de brindarles el sostén necesario para responder a las exigencias de la escuela (asistencia diaria, acompañamiento para realizar las tareas escolares, entre otras).

En síntesis, en todos los casos en que los niños presentan por variadas razones desempeños que se alejan de los esperados para el grupo clase, el apoyo de Especial busca identificar cuáles son los obstáculos que dificultan los aprendizajes de los alumnos e intenta eliminarlos o

bien minimizarlos. Este énfasis puesto en el trabajo sobre las “barreras para el aprendizaje” -entendidas como límites para el desarrollo de las capacidades y la plena participación de los niños en el ámbito escolar- se encuentra en sintonía con la noción crítica de educabilidad antes aludida, la cual pone el acento en la relación que se establece entre el alumno y la propuesta de enseñanza que se le ofrece. De este modo, se abona la necesidad de revisar los rasgos de la misma que pueden estar comprometidos en la producción y reproducción de situaciones de fracaso⁸.

En el caso de las otras dos configuraciones de apoyo analizadas (los proyectos Maestro de Apoyo Psicológico y Maestro Psicólogo Orientador), la propia definición de sus destinatarios como niños que presentan crisis o trastornos emocionales lleva a dirigir la atención a aspectos como a las características de la organización escolar y a las pautas que regulan los vínculos al interior de las aulas (y no principalmente a las propuestas de enseñanza, como sucede con los maestros de apoyo), por considerar que los mencionados aspectos pueden agravar el malestar subjetivo que ya padecen los niños y obstaculizar su permanencia en las escuelas. En estos casos, se requiere que las intervenciones orientadas a problematizar los aspectos del formato escolar que pueden incidir negativamente en los comportamientos disruptivos de estos niños sean complementadas con espacios terapéuticos⁹ que aborden la problemática subjetiva que atraviesan.

Los Maestros Psicólogos Orientadores, como se anticipó, intervienen en las escuelas en función de impedir que se profundicen los rasgos del malestar emocional que atraviesan algunos niños, evitando así su derivación a las escuelas de Educación Especial dedicadas al abordaje de problemáticas subjetivas severas. La tarea de estos docentes es evaluar la situación de manera integral, considerando los síntomas que manifiesta el alumno así como el malestar que atraviesan también los restantes sujetos en la escuela (fundamentalmente, docentes y pares). En función de este primer abordaje, se diseñan las estrategias para acompañar y orientar a los referentes del niño tanto en el ámbito familiar como en el escolar, de modo tal de generar en las escuelas ciertas condiciones que permitan a los adultos reposicionarse como autoridad para el niño, elemento fundamental para el proceso de subjetivación.

En cambio, el proyecto **Maestro de Apoyo Psicológico** interviene en el caso de alumnos que experimentan crisis emocionales con manifestaciones en el ámbito escolar. Cabe aclarar que, si bien estos niños también presentan problemas de índole subjetiva, su situación permite asegurar que la escuela común es la modalidad adecuada para transitar la escolaridad, diferenciándose en este punto de los niños atendidos por el Maestro Psicólogo Orientador respecto de los cuales, en principio, se puede poner en duda cuál es la modalidad escolar más adecuada. Las funciones atribuidas a los maestros de apoyo

psicológico presentan similitudes con las asignadas a los maestros psicólogos orientadores, dado que en ambos casos se trata de brindar herramientas a las escuelas comunes para atender a aquellos alumnos cuyas condiciones subjetivas no les permiten vincularse con los otros de acuerdo con las formas de relación socialmente aceptadas ni responder a las pautas que rigen el aprendizaje en un contexto grupal. Sin embargo, un rasgo distintivo del proyecto Maestro de Apoyo Psicológico es que, además de articular acciones con los docentes de la escuela y con actores extraescolares (profesionales del área de la salud, por ejemplo), trabajan directamente con el niño. El propósito de esta intervención es lograr que el alumno vaya abandonando aquellas manifestaciones que pueden poner en riesgo a sí mismo y a los otros, para encontrar progresivamente otros modos de expresar su malestar y, al mismo tiempo, construir nuevas formas de vincularse con los compañeros, los docentes y el conocimiento escolar. En función de estos objetivos, la labor de los maestros de esta configuración de apoyo opera como un “puente” para reconstituir los vínculos con los docentes y compañeros.

Poniendo en relación los tres dispositivos considerados en esta investigación es necesario subrayar que, más allá de ciertos objetivos comunes, se diferencian -además de en la definición de los destinatarios y las problemáticas que dan origen a su intervención- en su origen, extensión y formas de inclusión

en las escuelas primarias. Por un lado, la presencia de los maestros de apoyo es de más larga data en las escuelas, exhibe -como se adelantó- una mayor cobertura y se concreta a través de una asistencia cotidiana en las instituciones de nivel primario. Por otro lado, los maestros psicólogos orientadores y maestros de apoyo psicológico forman parte de dispositivos creados más recientemente, su extensión en el sistema educativo es menor y sus intervenciones resultan más acotadas en el tiempo. Estas diferencias podrían explicarse por el hecho de que la función de los maestros de apoyo se relaciona más estrechamente con las llamadas “dificultades de aprendizaje”, que revelan los problemas que la escuela afronta para el cumplimiento del “mandato social histórico” que se le asigna: la enseñanza de los contenidos curriculares. En cambio, las intervenciones de los otros dos proyectos apuntan a la resolución de problemáticas más novedosas en las escuelas, derivadas de la tensión entre el malestar subjetivo de ciertos niños y las pautas que regulan la vida escolar, las cuales redundan en fuertes dificultades para que éstos puedan constituirse como alumnos, precondition incluso para el aprendizaje escolar. En suma, el análisis conjunto de estas configuraciones de apoyo da cuenta de las sucesivas transformaciones que ha experimentado la modalidad a través del tiempo, en respuesta tanto a los cambios generados en el contexto social como también a los paradigmas imperantes en la educación especial en cada momento histórico. Asimismo,

este análisis pone de relieve ciertas transformaciones evidenciadas en la comprensión acerca de las dimensiones que resultan significativas dentro de la experiencia escolar. Mientras la enseñanza de contenidos fue y es el mandato social e histórico de la escuela primaria (y, por ello, siempre ha sido un aspecto estimado como importante), la comprensión sobre la incidencia que tienen las instituciones educativas en la construcción de la subjetividad, así como la consideración de que la dimensión subjetiva del sujeto de aprendizaje debe constituirse en un aspecto del trabajo de los educadores, comienza a tomar relevancia en los discursos pedagógicos de manera más reciente. En un contexto en el cual se señala con preocupación la pérdida de *“eficacia simbólica”* de las escuelas (Carli, 2003), los dispositivos Maestro de Apoyo Psicológico y Maestro de Psicólogo Orientador apuntan a acompañar el trabajo de estas instituciones con el objetivo de recuperar su potencial formativo en términos de subjetividad. En palabras de Duschatzky y Corea, se trata de *“constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social”* (Duschatzky y Corea, 2011: 82).

En síntesis, ya sea para apoyar a las escuelas a cumplir con el propósito de que todos los alumnos avancen en los aprendizajes -más allá de las diversas y desiguales situaciones de partida- como para generar las condiciones que les permitan a los niños emocionalmente inestables posicionarse como alumnos

-requisito para aprender en la escuela- las configuraciones de apoyo instalan nuevos discursos y prácticas pedagógicas que problematizan no sólo los núcleos duros del dispositivo escolar sino también las formas de concebir a los sujetos, las causas del fracaso y el sentido mismo de la escuela.

La relación entre Educación Especial y la escuela primaria: principales aportes y desafíos que surgen de este estudio

La sostenida y creciente presencia de Educación Especial en las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires puede ser objeto de interpretaciones diversas. Por un lado, podría entenderse que el requerimiento de las escuelas de recursos “externos” para garantizar el derecho de todos los niños a la escolaridad primaria es un indicador de cierta debilidad de estas instituciones para afrontar de manera autónoma el desafío que implica generar las condiciones para una educación realmente inclusiva. Por otro lado, esta articulación entre las modalidades de Especial y Común puede concebirse como una nueva forma de responder a la creciente complejidad que implica la tarea de educar. En este sentido, es esperable que la escuela primaria requiera de nuevos roles, configuraciones y prácticas para hacer lugar en su interior a una población cuyas condiciones de partida (sociales, familiares y culturales) representan para los educadores nuevos desafíos e interrogantes. Si se considera la

primera lectura -que pone el acento en la debilidad de la escuela primaria- la respuesta se orientará al fortalecimiento de lo existente, como estrategia para hacer frente a la novedad de educar en condiciones cambiantes. En cambio, la segunda interpretación habilita la posibilidad de pensar en una escuela primaria distinta y transformada a partir de una articulación potente con otras miradas, enfoques y metodologías que bien pueden ser aportados por los dispositivos de la Dirección de Educación Especial. Frente a estas lecturas, es posible sostener que el sentido de las configuraciones de apoyo que intervienen en las escuelas primarias se aproxima más a la segunda perspectiva -en tanto efectivamente aportan nuevas miradas, enfoques y metodologías- pese a que no se proponen de manera explícita una transformación de la escuela primaria como institución.

En busca de precisar las potencialidades y limitaciones del aporte de Especial a las escuelas comunes, cabe señalar que la presencia de las configuraciones de apoyo implica en la práctica una serie de articulaciones que hacen posible que estos dispositivos puedan efectivamente operar en el ámbito escolar y producir resultados sobre los modos que los niños encuentran para relacionarse con los otros y con el conocimiento; es decir, sobre las formas de habitar las aulas como alumnos. No obstante, dichas articulaciones que se dan principalmente entre los docentes de Común y de Especial -quienes comparten el trabajo que se efectúa de manera más directa con los niños-

requerirían ser profundizadas a partir de un vínculo más fluido entre las instancias responsables de coordinar el trabajo de esos docentes: esto es, los equipos directivos de las escuelas comunes y las conducciones de los distintos proyectos.

En el caso de los proyectos Maestro de Apoyo Psicológico y Maestro de Psicólogo Orientador la propia modalidad de abordaje de las crisis y trastornos emocionales que presentan los alumnos conlleva necesariamente el despliegue de un trabajo en red que involucra a actores escolares (directivos y docentes) y también extraescolares (padres y profesionales de la salud), para lo cual la mencionada articulación resulta fundamental no sólo en el nivel de las prácticas concretas sino también en relación con el modo en que se concibe al niño y a su malestar emocional. En este sentido, el hecho de que las intervenciones de ambos proyectos requieran de ciertos acuerdos de trabajo con los equipos directivos y docentes de las escuelas primarias favorece procesos de intercambio más intensos en los cuales se establecen pautas comunes sobre enfoques, metodologías y prácticas pedagógicas. Asimismo, dado que ambos proyectos se orientan a la búsqueda de un cambio de posicionamiento de todos los sujetos implicados (familia, docentes, compañeros y el propio niño cuyo comportamiento motiva la intervención), su presencia en las escuelas comunes genera condiciones propicias para la apertura y la reflexión sobre la práctica de los docentes y sobre la propuesta general de la escuela en tanto institución.

En el caso de los maestros de apoyo, en cambio, es posible señalar que su labor se despliega -en muchas ocasiones- a partir de un acuerdo mínimo con las docentes de primaria, centrado en la definición de quiénes serán los niños que efectivamente recibirán este apoyo pedagógico, sin que esto necesariamente conlleve establecer consensos más amplios respecto de objetivos, estrategias y metodologías de trabajo. Como surge del trabajo de investigación efectuado, la posibilidad de que a partir de la presencia de estas docentes de Especial se generen espacios para que los enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje de los maestros de ambas modalidades puedan explicitarse, analizarse y discutirse, depende en gran medida de las “culturas institucionales” que se construyen en las escuelas primarias, del sentido que adquiere en éstas la inclusión educativa y de las prácticas concretas en las que se materializa el objetivo de inclusión. Por ello, cuando a nivel institucional no se establece un marco explícito en relación con el trabajo docente, que dé sustento a la labor más puntual de los maestros de apoyo y de grado, operan implícitamente los rasgos de esa cultura institucional y tienen más peso aspectos como la voluntad, el saber y la experiencia de los sujetos considerados individualmente. En estos casos, resulta poco probable que el trabajo efectuado por los maestros de apoyo trascienda al mejoramiento particular de la situación de los niños que son destinatarios de su intervención, limitando de esta forma

su potencial transformador sobre los discursos y prácticas de los maestros de grado.

Dado que el objetivo de estas configuraciones de apoyo es favorecer la inclusión en las escuelas comunes de aquellos niños que presentan restricciones o dificultades en la apropiación de contenidos (o para poder constituirse como alumnos) cabe preguntarse por qué sería deseable -o incluso esperable- que la presencia sostenida de estos proyectos redunde en una revisión de las prácticas docentes y de algunos aspectos de la organización y la propuesta pedagógica de la escuela. Si bien el acento de cada una de estas configuraciones está claramente puesto en los alumnos en tanto destinatarios -y no en la escuela primaria en sí-, el hecho de que el diagnóstico en el cual se basa la modalidad de Especial considera al dispositivo escolar como parte involucrada en la producción de situaciones de fracaso reenvía la preocupación hacia el propio formato de la escuela primaria. A su vez, como se mencionó, la tradición de la educación especial, la formación particular de sus agentes y su relativa “exterioridad” respecto de las escuelas comunes son elementos favorables para dinamizar procesos de autorreflexión y transformación de las prácticas más arraigadas en estas instituciones.

Al respecto, es necesario señalar que los docentes que sostienen estos dispositivos presentan grados variables de distancia respecto de la estructura de las escuelas primarias. Por un lado, los maestros de apoyo forman

parte de la planta funcional de las escuelas, mantienen una presencia cotidiana en la institución y desarrollan tareas estrechamente vinculadas con la enseñanza de los contenidos curriculares. Por otro lado, los maestros de apoyo psicológico y los maestros psicólogos orientadores –pese a que se presentan en las escuelas como docentes- no forman parte del plantel estable de estas instituciones, realizan intervenciones más acotadas en el tiempo y persiguen como objetivo principal superar los obstáculos que impiden a los niños constituirse como alumnos; como condición necesaria para que la enseñanza y el aprendizaje puedan tener lugar. En términos comparativos, entonces, podría afirmarse que estos docentes se encuentran mejor posicionadas para mantener cierta distancia con las prácticas y rutinas habituales de las escuelas comunes, siendo en consecuencia mayor la posibilidad de objetivarlas y problematizarlas.

Sin duda, este potencial de cambio situado en una más profunda articulación entre ambas modalidades requeriría para desplegarse de una serie de factores objetivos que, como se señaló, no están garantizados actualmente. Implicaría, en principio, establecer espacios y tiempos de trabajo en los cuales las perspectivas de los docentes de Común y Especial acerca de la enseñanza y el aprendizaje puedan ponerse en diálogo; y las prácticas que se producen y reproducen cotidianamente en las aulas puedan ser objeto de reflexión. Generar las

condiciones para que este encuentro sea posible no sólo supone un salto cualitativo en la relación entre dichas modalidades sino también una oportunidad para que el saber que se produce en la práctica profesoral sea capaz de trascender las situaciones concretas de trabajo de cada docente y aportar a la construcción de un conocimiento pedagógico que pueda ser compartido, ampliado y divulgado. La valoración positiva de docentes y directivos de las escuelas comunes respecto del aporte que brindan las configuraciones de apoyo de la modalidad de Especial constituye un punto de partida auspicioso para que ese encuentro tenga lugar. No obstante, esta posibilidad no puede descansar exclusivamente en las conducciones de las escuelas y en la predisposición de los sujetos implicados, sino que requiere de una definición de política educativa que legitime e impulse este ámbito de articulación en función de repensar, a la luz de la experiencia docente, aquellos elementos del dispositivo escolar que puedan obstaculizar el derecho de los niños a aprender y participar plenamente en las escuelas primarias comunes.

A modo de cierre, es importante destacar que una mejor y más profunda articulación entre las modalidades de Común y Especial puede ser también potenciada a partir de un trabajo más fluido y permanente con otros actores e instancias no educativas (efectores de salud, defensorías públicas, dependencias judiciales abocadas a asistir y garantizar los derechos de los niños y sus familias, etc.). Si bien en

la actualidad son variadas las formas en que los Equipos de Orientación Escolar¹⁰ y los profesionales de la Educación Especial articulan esfuerzos con estas instancias extra-educativas, es dable considerar que una política de carácter más integral respecto de los derechos de la infancia puede aportar fuertemente al cumplimiento del derecho a la educación común. La importancia de contar con una política de estas características se vuelve aun más evidente cuando se corrobora que, en muchos casos, los destinatarios de las configuraciones de apoyo de Especial en la escuela primaria son niños que viven en condiciones sociales desfavorables (incluso en contextos de vulnerabilidad)

que no sólo ponen en riesgo su derecho a la educación sino también otros derechos básicos de la infancia. En suma, sin restar importancia al logro de una articulación más sustantiva y fértil entre las modalidades de Especial y Común como forma de avanzar en el logro de una escuela primaria inclusiva, es necesario considerar que, dadas las condiciones de desigualdad existentes en la población que reside en la Ciudad de Buenos Aires, las dificultades de muchos niños para cumplimentar trayectorias educativas integrales requiere del diseño y la implementación de políticas más globales que impliquen una confluencia intersectorial de acciones educativas y sociales.

Notas

¹ Este trabajo fue desarrollado por los autores en el marco de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

² Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLu) y Magister en Ciencia Política y Sociología (FLACSO). Desde 2005 es investigadora en la Dirección de Investigaciones y Estadísticas del Ministerio de Educación de la CABA. E-mail de contacto: eglepitton@yahoo.com.ar

³ Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Profesora de Enseñanza Primaria. Actualmente se desempeña como investigadora en la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación de la CABA y forma parte del equipo de investigación sobre “Enseñar a leer y escribir para aprender ciencias” (UBACyT). E-mail de contacto: eglepitton@yahoo.com.ar

⁴ Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLu). Actualmente se desempeña como investigadora de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, y como docente e investigadora del Depto. de la Carrera de Ciencias de la Educación de la UNLu. E-mail de contacto: paulamedela@hotmail.com

⁵ Licenciado en Sociología (UBA). Actualmente se desempeña como investigador de la Dirección de Investigación y Estadística del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, y como evaluador del Programa Conectar Igualdad en EDUCAR - Ministerio de Educación de la Nación. E-mail de contacto: arieltofalo@gmail.com

⁶ En los últimos años, mediante la recomposición del papel del Estado, se estaría apuntando a revertir las consecuencias de estas políticas, si bien los procesos de desigualdad que aún subsisten no deben ser desestimados.

⁷ Se trata en los dos casos de instituciones dependientes de la Dirección de Educación Especial.

⁸ Como se mencionó, las posibilidades de aprender de cada niño no están dadas sólo por sus disposiciones particulares, ni tampoco exclusivamente por la propuesta de la escuela, sino fundamentalmente por la relación que se establece entre ambas dimensiones.

⁹ En algunos casos, son los propios profesionales que conforman estos equipos los que se encargan de gestionar estos recursos, en articulación con instituciones del área de Salud.

¹⁰ En la Ciudad de Buenos Aires los Equipos de Orientación Escolar se proponen brindar asistencia a las unidades educativas de todos los niveles y modalidades. Están conformados de manera interdisciplinaria y se constituyen como intermediarios entre las escuelas primarias y las diversas instancias del sistema educativo, del Estado en general y de otros organismos, operando en esta caso particular como articuladores entre Educación Especial y Primaria.

Bibliografía

BAQUERO, R. (2001). “La educabilidad bajo sospecha”, en *Cuaderno de Pedagogía*, Año IV, Nº 9, Rosario.

BOURDIEU, P. (1985). “Reproducción cultural y reproducción social”, en IBARROLA, M. (comp.): *Las dimensiones sociales de la educación*. Secretaría de Educación Pública, México.

BROUSSEAU, G. (1994). “Perspectives pour la didactique des mathématiques” en ARTIGUE, GRAS, LABORDE, TAVIGNOT (edit.): *Vingt ans de Didactique des mathématiques en France*. La pensée Sauvage, Grenoble.

BROUSSEAU, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Libros del Zorzal, Buenos Aires.

CARLI, S. (2003). “Educación pública: historia y promesas”, en FELDFEBER, M. (comp.): *Los sentidos de lo público. Reflexiones desde el campo educativo*. Novedades Educativas, Buenos Aires.

- CASTORINA, J. A. (2008). "Prólogo", en KAPLAN: *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Colihue, Buenos Aires.
- CHARLOT, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal, Buenos Aires.
- DE LA VEGA, E. (2008). *Las trampas de la escuela "integradora". La intervención posible*. Novedades educativas, Buenos Aires.
- DE LA VEGA, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- DUBROVSKY, S. (s/f) "Educación común, Educación especial: un encuentro posible y necesario".
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2011). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (2002). *Historia de la sexualidad. Vol. I La voluntad de saber*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- GALLART, M. (1993). "La integración de métodos y la metodología cualitativa: una reflexión desde la práctica de la investigación", en FORNI, GALLART y VASILACHIS DE GIALDINO, *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*. Centro Editor, Buenos Aires.
- KAPLAN, C. (2004). "Las nominaciones escolares ¿alumnos pobres o pobres alumnos?", en *Cuadernos de Pedagogía*, N° 12, Rosario.
- KAPLAN, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Colihue, Buenos Aires.
- KAROL, M. (1999). "La constitución subjetiva del niño", en CARLI (comp.): *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana, Buenos Aires.
- LUS, M. (1995). *De la Integración Escolar a la Escuela Integradora*, Paidós, Buenos Aires.
- MUSLERA, H. (2008). "La educación inclusiva como derecho", en EROLES y FIAMBERTI (comps.): *Los derechos de las personas con discapacidad*. Eudeba, Buenos Aires.
- PENNAC, D. (2008). *Mal de escuela*. Mondadori, Barcelona.
- VALDEZ, D. (2009). *Ayudas para aprender. Trastornos del desarrollo y prácticas inclusivas*. Paidós, Buenos Aires.
- WILLIAMS, R. (1994). *Sociología de la cultura*. Paidós, Barcelona.

Documentos citados

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2009). *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones*.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL GCABA (2010). Dirección de Educación Especial. CASAL y LOFEUDO: *Trayectorias escolares e inclusión de niños y jóvenes con discapacidad. Documento de trabajo N° 2*.