

## RELACIONES ENTRE LA NOMINACIÓN DE LOS “PROBLEMAS DE APRENDIZAJE” Y LAS SOLICITUDES DE “APOYO” DE EDUCACIÓN ESPECIAL<sup>1</sup>

### RELATIONSHIPS BETWEEN THE NOMINATION OF "LEARNING PROBLEMS" AND SPECIAL EDUCATION "SUPPORT" REQUESTS

Gladis Díaz<sup>2</sup>

Claudia Coicaud<sup>3</sup>

Cristina Pereyra<sup>4</sup>

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales  
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco

#### Resumen

Este trabajo expone algunos de los resultados de un estudio que tuvo como objetivo general describir y documentar las formas de nombrar y significar los “problemas” para aprender de los estudiantes, por parte de los agentes educativos y la relación de las mismas con las políticas de integración y de inclusión educativa en contextos de desigualdad social y educativa en la Ciudad de Comodoro Rivadavia, Provincia del Chubut. Se trata de una investigación exploratoria, desde un enfoque cualitativo que permitió analizarlos modos de apropiación que los docentes realizan de los enunciados de las políticas de integración e inclusión educativa, respecto de los estudiantes destinatarios de los apoyos de educación especial.

---

<sup>1</sup> Recibido: 24/4/17

Aceptado: 06/06/18

<sup>2</sup> Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Profesora e Investigadora de la Universidad Nacional de la Patagonia. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. diazgladisn@gmail.com

<sup>3</sup> Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Profesora e Investigadora de la Universidad Nacional de la Patagonia. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. claudiacoicaud@gmail.com

<sup>4</sup> Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Profesora e Investigadora de la Universidad Nacional de la Patagonia. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. pereyra.cristina@gmail.com

**Palabras claves:** Problemas de aprendizaje - Formas de nominar - Educación común - Educación especial

### **Abstract**

This paper presents some of the results of a study that had as its overall objective to describe and document the ways of naming and meaning "problems" to learn from the students, by educational agents and the relationship of same with the policies of integration and educational inclusion in contexts of social and educational inequality in Comodoro Rivadavia, Province of Chubut. It is an exploratory research from a qualitative approach, which allowed to analyze the modes of appropriation that teachers make of the statements of integration policies and educational inclusion, about the target students of special education supports.

**Keywords:** Learning problems, ways to nominate, common education- special education

### **INTRODUCCIÓN**

En este trabajo presentamos algunos resultados de la investigación “La nominación de los ‘problemas de aprendizaje’ de los estudiantes y su relación con las políticas educativas de integración y de inclusión en los contextos de desigualdad social y educativa en la Provincia del Chubut”<sup>i</sup>. Los objetivos generales que orientaron su desarrollo fueron describir y documentar las formas de nombrar y significar los “problemas” para aprender de los estudiantes por parte de los agentes educativos y la relación de estas con las políticas de integración y de inclusión educativa.

La provincia de Chubut adhirió a las políticas educativas de integración primero y de inclusión después, definidas a nivel nacional con la impronta propia de las políticas neoliberales. Dichas políticas, al mismo tiempo que mantienen un criterio universal de la educación, desigualan y diferencian, profundizando la fragmentación en el campo educativo.

El devenir de las políticas educativas configura las formas que asume la relación educación común–educación especial. En la década de los 90, con la Reforma Educativa en la provincia de Chubut, emergen dispositivos de apoyos y servicios de educación especial creándose Centros de Servicios Alternativos y Complementarios (C.S.A.yC.) como instituciones educativas dependientes de la Dirección General de Educación Especial, con el fin de acompañar los procesos de integración educativa de estudiantes con necesidades educativas especiales en escuelas de nivel inicial y primaria de educación común.

En la actualidad y en el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206 que adhiere al principio de inclusión educativa, los C.S.A.yC. se constituyen como configuraciones de

apoyo a las trayectorias educativas de estudiantes con necesidades educativas derivadas de la discapacidad en las escuelas de educación común en los distintos niveles inicial, primaria y secundaria, a través de prácticas de acompañamiento a los docentes y las instituciones educativas.

En este artículo seleccionamos algunos ejes de análisis acerca de las formas de nombrar a los estudiantes por parte de los docentes de educación común cuando suponen “problemas de aprendizaje” y solicitan la intervención al C.S.A.yC., para documentar las formas de nombrar los problemas de aprendizaje y sus relaciones con la retórica de las políticas educativas de integración y de inclusión. Definimos como hitos en el tiempo la implementación de la Ley Federal de Educación (1994) y la Ley de Educación Nacional (2006).

### **Aspectos metodológicos**

La investigación que presentamos se orienta desde un enfoque cualitativo, el cual se interesa por las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido. Le importa la vida de las personas, sus perspectivas, sus historias, sus experiencias, sus interacciones, sus acciones, sus sentidos y las interpreta de modo situado (Vasilachis, 2006).

En una primera instancia realizamos la lectura y análisis de documentos nacionales, internacionales, de normativas nacionales y jurisdiccionales en los que se traducen principios y políticas de integración y de inclusión educativa. También analizamos proyectos institucionales de integración del C.S.A.yC. y las demandas<sup>5</sup> y/o solicitudes de intervención de educación especial producidas por docentes de las escuelas de educación común. El trabajo con los documentos nos permitió tender puentes entre estos y las prácticas docentes que son siempre heterogéneas, así como analizar el modo en que los documentos normativos se instalan en una escuela diversa, cambiante y permeable (Rockwell, 2009).

Este proceso nos permitió identificar dos momentos: un primer periodo a partir de la Ley Federal de Educación (1993-2006) y un segundo tiempo desde de la promulgación de Ley de Educación Nacional (2007-2013). En este trabajo pudimos encontrar en cada corte los sedimentos de períodos anteriores y los posibles cambios enunciados por parte agente educativos antes de que queden inscriptos en la norma oficial.

Para documentar las formas en que los agentes educativos nombran y significan los “problemas” para aprender de los estudiantes realizamos entrevistas en profundidad y analizamos las demandas a educación especial. Los registros de campo durante las entrevistas nos permitieron conocer los sentidos de los docentes que se ponen en

---

<sup>5</sup>Estos son documentos que formalizan el pedido de intervención del CSAyC. Estos son fuentes escritas como notas de supervisoras y directoras, informes pedagógicos de docentes, informes de profesionales, copias de actas de reuniones con los padres o con los profesionales y elementos del legajo del alumno: entrevistas iniciales, informes de docentes e informes de profesionales, entre otros.

juego en sus relatos y en los textos escritos cuando solicitan la intervención de educación especial.

Para el primer periodo, 1994-2003, realizamos entrevistas en profundidad a maestras, directoras y supervisoras de educación especial, algunas de ellas actores fundacionales de las primeras experiencias de integración educativa en la ciudad de Comodoro Rivadavia y para relevar información del periodo 2007-2013, realizamos entrevistas a maestras de educación de nivel inicial y primario.

Las entrevistas en profundidad nos permitieron conocer y documentar la trama de significados que subyace en los textos escritos cuando los docentes solicitan la intervención a educación especial, los cuales prefiguran las prácticas docentes cotidianas de nominación de los “problemas en el aprendizaje”.

El trabajo de inmersión en los documentos por los cuales se solicita la intervención del C.S.A.yC. nos permitió conocer y analizar cómo se materializan las formas de nominación de los “problemas de aprendizaje” de los estudiantes por parte de los docentes. En el análisis se pudo hallar también los significados que les otorgan a los “problemas” de los estudiantes y a las prácticas escolares, asimismo comprender los procesos heterogéneos de apropiación de las definiciones de la política educativa.

El trabajo interpretativo de los registros de campo, construidos durante las entrevistas en profundidad, reorientaron la búsqueda y las líneas de análisis en el proceso de emergencia de concepciones del sentido común de los docentes en el devenir del tiempo, así como en el reconocimiento de la heterogeneidad de tradiciones y prácticas que marcan las configuraciones educativas locales.

### **3. Acerca de los procesos heterogéneos de apropiación de las políticas educativas y las formas de nombrar los “problemas de aprendizaje” en la relación educación común-educación especial**

Esta investigación nos permitió analizar la relación entre las formas de nominar a los estudiantes, por los cuales las escuelas comunes demandan intervención de educación especial y el modo en que las políticas educativas de integración y de inclusión escolar nombran a los mismos, en el marco de prácticas que articulan educación especial y educación común.

No nos propusimos ponderar los efectos de las políticas educativas y sus normativas, sino que intentamos comprender los saberes de sentido común de las maestras reconociendo la dinámica cultural e histórica que constituye las prácticas escolares.

Los modos en que se fue configurando la relación entre las políticas de integración e inclusión escolar con los modos en que se nombran los “problemas de los estudiantes” permite comprender los procesos de apropiación (Ezpeleta y Rockwell, 1985; Rockwell, 1987) por parte de los agentes educativos de las definiciones de los organismos internacionales, de las políticas y normativas, que dan existencia real a las prácticas

escolares. Consideramos que las prescripciones estatales no se traducen linealmente en las prácticas docentes, sino que son apropiadas de modo heterogéneo por los sujetos sociales y se ponen en juego cotidianamente en la escuela, integrados en la acción individual y colectiva.

### **3.1 En tiempos de Reforma, las necesidades educativas especiales y la continuidad del modelo del déficit**

La Ley Federal de Educación 24.195 (1993) produce una ruptura de la estructura del sistema educativo, al tiempo que impone la retórica de la integración escolar de los estudiantes con necesidades educativas especiales. En 1994, la Declaración de Salamanca universaliza la concepción de necesidades educativas especiales y sintetiza las nuevas ideas sobre educación especial, las que son recuperadas por la normativa nacional de ese momento. En el mismo año, el área de Educación Especial de la Ciudad de Comodoro Rivadavia elabora el “Proyecto de Integración del Niño con Necesidades Educativas Especiales en el ámbito de la Escuela Común”, destinado a “posibilitar la integración de estudiantes con necesidades especiales -sujeto con problemáticas en el desarrollo de los procesos cognitivos- que asistan a las escuelas especiales, a la escuela común y a la matrícula espontánea de Nivel Inicial y Primario utilizando las estrategias de integración que consideren pertinentes” (C.S.A.YC., 1994, Proyecto Integración del Niño con Necesidades Educativas Especiales en el ámbito de la Escuela Común” p.7<sup>ii</sup>).

La Provincia del Chubut adhiere a las políticas educativas de integración y crea los C.S.A.yC. en 1997, legitimando así la institucionalización de experiencias de integración que se venían desarrollando hasta ese momento. Las entrevistas a docentes y las demandas de intervención de educación especial de ese tiempo muestran que los “problemas de aprender” se significan en referencia a los estudiantes:

- que no se ajustan a las actitudes, aprendizajes y tiempos esperados por las formas escolares;
- cuyas diferencias en el desarrollo se consideran como un retraso o desvío;
- que por la situación sociocultural de sus familias y las formas de crianza tendrían dificultades escolares.

Las maestras de educación común significan los “problemas de aprendizaje” centrados en aspectos propios de los estudiantes y sus familias, sin considerar las situaciones escolares inherentes al aprendizaje y al desarrollo. Asimismo, en este periodo no se menciona la discapacidad ni las ‘necesidades educativas especiales’ de los estudiantes, por los que se solicita la intervención de educación especial.

El análisis de los registros de campo muestra los sedimentos del pasado presente en la cultura escolar dando continuidad al modelo del déficit desde el que se significaron a las diferencias en el aprender desde los inicios de la escuela, configurando los sentidos y las prácticas cotidianas. De este modo, la categoría “Necesidades Educativas Especiales”, presente en la normativa nacional, que sustenta el dispositivo de integración educativa que propone el “Proyecto Institucional de Integración del Niño

con Necesidades Educativas Especiales en el ámbito de la Escuela Común” (1994), se omite en las nominaciones de los docentes, así como también una concepción relacional de las dificultades para aprender que supone dicha categoría.

Del mismo modo, el uso del concepto de integración en estos tiempos ha servido para justificar las acciones que llevan adelante los docentes de educación especial en las escuelas comunes ante las diferencias en el aprender, en el desarrollo o en la experiencia sociocultural de los estudiantes. Existiendo una situación de “homología paradójica” (Sinisi, 1999), que se realiza entre los procesos de integración de la diversidad y aquellos otros referidos a la incorporación de la escuela común de niños y niñas con discapacidad.

Entendemos también que los procesos de apropiación heterogéneos movilizaron rupturas con lo instituido. La resignificación particular que hacen algunos actores institucionales de las definiciones de la política educativa, inauguraron procesos de integración de estudiantes con discapacidad a la escuela común, generando nuevas prácticas entre las escuelas comunes y las escuelas especiales. No se trata ahora de experiencias excepcionales, sino que estas son reguladas, tal como lo evoca una maestra especial:

*“En 1997, R. ingresa a sala de cuatro a la mañana como matrícula espontánea y presenta necesidades educativas especiales, es Síndrome de Down, la institución toma conocimiento el primer día ya que los padres no dijeron nada acerca del diagnóstico [...] entonces el jardín solicita nuestra intervención” (Maestra integradora jubilada 3).*

En este momento emerge la nominación “matrícula espontánea” para hacer referencia a aquellos estudiantes en situación de discapacidad que al momento de matricularlo no se anticipa la situación. Lo espontáneo remite, entonces, a algo que se significa como propio de un impulso, inesperado, forzado a partir del impacto que las diferencias del niño producen en los docentes y en las escuelas comunes.

### **3.2- En tiempos de políticas de inclusión educativa, la medicalización y patologización de las infancias**

La Ley Nacional de Educación (2006) plantea garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales, de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan. El principio de educación inclusiva rige a la educación especial para asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidad en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, según sus posibilidades.

El discurso de la educación inclusiva está presente en las normativas nacionales y jurisdiccionales que intentan regular las prácticas escolares, con el fin de promover

cambios en los modos tradicionales de pensar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sin embargo, las maestras de escuela común continúan esgrimiendo los mismos argumentos que en décadas pasadas para nombrar los “problemas de aprender” de los estudiantes por los que se solicita intervención de educación especial. Se refieren a estudiantes:

- que no responden a las formas escolares que delimitan modos de comportarse, tiempos para aprender los contenidos curriculares;
- cuyo desarrollo se significa como retraso o desvío;
- que se considera que necesitan diagnóstico o tratamiento del campo de la salud.

En menor medida se menciona a las familias en relación a aspectos socioculturales, formas de crianza y/o sus dificultades para acceder a intervenciones terapéuticas que se supone necesitan niños y niñas.

En tiempos en que la retórica de la educación inclusiva está presente en el discurso de las políticas y de las normativas, de los funcionarios y los docentes, siguen vigentes modos de nombrar los problemas de los estudiantes desde una perspectiva reduccionista y sustancialista, atribuyendo los mismos a los sujetos o a sus familias. Los discursos de época que patologizan las infancias sostienen esta posición, que actualiza el modelo médico hegemónico biologicista que abstrae a los sujetos de las situaciones en las que aprenden.

Esta posición es contraria a una perspectiva epistémica relacional (Castorina, 2007) que supone el movimiento de la educación inclusiva, desde la que se comprende al sujeto que aprende en situación, de modo que no reduce el hecho educativo a una de sus variables ni la causa de los problemas en el aprender a un rasgo del sujeto, entendiendo que se requiere de políticas, culturas y prácticas que produzcan una ruptura con las barreras al aprendizaje y a la participación existentes en los contextos escolares.

#### **4- Los docentes de educación común y las formas de nominar los “problemas de aprendizaje”**

El análisis nos muestra que en todos los casos son los problemas de los estudiantes los que movilizan el pedido de apoyo de educación especial. La referencia a los “problemas de aprendizaje” como un atributo de los sujetos da cuenta de concepciones del sentido común que naturalizan el desarrollo de los niños y el aprender en la escuela, al no concebirlos como inherentes a las situaciones educativas; por lo que no hallamos referencia a las mismas en el trabajo de campo. Asimismo quedan de manifiesto concepciones naturalizadas acerca del dispositivo escolar que cristalizan expectativas respecto de los modos y tiempos de aprender.

##### **4.1- La nominación de los “problemas de aprendizaje” cuando los estudiantes no responden a las formas escolares**

En los dos períodos relevados 1993-2006y 2007-2013 encontramos continuidad y preeminencia a la referencia de estudiantes cuyos procesos de desarrollo y de aprendizaje no responden a las demandas que las formas escolares (Vincent, Lahire y Thin, 2000; Tyack y Cuban, 2001) les imponen. Formas escolares que también configuran el contexto de sociogénesis de las concepciones de sentido común (Moscovici, 1993, 2003; Markova, 1996; Jodelet, 1993) de los docentes desde las que se significan los “problemas de aprendizaje” que movilizan la demanda de intervención de un docente de educación especial.

El dispositivo escolar regula la posición de estudiantes a través de la heteronomía relativa, la desvinculación de las prácticas reales cotidianas, el carácter obligatorio (de la educación básica), el trabajo -según ciertos ritmos y rendimientos- los que son constituyentes duros de las prácticas escolares (Baquero, 2002). De este modo, los estudiantes se hallan en una situación restrictiva, ya que no pueden elegir libremente respecto de su escolaridad, se les impone un régimen de trabajo con tiempos, espacios, productos y normas de conducta específicos a las que deben adherir. Las normas que regulan el trabajo escolar y la condición de estudiante definen los criterios de evaluación de los comportamientos que incumben al “oficio” de alumno (Perrenoud, 1999), configurando parámetros para interpretar las diferencias en el aprender.

En los documentos de solicitud de intervención de educación especial y en las entrevistas a los docentes en los dos períodos relevados, hallamos en primer lugar por su recurrencia referencias al *comportamiento de los estudiantes*. Las maestras argumentan:

*“Está permanentemente en movimiento y cuando no sabe o no puede hacer algo cambia de tema y busca conversación a veces totalmente ajena a lo que se está haciendo [...] Pone ganas sin mucho esfuerzo para trabajar necesitando la aprobación de la maestra y gran ayuda, es un alumno transgresor de normas y pautas escolares”* (Maestra de 1er grado. Documento G.M-99).

*“Se pedía intervención de la escuela especial por chicos con dificultades, que tienen que ver con la adaptación social, más que con lo cognitivo, vivían peleando y con problemas de conducta. O sea, tenían dificultades de aprendizaje pero esas dificultades de aprendizaje pasaban por estas cuestiones y no por lo cognitivo”* (Maestra Integradora 5).

*“[...] deambula permanente, busca el contacto físico con pares mediante empujones provocando malestar de los mismos [...] Cambios bruscos de conducta sin motivos aparentes, frente a frustraciones se manifiesta con gritos, enojo, llanto empujado a sus pares para abrirse camino e intentar salir”* (Maestra de sala de 4. Documento.JB-S4-08).

Los comportamientos, en sentido amplio, de los estudiantes en relación a las normas del trabajo escolar importan tanto como los aprendizajes definidos en el currículum

formal; la disciplina, los hábitos y las actitudes son aspectos del “oficio de alumno” que se evalúan permanentemente (Perrenoud, 1999). Asimismo, desde un saber del sentido común los docentes homologan los comportamientos que no responden a la expectativa de una participación disciplinada en las clases colectivas con problemas para aprender. Estas concepciones de los docentes serían herederas del discurso pedagógico moderno en el que la simultaneidad institucional demanda la vigilancia y el control de los cuerpos infantiles (Narodowski, 1994) como un requisito para el trabajo y el aprendizaje escolar.

El aprendizaje en la escuela se organiza en el marco de un cronosistema escolar (Terigi, 2004) donde la enseñanza simultánea a estudiantes de la misma edad es definida por el currículum que propone una serie de logros relativamente homogéneos sobre una población heterogénea, durante un grado escolar que coincide con un año calendario. Esta forma escolar define el momento en que se deben aprender determinados contenidos curriculares y el tiempo en que los estudiantes deben hacerlo.

Al respecto, las maestras nombran los “problemas de aprendizaje” refiriendo persistentemente en los períodos estudiados a *“desfases entre los contenidos definidos por el currículum del grado que los estudiantes cursan y sus aprendizajes”*, cuando dicen:

*“Las razones por las cuales un alumno entraba en un proyecto de integración tenían que ver con no aprender aquello determinado por la institución educativa [...] era un alumno que entraba bajo sospecha de que algo le estaba pasando, que no podía aprender como todos los demás”* (Vicedirectora Escuela Especial).

*“Presenta un desfase importante en las áreas curriculares, sobretudo en matemática, puede sumar y restar aun con dificultad, pero no ha interiorizado los conceptos de multiplicación y división. En el área de lengua puede leer con alguna dificultad, sin entonación. En la escritura su letra es muy desprolija, su escritura desorganizada, con omisiones y sustituciones [...]. En líneas generales podría decirse que su nivel de competencias corresponde a un primer grado”* (Maestra de 3er grado. Documento BG-3-08).

El formato escolar moderno ha adoptado formas precisas y minuciosas de regular los tiempos de los aprendizajes. Existe una demarcación de los mismos, no solo en relación a los grados escolares, sino también en los tiempos de realización del trabajo escolar.

En este sentido se nombran a los estudiantes en relación al eje de análisis *“desajuste entre los tiempos instituidos y los tiempos idiosincráticos de los niños y las niñas para realizar el trabajo asignado”* cuando expresan:

*“Presenta tiempos lentificados en la realización de las actividades lo que provoca que no logre realizar sus producciones escritas”* (Maestra de 3er grado. Documento AG-3-13).

*“Tiene problemas para la lectura, tiene un ritmo de trabajo inferior al resto del grupo [...]. Lerdo para realizar sus tareas, hay que insistirle permanentemente que trabaje”* (Maestra de 2do grado. Documento P.T-95.).

Asimismo, la forma de organización graduada de los aprendizajes naturalizada en el sentido común, sustenta la creencia acerca de que la *repetencia de un grado* es un argumento de relevancia para decidir solicitar la intervención de educación especial:

*“Los proyectos de integración empezaron en el ‘89 con esa idea [...] las escuelas tenían tanto problemas con chicos con sobre-edad, chicos repitentes y demás, yo creo que esto tuvo que ver con eso, con un grupo grande de chicos repitentes de la escuela X”* (L. Maestra Integradora).

*“Y es repitente, está repitiendo segundo grado, porque el año pasado no alcanzó los contenidos mínimos y no tenía una base firme para el tercer grado”* (D. Maestro de 2do grado).

Con frecuencia las docentes que solicitan intervención de educación especial esgrimen argumentos que sostienen que “cuando un alumno repite de grado no ha aprendido la totalidad de los contenidos y los espacios curriculares previstos”, sin considerar aquellos aprendizajes que se han logrado. Entonces, ubican la dificultad en los sujetos, se los nombra como “*repitentes*” o “*con sobre-edad*” categorías que solo tienen sentido en la organización graduada y simultánea de la enseñanza que desconoce los tiempos singulares de aprender.

De este modo, las formas escolares imponen expectativas fuertemente normalizadas y normalizadoras sobre los ritmos y modos de aprendizaje de los contenidos escolares, que se sustentan en concepciones naturalizadas del desarrollo, que suponen que todos los estudiantes de la misma edad pueden aprender lo mismo en el mismo tiempo. Cuando esto no sucede, la responsabilidad se atribuye a los sujetos, y quizás por ello los agentes escolares no hacen referencia ni ponen en cuestión estas formas escolares ni los modos de enseñar, en tanto constituyen las condiciones en las que los estudiantes aprenden o tienen dificultades para hacerlo.

Podemos asumir, entonces, que las formas escolares constituyen las condiciones que prefiguran aquello a lo cual los estudiantes deben responder y ajustarse, siendo al mismo tiempo la superficie de emergencia de lo que las maestras significan y nombran como “*problemas de los estudiantes*”.

#### **4.2- Huellas del pasado en las nominaciones de los “problemas de aprender” referidas al desarrollo de niños y niñas**

Las huellas del pasado aparecen en las concepciones de sentido común de los agentes escolares acerca del desarrollo de los niños y las niñas, el que estaría comprometido en los “*problemas de aprendizaje*”. Tal como se expresa en la solicitud de intervención de educación especial:

*“Es inmaduro, tiene dificultades para pronunciar las palabras, tiene dificultades en la motricidad fina, también en sus movimientos corporales, quiere irse a su casa, no logra fijar la mirada, parece con la vista perdida o como si estuviera en otro lugar”* (Maestra de 1er grado. Documento NB-1-06).

Como efecto de la psicología de matriz evolutiva moderna, se concibe al desarrollo de curso único, natural y teleológico, que define una mirada normativa sostenida sobre ritmos de desarrollo deseables. De modo que las diferencias en los tiempos y en las cualidades del mismo se comprenden como retrasos, desvíos o déficits del estudiante que obturan las posibilidades de aprender. Esta perspectiva supone que el desarrollo es un proceso natural y homogéneo y desconoce que se trata de un proceso significado y canalizado por la cultura, por las prácticas de crianza y de escolarización.

Estas situaciones dan cuenta de la vigencia del modelo patológico individual presente desde los inicios del dispositivo escolar (Lus, 1995) para explicar el no aprender de los estudiantes. Se actualiza la hipótesis del déficit que se sustenta en la escisión sujeto-situación, en una posición reduccionista, donde las causas de los problemas de aprendizaje radican en el estudiante y en la sospecha de la portación de alguna patología, ya que reconocen solo a entidades naturales para explicar el desarrollo y el aprendizaje (Castorina, 2007). Se omite considerar las relaciones de inherencia que existen entre el aprendizaje, el desarrollo y las situaciones en las que se producen, así como la diversidad biológica y cultural propia del desarrollo humano.

Se trata de una concepción de sentido común que entiende que la dirección de los procesos de desarrollo infantil es teleológica, universal y que direcciona naturalmente hacia el currículo escolar.

En la mayoría de los documentos analizados y en las entrevistas, las maestras refieren al “déficit” de ciertos *recursos cognoscitivos*, como falta de capacidades o potencialidades necesarias para aprender en la escuela, siendo motivo para la intervención de educación especial, describiéndolas de la siguiente manera:

*“No se evidencian progresos en el área intelectual, no cuenta con recursos cognitivos para comprender todas las propuestas de la sala”* (Maestra de sala de 5. Documento VG-S5-94).

*“Los chicos con variaciones normales de la inteligencia, serían aquellos que llamábamos fronterizos, los que ingresaban al proyecto de integración”* (Directora C.S.A.yC.).

*“Tiene memoria muy a corto plazo entonces si se acuerda hoy, mañana o pasado no se acuerda [...] No se puede avanzar con ella [...] no tiene memoria a largo plazo”* (A maestra de 2do grado).

Se refieren a la categoría de inteligencia en sus múltiples significados naturalizados en las situaciones escolares. Subyace una concepción de inteligencia como una propiedad humana que puede ser medida y comparada. Es una categoría producto de un proceso histórico de estandarización perceptual y cognitiva derivada de su homologación con el

coeficiente intelectual con efectos en las prácticas escolares; por ello las maestras requieren la evaluación de un especialista que defina lo que los estudiantes pueden o no aprender:

*“Tendrían que hacerle un estudio, un test que examine a la nenita, porque ya a mí me escapa, porque yo no puedo darle los temas de 2do, yo le tengo que dar de acuerdo a lo que ella pueda hacer”*(N. Maestra de 2do grado).

De este modo se naturalizan formas de evaluación estandarizadas de coeficiente intelectual que miden las disposiciones cognitivas que requiere la escuela, de allí la creencia falaz de su valor predictivo respecto de los aprendizajes escolares. En este contexto, dichas evaluaciones justificarían la clasificación de los sujetos en relación a su rendimiento intelectual (Elichiry, 2005). El abordaje psicométrico supone que el rendimiento de los test de C.I. está determinado por factores genéticos y este origen biológico de la aptitud intelectual la convierte en un atributo humano estable para toda la vida, que es apenas modificable por la acción pedagógica (Castorina, 2000). Situación que tiene efectos en los significados y en las prácticas docentes y en los procesos de subjetivación de los niños y las niñas.

En el segundo período aparecen de manera más recurrente las referencias a la atención como estrategia necesaria para aprender:

*“Su nivel de atención es acotado y disperso [...] denota dificultades importantes de comprensión e interpretación que impactan en todas las áreas”* (Maestra de 3er grado. Documento BG-3-08.).

*“Es un niño al que no le atrae nada. Se dispersa fácilmente y no logra concentrarse en lo que tiene que hacer. Debido a esta situación N asiste a la escuela con jornada reducida”* (Maestra de 1er grado. Documento NG-1-05).

No podemos obviar que la escuela le exige a los niños y a las niñas una atención mucho más selectiva que la que este emplea en las actividades de la vida cotidiana y le pide un filtrado riguroso de la información relevante con respecto a estímulos específicos (Rivière, 1983). Asimismo, la referencia a los problemas de atención es parte de la retórica de estos tiempos signados por diagnósticos de déficit de atención y de hiperactividad, entre otros, que para las maestras definen las posibilidades de aprender y de permanecer de niños y niñas en el aula.

También, las maestras remiten a “etapas de la inteligencia” desde una perspectiva maduracionista (Elichiry, 2009) como resultado de interpretaciones fallidas de la psicología genética, cuando expresan:

*“Hay una imposibilidad para realizar seriaciones aún con ayuda gráfica [...]. Aún no logra la clasificación y la noción de reversibilidad. Hay un problema en su atención y discriminación de objetos y situaciones problemáticas sencillas [...]. No logra comprender el significado de lo que se le pregunta”* (Maestra de 2do grado. Documento VM-02).

Las posibilidades de aprender de los estudiantes son evaluadas por las docentes a partir de concepciones que resultan del 'aplicacionismo' de las teorías psicológicas en el campo educativo (Walkerdine, 1985), donde los enunciados de estas son descontextualizados de la teoría que le da significado. Se produce una interpretación maduracionista de estadios y nociones que se conciben como prerrequisito para aprender determinados contenidos escolares. Al mismo tiempo que no se reconocen las diferencias en la formación de la inteligencia originadas en las prácticas socioculturales de las que participan, legitimándose como naturales diferencias entre los que pueden y los que nos pueden aprender (Castorina, 2005).

Las dificultades en la comunicación y el lenguaje en los períodos relevados, aparecen de modo significativo en los argumentos de las docentes para solicitar la intervención de educación especial en los primeros años de escolarización. En la demanda de educación especial una maestra refiere que:

*"Habla como un nene de 4 años, no habla con fluidez y soltura, no participa de conversaciones espontáneas, presenta problemas de dicción, no cuenta vivencias personales, no participa de conversaciones espontáneas [...]"* (Maestra de 2do grado. Documento JT- 2001).

Los denominados problemas de lenguaje y comunicación oral son tematizados con frecuencia por los agentes escolares desde una mirada normativa y negativa que entienden ciertas maneras de comunicarse de los estudiantes como incumplimiento de determinadas reglas o de un contrato de comunicación que se espera en la escuela pero que no siempre es explícito.

Asimismo, se encuentran asociaciones de sentido por parte de las docentes entre lo que interpretan como dificultades en el lenguaje y la comunicación y los "problemas de aprendizaje" de la lectura y la escritura:

*"Al inicio del año no hablaba, al pasar los días solo respondía sí o no cuando se le preguntaba [...]. No identificaba su nombre, luego lo realizó con carteles. No podía copiar del pizarrón. En algunas actividades reconoce las vocales a y o. Necesita constantemente el apoyo del referente. Actualmente su escritura aún se encuentra en la etapa silábica-alfabética no estable [...] su nivel de lectura es silábico. No comprende las consignas y es lerdo para realizar las actividades"* (Maestra de 1er grado. Documento JT-1-01).

Entendemos que esta asociación se sustenta en concepciones que asumen que existen una relación unívoca, una continuidad evolutiva entre la lengua oral, la escritura y la lectura. La construcción sociocultural de estos procesos imprime funciones y lógicas diferentes a cada uno de ellos, que se relacionan entre sí de manera heterogénea, según la compleja trama que supone su aprendizaje. El que no está comprometido de modo reduccionista con atributos biológicos, afectivos o socioculturales del sujeto que aprende.

Resulta significativo que en el último período 2004-2013 los problemas en el lenguaje son los más recurrentes como argumento para solicitar la intervención de un maestro

de educación especial. Se trata de un tiempo de expansión demográfica de la ciudad de Comodoro Rivadavia, con radicación de población migrante de países limítrofes en condiciones de desigualdad social. Una maestra en el informe de JR, una alumna de familia boliviana, expresa:

*“Disfruta de estar con sus compañeros y docente aunque no establezca ningún tipo de contacto oral [...] Durante la primera semana hubo ausencia total del lenguaje por parte de la niña con el docente y mínimo fue con sus compañeros, solo teniendo contacto a través de gestos [...] su comunicación es casi nula, solo se ha logrado que repita palabras donde se constató muchas dificultades en su dicción”* (Maestra de 1er grado. Documento JR-1-2008).

Las concepciones del sentido común de las docentes dan cuenta de los significados que se construyen respecto a niños y niñas de familias migrantes cuando se les atribuyen “problemas de comunicación y expresión oral” en virtud de su cultura de origen, dando cuenta de la persistente impronta europeizante y monolingüe de las prácticas educativas. De este modo se naturalizan las expectativas respecto de lo que se espera que los estudiantes alcancen, es decir, un desarrollo lingüístico equiparado con el estilo discursivo hegemónico que se impone a todos en la escuela (Montesinos, 2002).

Cierto psicologismo sustenta concepciones de los docentes cuando esgrimen problemas *afectivos o emocionales* en los estudiantes que necesitan intervención de educación especial. Se trata de aspectos que se atribuyen a los niños y las niñas tal como lo expresa una maestra:

*“F. es un alumno que presenta dificultades sobretudo en aspectos emocionales y de personalidad los que inciden en sus procesos de aprendizaje y en sus relaciones interpersonales [...] F. es un alumno que presenta una autoestima muy baja”* (Maestra de 3er grado. Documento FF-3-2008).

También se remiten a aspectos emocionales o afectivos que se entienden como efectos de situaciones particulares de las familias y de los modos singulares de relación entre los padres con sus hijos.

*“Sus problemas afectivos radican en la confusión de roles y de los integrantes de su familia. Reconoce como madre a su abuela. Su madre es como una hermana mayor. Al que ahora es marido de su mamá el niño lo llama tío [...] todos estos problemas afectivos le ocasionan dificultades para concentrarse en el quehacer escolar”* (Maestra de 3er grado. Documento DF-98).

*“Capaz que el trauma que vivió [...] dicen que la madre la abandonó cuando era chiquita, quizás eso hace que ella sea tan introvertida y le cueste aprender”* (A. Maestra de segundo grado).

Podemos decir, a modo de síntesis, que la escuela plantea a los estudiantes para la realización del trabajo escolar demandas cognitivas particulares como la demanda atencional, de recursos de competencia lógica (Rivière, 1983), formas de comunicación

oral y cierta disponibilidad afectiva, como aspectos del desarrollo “a priori” que el sujeto debe portar, desconociendo que las mismas se construyen también en el seno de las experiencias escolares.

Asimismo, la concepción evolutiva, maduracionista y psicométrica del desarrollo, presente en el discurso de las docentes, se ha constituido en un ideal normativo que se naturaliza, se expresa y pone en práctica un criterio de normalidad con el que se juzga, evalúa, mide y compara a los estudiantes (Baquero, 2006). Desde esta posición, se definen a los aspectos del desarrollo como indicadores potentes, al nombrar los “problemas de aprendizaje” por los cuales se solicita intervención de educación especial.

#### **4.3- Los “problemas de aprendizaje” y las familias, desde la perspectiva de los docentes**

En el trabajo de campo pudimos analizar que para los agentes escolares es la familia el primer responsable de la educación de los niños y, también, causa de las dificultades en el aprendizaje escolar. Sobre todo en el primer período relevado, en tiempos de políticas de integración educativa, las docentes expresan que las familias de los estudiantes con los que trabajaban las maestras integradoras de educación especial, se encontraban en situación de pobreza:

*[...] “la escuela (X), la (Y) [...] no es casual que sean unas de las primeras escuelas con las que se trabajó [...] familias pero muy carenciadas. Los papás con un nivel cultural y socioeconómico bajo, muchos problemas familiares, alcoholismo, abuso” [...].(L Maestra Integradora)*

Continúan estos significados pero con menor recurrencia en tiempos de políticas de inclusión educativa:

*“Tiene problemas de aprendizaje. Tiene estas dificultades por falta de alimentación, por falta de estimulación en la casa, falta de esos aprendizajes en su familia” (Maestra de 2do grado. Documentos SS-2-13).*

Las maestras conciben que las posibilidades de aprender son restringidas por la experiencia de habitar en contextos de pobreza, que se traduce en un “déficit cultural” que les impediría a los niños y a las niñas aprovechar las oportunidades educativas que le ofrece la escuela. Situación que naturaliza el hecho que los estudiantes en situación de pobreza son destinatarios de la educación especial.

También argumentan la solicitud de intervención de educación especial refiriendo a las familias en relación a una supuesta “normalidad” que se concibe como lo esperable, lo moralmente correcto respecto al interés de las mismas por la educación y el cuidado de sus hijos.

*Hay chicos que prácticamente no tenían problemas de aprendizaje, se trataba de ese chico por el que solicita maestra de la escuela especial por un problema de conducta, porque la familia no se preocupaba, porque no aprendía [...]. (Supervisora de especial)*

Los padres tienen muchas dificultades para ponerle límites y trabajar los hábitos en la casa. (Maestra de Nivel Inicial. Documento ID-S5.2001).

En este sentido, las maestras sostienen que si la familia no se preocupa por el cuidado de sus hijos, la escuela no puede cumplir con sus fines:

*“Ella tiene como un problema en la piel, ese fue un tema que también detonó esto de la demanda porque se pensaba que estaba descuidada en la casa. De que lo suyo no es problema de piel si no es otro tipo de problemas de descuido. Uno observa eso de que a veces no viene cuidada e higienizada [...]. El tema es que a veces el tema del aprendizaje, el progreso que ella pueda tener, también depende mucho del trabajo que se puede hacer en la casa (...) no le voy a echar la culpa a la familia pero la familia también es importante en el revisar las tareas del hijo” (D Maestro de 2do. grado).*

De este modo, se explican los “problemas de aprendizaje” responsabilizando a la familia, dando por supuesto que hay saberes que son responsabilidad exclusiva de los padres, desconociendo que estos pueden aprenderse en la escuela y en otras organizaciones sociales que participan en la crianza de niños y niñas (Cerletti, 2005, 2014; Santillán, 2006). Asimismo, las docentes expresan concepciones afines a la idea “padres despreocupados” por la escolarización de sus hijos, desconociendo que los “padres responsables” suponen una producción social, vinculada a categorías legitimadas sobre el cuidado infantil y la responsabilidad parental (Santillán, 2006).

Es recurrente en el último período trabajado que las maestras refieran, desde un modelo patológico individual, a las familias para dar cuenta de los “problemas de aprendizaje” de sus hijos cuando instalan la necesidad de la intervención de profesionales de la salud:

*“Este niño en la actualidad no está siendo atendido por los profesionales que necesita y la Sra. Madre también presenta problemas de comprensión, por lo cual no puede transmitir lo que le pasa al niño y ocuparse” (Supervisora de Nivel Inicial. Documento.JB-S4-08).*

*“Los papás de C no aceptan que tienen un hijo con cierta dificultad y no hacen nada para ayudarlo. En este sentido se complica el trabajo diario”. (G Maestra de Nivel Inicial)*

Se establece así un círculo vicioso, ya que la causa del problema tiene que ver con las familias y las posibilidades de resolución también dependerán de ellas. Se quita la responsabilidad y la posibilidad de intervención de los docentes en alguna resolución, una llamativa exterioridad con relación a la escuela -y a lo que allí suceda- con que se representa el problema del niño (Cerletti, 2005).

Las relaciones familias-escuelas en torno a la educación infantil constituyen una trama compleja que asume particularidades que es necesario comprender para entender las implicancias que tienen en relación a las intervenciones y expectativas de las docentes y sus efectos en las trayectorias educativas de los niños y las niñas. Una maestra anticipa ese recorrido diciendo:

*“Tiene problemas familiares que influyen mucho en su conducta, en el rendimiento escolar, no creo que pueda pasar de grado”* (G Maestra 3er grado).

Es necesario plantear que las trayectorias educativas pondrán en evidencia las condiciones institucionales de la escolarización, que implica una construcción junto a otros sujetos, al tiempo que se inscribe y cruza con una trayectoria de vida configurando un entramado experiencial que produce subjetividades.

#### **4.4- Los “problemas de aprendizaje” y la necesidad de un diagnóstico del campo de la salud**

En el último período trabajado (2006-2013) hemos hallado que los agentes escolares para referirse a los “problemas de aprendizaje” de los estudiantes -por los que se solicita un maestro de educación especial- reiteran la necesidad de diagnósticos y tratamientos del campo de la salud. Las maestras frente a un alumno que no aprende de acuerdo con lo esperado solicitan a los padres una consulta médica en busca de una indicación, un diagnóstico.

*“No posee ningún tipo de diagnóstico médico, nunca consultó a un profesional que ayude a diagnosticar el problema por el cual la niña no aprende y se olvida [...] se le sugirió a la madre que busque una psicopedagoga para evaluarla”* (Maestra de 2do. grado. Documento PE-2-11).

*“El niño necesita diagnóstico porque no conocemos lo que le sucede, necesita tratamiento fonoaudiológico y psicológico, pero no está siendo atendido porque no cuenta con obra social”* (Maestra de sala de 4. Documento JB.S4.08).

Se conciben los “problemas de aprendizaje” desde categorizaciones ambiguas, se alude a problemas individuales, se parte de supuestos síntomas, respuestas observables centradas en las diferencias interindividuales que fundan las sospechas de supuestas patologías:

*“Tiene problemas de aprendizaje, Y es dispersa, yo creo que tiene una patología orgánica pero no sé a ciencia cierta cuál es, es un problema de aprendizaje pero a ciencia cierta no sé a qué se debe”* (D maestra de segundo grado).

Los docentes esperan que el diagnóstico nomine, desde un saber especializado, aquello difícil de ubicar, encuentre la causa de los problemas para aprender, al tiempo que se le pide al saber médico que repare, “normalice” a los niños y a las niñas. Son las explicaciones e intervenciones de diferentes profesionales de disciplinas vinculadas al

campo de la salud y el discurso médico el que se ubica como explicación suficiente de la problemática escolar de los niños y de las niñas. De este modo los diagnósticos, los pronósticos y las causalidades lineales que suelen recortar lo biológico como única y suficiente explicación adquieren supremacía sobre el saber docente.

En este sentido, muchas veces las maestras consideran que el diagnóstico va a definir la ayuda “especializada” que los estudiantes necesitarían para estar en la escuela

*“El diagnóstico es importante, porque si lo tuviera recibiría ayuda especializada, porque nosotras somos docentes y hacemos lo que podemos pero necesitamos ayuda específica de acuerdo al diagnóstico y alguien que lo oriente” (G. Maestra de Nivel Inicial).*

También las docentes en los informes pedagógicos apelan al discurso disciplinar de médicos, psicólogos, psiquiatras, psicopedagogos para nombrar a los estudiantes, reconociendo un saber legitimado acerca del “déficit”, cuando de los informes de especialistas resultan recomendaciones para las decisiones pedagógicas:

*“Presenta retraso madurativo, con compromiso en el área del lenguaje. Se recomienda permanencia en sala de cinco con maestra integradora, tratamiento psicopedagógico, fonoaudiológico y terapia ocupacional (del informe neurológico). Niña que presenta retraso madurativo – edad de maduración 3 años – se recomienda permanecer en sala de cinco años” (del informe psicológico). (Informe neurológico y psicológico. Documento AN-S5-13)*

En estas circunstancias, el discurso médico continúa ofreciéndose como dispositivo normatizador-normalizador al tiempo que excluye al saber pedagógico y a los agentes escolares de decisiones específicamente educativas.

En la mayoría de los documentos de solicitud de intervención de educación especial en los últimos tiempos incluyen informes de profesionales del campo de la salud:

En el informe psicopedagógico se expresa: *“Responde a las características conductuales propias de su diagnóstico de TGD. No queda claro si comprende o no, ya que en algunas oportunidades realiza lo que se le pide y en las otras no, generando dudas en relación a esto”.*

El informe del psiquiatra dice: *“Presenta indicadores de Trastorno Generalizado del Desarrollo, evidencia alteraciones en la interacción social, alteraciones en la comunicación verbal y no verbal, patrones de comportamiento no acordes al momento de su desarrollo; debemos ubicarnos en el denominado TGD tipo Trastorno de Asperger, dado su alto rendimiento funcional y el excelente uso de lenguaje verbal presentado” (Documento JB-1-13).*

Pudimos observar también que los informes pedagógicos en muchas de las demandas analizadas están ausentes y en su lugar se encuentran informes de especialistas del campo de la salud como únicas referencias al niño.

Sostenemos que el discurso pedagógico aparece relegado por otros discursos, tomando cuerpo en la demanda de intervención de educación especial, el discurso neurológico, psiquiátrico y/o psicopedagógico al momento que los docentes pretenden dar cuenta de las dificultades de sus estudiantes. Se trata de un discurso que etiqueta y clasifica a los niños definiendo sus posibilidades de aprender en la escuela desde una perspectiva reduccionista que no las considera como inherentes a las situaciones escolares con su especificidad.

En la demanda que realizan las maestras a educación especial se nombra a los estudiantes por el diagnóstico y las dificultades que se vinculan al mismo:

“D es Síndrome de Fallot, está operado y tiene retraso mental leve y en la sala hay otro nene hipoacúsico y un TGD, les cuesta comprender las consignas orales simples” (Maestra de Nivel Inicial. Documentos TP- 4-13).

Nombrar a los niños por el diagnóstico da cuenta de la naturalización de los mismos por parte de los docentes, la singularidad del niño se pierde cuando deja de ser nombrado por su nombre para serlo desde una categoría diagnóstica, con las implicancias de generalización que suponen. En este proceso de etiquetamiento y clasificación que realizan las maestras se valoran y generan expectativas diferenciales acerca de las posibilidades de aprender de sus estudiantes. Perdiendo de vista que se trata de niños y niñas pequeños que se encuentran en proceso de desarrollo y que en la relación con los adultos y las situaciones escolares también construyen su subjetividad.

Asimismo consideramos que si bien, en tiempos de políticas de inclusión educativa, las configuraciones de apoyo de educación especial a las trayectorias educativas tienen como destinatarios a los niños con discapacidad, no siempre estos tienen problemas en el aprendizaje y requerirían de los mismos. Aun cuando se presentan problemas en el desarrollo contenidos en un diagnóstico médico no necesariamente devienen en problemas en el aprender. Si bien la biología impone ciertos límites en los procesos de aprendizaje, los mismos no están anticipados en el nombre de un diagnóstico médico ni constituyen en sí mismos, un problema en el aprendizaje (Filidoro, 2008).

Sostenemos que en los actuales contextos de fragmentación y desigualdades sociales y educativas, como efectos de políticas neoliberales, los agentes escolares continúan sosteniendo modos de nombrar los problemas de los estudiantes desde una perspectiva propia del reduccionismo biológico que se actualiza en los discursos de época que patologizan las infancias, reeditando el modelo patológico individual. Cuando se deriva a un niño por problemas escolares al campo médico, cuestiones del orden socioeducativos se conciben y tratan como problemas del individuo, atribuyendo su causa generalmente a cuestiones del orden biológico. Cuando estos “supuestos” problemas se definen en términos de trastorno y se abordan como problemas médicos, se trata del proceso de medicalización de la vida (Alfonso Moisés, Collares y Untoiglich, 2013).

## 5. Conclusiones

El estudio realizado constituye un aporte para conocer los significados que las docentes atribuyen a las prácticas escolares al mismo tiempo que permite articular la naturaleza de los procesos constitutivos de estas con los fenómenos sociales más amplios que ocurren en un determinado tiempo histórico (Rockwell y Mercado, 1988). Reconociendo a los docentes como sujetos sociales, considerando especialmente sus experiencias -en su vinculación con los contextos sociohistóricos y las tramas de relaciones de los que forman parte- a través de las que se construye el propio lugar docente como maestros de educación común.

Asimismo, nos posibilitó una aproximación a los procesos complejos, amplios y heterogéneos de apropiación por parte de los agentes escolares de las prescripciones y significados de las políticas educativas de integración y de inclusión en la ciudad de Comodoro Rivadavia, provincia del Chubut, cuando se trata de prácticas que devienen en el seno de la relación educación común-educación especial.

Las posibilidades de producir rupturas en las prácticas y saberes escolares no necesariamente se rigen por las normativas que imponen las políticas educativas. Las regulaciones oficiales se encuentran con una compleja red social y una dinámica cultural que las antecede, las recibe, las reformula, las aplaza a través de instancias de mediación subjetivas e institucionales (Rockwell, 2007). De este modo las prescripciones estatales que llegan a conformar la vida escolar, son aquellas de las cuales las maestras se han apropiado, re-significan y ponen en juego en las prácticas cotidianas en la escuela.

En los dos periodos relevados pudimos documentar y analizar concepciones del sentido común de los docentes respecto de los problemas en el aprender que movilizan la demanda de intervención de educación especial. Concepciones que configuran un saber que se construye y re-construye en configuraciones culturales heterogéneas, contradictorias en las que se perviven elementos y significados que son objeto de disputa social. De este modo, hallamos huellas del pasado en los significados que configuran las prácticas docentes en el seno de la relación educación especial - educación común.

Las concepciones del sentido común de las docentes, inscriptas en el lenguaje y las prácticas significan lo que se entiende como “problemas de aprendizaje”, explican las causas y consecuencias, orientan las descripciones, las clasificaciones y la acción pedagógica y realizan previsiones de trayectorias escolares y sociales. Estas concepciones operan como creencias arraigadas, ya que se han construido durante la propia experiencia escolar y la socialización profesional, difíciles de modificar por operar de modo inconscientes cuando son útiles para comprender y actuar en las situaciones educativas.

De este modo, más allá de la retórica de las políticas de integración y de inclusión educativa que suponen concepciones inscriptas en una perspectiva epistemológica relacional (Castorina, 2007), los agentes educativos continúan concibiendo desde una

perspectiva reduccionista, centrada en el sujeto a los “problemas de aprendizaje” que definen la necesidad de intervención de educación especial. Como herencia de la escisión y el dualismo cartesiano entre la mente y el cuerpo, se desvinculan los procesos psicológicos de las condiciones sociales (Castorina, 2007) al dar cuenta del desarrollo y las dificultades en el aprender. Las maestras no hacen referencia a las situaciones escolares, a la propuesta de enseñanza, a la formación docente, a las políticas educativas como inherentes a los procesos de desarrollo y de aprendizajes complejos y singulares, ni a las condiciones materiales y simbólicas del trabajo docente.

Son las huellas del pasado las que mantienen vigente el modelo patológico individual para explicar el no aprender de los estudiantes en la escuela. Al concebir a la vida psíquica como un proceso puramente natural, explicable solo por causas biológicas internas al organismo, las diferencias en el desarrollo y en el aprender se entienden como “déficits, enfermedad o anormalidad”, visibilizando a los estudiantes como “carentes de algo”, basados en parámetros de normalidad naturalizados. Se actualiza de este modo la hipótesis del déficit donde las causas de los “problemas de aprendizaje” se encuentran en el individuo, en sus carencias y en la portación de alguna patología, situación que históricamente ha producido procesos de exclusión o reclusión de los niños.

En el último período estudiado, la referencia de los agentes escolares a la necesidad de diagnósticos del campo de la salud y de procesos terapéuticos ante las diferencias en el aprender y en el desarrollo de los niños da cuenta del modo en que el discurso de época de medicalización de la vida (Alfonso Moyses, Collares y Untoiglich, 2013) se imbrica con las concepciones sustancialistas del sentido común de las docentes. Para explicar las diferencias individuales surgen cuadros diagnósticos que se enuncian como “trastornos” y que van variando, pero en los mismos “persiste la reducción de un intento explicativo al sujeto y también una reducción del sujeto mismo, ya que la multiplicidad de deseos, tendencias, tropismos que porta, quedan reducidos y anulados por la etiqueta que lo enuncia y constituye como tal” (Baquero, 2014, p.5).

Se renueva el modelo patológico individual en discursos y desarrollos científicos de la biología, la genética y las neurociencias que postulan y justifican las jerarquías y las desigualdades de los sujetos y los grupos sostenidas por políticas neoliberales y neoconservadoras hegemónicas. Modelo que opera en la vida cotidiana de las escuelas con la fuerza de lo obvio, de lo incuestionable y de modo no consciente, ya que se ancla con los conocimientos de sentido común de los docentes construidos en la sociogénesis histórica.

La demanda de intervención de educación especial en la escuela común se realiza por un alumno, aun cuando la retórica de las normativas prescriben descentrarse del mismo para centrarse en las situaciones educativas, y supone prácticas sociales que consideramos producen procesos de patologización de las infancias. Cuando un alumno no aprende de acuerdo a las expectativas escolares, se le sospecha algún problema, se lo deriva a un especialista del campo de la salud, quien a través de un

diagnóstico produce una categoría y una clasificación que va a explicar todo lo que le ocurre a ese niño en la escuela.

Consideramos que la nominación de los estudiantes para dar cuenta de sus problemas en el aprender, en el marco de situaciones sociales particulares como son los procesos de solicitud de demanda de intervención de educación especial, resultan una enunciación de significados acerca de los niños y de sus posibilidades de aprender que conllevan un sentido práctico en el campo social de lo escolar. Por ello, al nominar los “problemas de aprendizaje” se notifica a alguien que posee tal o cual propiedad –“es lerdo, es repitente, no puede, tiene o se presume un diagnóstico”-al mismo tiempo, que debe comportarse conforme a la esencia social que de ese modo se le asigna (Bourdieu, 2008). Por lo tanto, los actos de nominación tienen una acción simbólica performativa, ya que los mismos generan conciencia e identidad, y son eficaces en tanto que el lenguaje dicho y escrito, proviene de alguien con autoridad para los niños y sus familias, como lo son las maestras en las instituciones escolares.

A pesar de los cambios que enuncian las políticas educativas, la experiencia social en el dispositivo escolar continua produciendo una “infancia normal” al tiempo que se constituye en la superficie de emergencia de la “infancia anormal”, atrapada en significados cristalizados del significante especial.

Tal como ya lo han mostrado otras investigaciones como las de Mehan (2001) y Mc Dermott (2001), pudimos analizar un recorte de las prácticas escolares que producen saberes sobre los sujetos vinculados a una significación de las diferencias de los sujetos como déficit. Se trata de arreglos sociales, discursivos y prácticos, en los que se exponen las diferencias en el aprender, en los que se nombra a los alumnos y se los textualiza, produciendo los “problemas de aprendizaje” y los estudiantes destinatarios de la educación especial (Mehan, 2001; Mc Dermott, 2001; Lave, 2001).

Entendemos que las concepciones del sentido común y las prácticas naturalizadas no habilitan a los docentes a correr la mirada del “déficit” de los estudiantes hacia las condiciones pedagógicas, institucionales, psicosociales que constituyen las situaciones escolares y que producen clasificaciones que devienen en la necesidad de la intervención de un saber y prácticas “especializadas” de la educación especial. Como analizáramos anteriormente, los estudiantes que no responden a las expectativas escolares de desarrollo y aprendizaje se los ubica simbólicamente en el significante “especial” por ser los destinatarios de los apoyos de un maestro de educación especial en la escuela común.

De este modo, el mandato fundacional de la educación especial de atender a aquellos estudiantes con “problemáticas” que no puedan ser abordadas por la educación común sigue vigente en tiempos en que se pregona la inclusión educativa.

Las maestras participan de la construcción cotidiana de las escuelas, sus concepciones son parte del entorno social simbólico en los que desarrollan sus prácticas y tienen efectos en los modos de relación con los estudiantes, así como en las propuestas de enseñanza que se ofrecen. Situación que opera en las trayectorias escolares de los

niños y en la producción de su subjetividad que se juega en los vínculos, en los aprendizajes y las experiencias sociales y culturales que ofrece la escuela.

Entendemos que si bien las definiciones de políticas educativas de inclusión han producido importantes transformaciones en el plano de las normativas, sin embargo, son menores los avances de políticas concretas que modifiquen las condiciones materiales y simbólicas de las prácticas de enseñanza y el desarrollo profesional de los maestros.

Para finalizar, postulamos la necesidad de producir las condiciones del trabajo docente que garanticen la promoción y acompañamiento de procesos socioeducativos que pongan en cuestión el paradigma del déficit, sus conocimientos y prácticas, su sistema de valores, para que sea posible crear nuevas experiencias. Recordando a Liliana Sinisi (2009) advertimos que los intentos de promover la inclusión pueden “producir circuitos diferenciados que etiquetan, tipifican y rotulan a los niños que no cumplen con el formato de “alumnos deseados” (p.9). En otras palabras, se trata de evitar que se promuevan procesos de exclusión a través de prácticas inscriptas en el seno la relación educación común- educación especial que se designan como de apoyo a la inclusión educativa.

## 6. Referencias Bibliográficas

- Alfonso Moyses, M.; Collares, C. y Untoiglich, G. (2013). La máquina medicalizadora y patologizadora en la infancia. En G. Untoiglich (Comp.) *En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la salud y en la educación* (pp. 25-44). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas
- Baquero, R. (2014, mayo). Notas sobre el aprendizaje escolar. Seminario latinoamericano “La escuela hoy: claves para una educación diversa y humana”. Recuperado 23 de junio de 2015 de <http://www.idep.edu.co/?q=content/notas-sobre-el-aprendizaje-escolar-%E2%80%93ricardo-baquero>
- Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación* (16) ,123-151.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, XXIV (97-98), 57-75.

- Bourdieu, P. (2008) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. España: Akal. Obra original publicada en 1980.
- Castorina, J. A. (2000). La ideología de las teorías psicológicas en Educación Especial. *Perfiles Educativos*, XXII (89), 77-91.
- Castorina, J. A. (2005). Las prácticas sociales en la formación del sentido común. La naturalización en la psicología. En S. Llomovate y C. Kaplan (Coords.) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto* (pp. 21-37) Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Castorina, J. A. (2007). Los problemas epistemológicos en psicología educativa. En D. Aisenson, J.A Castorina, N. Elichiry y S. Schlemenson, (Comps.) *Aprendizajes sujetos y escenarios*. (pp. 17-40) Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.
- Cerletti, L. (2005). *Las familias, ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Cerletti, L. (2014). *Familias y Escuelas. Tramas de una relación compleja*. Buenos Aires, Argentina: Biblos.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E. (1985). Escuelas y clases subalternas. En E. Rockwell y M. de Ibarrola (Comp.) *Educación y clases populares en América Latina* (pp. 70-80) México: Dirección de Investigaciones Educativas
- Elichiry, N. (2009) *Inclusión Educativa*. Buenos Aires, Argentina: JVE Ediciones.
- Elichiry, N. (2005). EL contexto social de las prácticas de investigación psicoeducativas. La producción científica en psicología. ¿Qué, para qué, y cómo investigamos? Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario. Argentina.
- Filidoro, N. (2008). La relación entre discapacidad y problemas en el aprendizaje no tiene carácter de necesidad. *Actualidad Psicológica*, Año XXXIII (362), 22-25.
- Jodelet, D. (1993). La representación social: Fenómenos, Concepto y Teoría. En S. Moscovici (Comp) *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave (Comps.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 15-46) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Lus, M. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Paidós.
- Mc Dermott, R. (2001). La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave (Comp.) *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto* (pp.291-330) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu
- Mehan, H. (2001). Un estudio de caso en la política de la representación. En S. Chaiklin y J. Lave (Comp.), *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto* (pp.262-290). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu

- Markova, I. (1996). En busca las dimensiones epistemológicas de las representaciones sociales. En D. Paez y A. Blanco (Comps.) *La teoría sociocultural y la Psicología social actual* (pp. 163-182). Madrid, España: Aprendizaje.
- Montesinos, P. (2002). Aproximaciones a ciertos “conceptos en uso” sobre el fracaso escolar. *El fracaso escolar en cuestión. Concepciones, creencias y representaciones. Ensayos y experiencias* (43), pp. 12-28.
- Moscovici, S. (1993). *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. México: Paidós.
- Moscovici, S. (2003). La conciencia social y su historia. En J. Castorina (Comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles* (pp.91-110) España: Gedisa
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. El nacimiento de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Perrenoud, P. (1999). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. España: Morata.
- Rivière, A. (1983). ¿Por qué fracasan tan poco los niños? *Cuadernos de Pedagogía* (103-104), 7-12.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social* (16), pp. 175-212.
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. Recuperado de [www.investigacionenlaescuela.es/articulos/4/R4\\_8.pdf](http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/4/R4_8.pdf)
- Santillán, L. (2006). La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares. *Intersecciones en Antropología* (7), 375-387.
- Sinisi, L. (2010). Debates en torno a los procesos de exclusión-inclusión/integración en el marco de la Educación Especial. XIX Jornadas Nacionales de Red de Cátedras y Carreras de Educación Especial de las Universidad Nacionales. (RUEDES). Buenos Aires, UNSAM
- Sinisi, L. (1999). La relación nosotros- otros en espacios escolares “multiculturales”. Estigma, estereotipo y racialización. En M. Neufeuld, y J. Thisted (Comp.). *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Terigi F. (2004). La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender. En G. Frigerio y G. Diker (Coords.) *Una ética en el trabajo con niños y adolescentes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. España: Gedisa.

Vincent, G.; Lahire, B. y Thin, D. (2000). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação*, XVI (33), pp. 28 –44.

Walkerdine, V. (1995). Psicología del desarrollo y pedagogía centrada en el niño: La inserción de Piaget en la educación temprana. En J. Larrosa (Comp.) *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 82-93). Madrid, España: La Piqueta.

## **DOCUMENTOS**

Ley Federal de Educación N° 24.195, (1993).

Ley Nacional de Educación N° 26206. (Diciembre de 2006). Argentina.

C.S.A.YC. (1994) Proyecto de Integración del Niño con Necesidades Educativas Especiales en el ámbito de la Escuela Común”

---

<sup>i</sup> PI. 948.Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.CYT.UNPSJB.2013-2016

<sup>ii</sup> Proyecto Institucional elaborado por el equipo directivo y docentes del Centro de Servicios Alternativos y Complementarios de la ciudad Comodoro Rivadavia Chubut en el año 1994.