



## **La educación especial en San Carlos de Bariloche, una aproximación a su proceso histórico cultural desde el enfoque etnográfico**

Mariana Caram

Instituto de Formación Docente Continua Bariloche

[marianacaram@gmail.com](mailto:marianacaram@gmail.com)

### **Palabras clave**

cultura escolar – educación especial – etnografía histórica -

### **Introducción**

Con la aprobación de la Ley Nacional de Educación en el año 2006 (LEN06) comenzó a consolidarse el principio de inclusión educativa y una nueva manera de concebir a la Educación Especial como modalidad transversal a todos los niveles del sistema educativo. Documentos a escala nacional (Orientaciones 2009; Lineamientos INFOD/09) expresan los nuevos planteos filosóficos, políticos, jurídicos, pedagógicos y didácticos de esta modalidad. La provincia de Río Negro no ajena a estos cambios aprobó normativas que retoman estos nuevos postulados. Sin embargo, la educación especial viene de una larga historia en la cual se reconocen etapas con características específicas que lejos estuvieron de la actual perspectiva. En efecto, bibliografía especializada en la historia de la Educación Especial (Alvarez Uría, 1997; Pérez de Lara, 1998; Vergara, 2002; Arnaiz Sánchez, 2003; Lus, 2008; de la Vega, 2010;) reconoce en su desarrollo momentos distintivos que se corresponden con

marcos teóricos-conceptuales particulares: diferencial, integrador e inclusivo. Tomando como guía esta secuencia de configuración de la educación especial en contextos más amplios, nuestro proyecto de investigación indaga acerca de cómo se desarrolló este proceso a escala local. Se propuso reconstruir la historia cultural de la educación especial en la ciudad de San Carlos de Bariloche, provincia de Río Negro, en relación a los distintos marcos conceptuales mencionados que produjeron un desplazamiento de los ámbitos en los cuales se ha dado el proceso educativo de los alumnos con discapacidad desde una segregación diferenciada hacia una cada vez más plena integración e inclusión en contextos de escolarización común.

Desde una antropología histórica de la educación y de una concepción antropológica de cultura (Rockwell, 2009) recuperamos sentidos y prácticas de la educación especial como producto dinámico de la acumulación, sedimentación y producción heterogénea en el contexto local, asimismo reconstruimos el proceso local de concepciones teóricas y normativas (diferencial, integradora, inclusiva) poniendo especial énfasis en los momentos de transición y cambio.

## **Referencias teóricas**

La historia cultural de la educación especial en San Carlos de Bariloche constituye un tema marginalmente abordado por la literatura especializada en la historia de la educación regional marco de referencia para entender los periodos y los procesos generales de la educación de la Patagonia Norte y Río Negro (Teobaldo y otros, 2005; Teobaldo, M. y García, A., 1993 y 2002; Zaidenweg, C., 2016). Por otra parte, la bibliografía correspondiente a la historia de la educación especial a escala internacional (Arnaiz Sánchez, 2004; Álvarez Uría, 1997) y nacional (de la Vega, 2010; Lus, 2008) referencia para comprender los procesos en ese campo tampoco da cuenta de la particularidad del proceso local.

Como otras disciplinas y las instituciones en general, la educación especial y la escuela especial tienen un origen que remite a situaciones históricas, culturales, políticas y sociales que propiciaron su surgimiento, respondiendo a ciertas necesidades de contexto. Revisando muy someramente este devenir, se señalan dos momentos históricos clave: la revolución francesa y la revolución industrial (Pérez de Lara, 1998); Álvarez Uría, 1997). Las personas con discapacidad comienzan a pensarse como sujetos educables, desarrollándose un conocimiento y unas respuestas sociales vinculadas a intervenciones educativas en primer lugar con los sordomudos en el siglo XVI, luego los ciegos, y a mediados del Siglo XIX los nombrados como “cretinos”, “idiotas” y “atrasados mentales” (Pérez de Lara, 1998; Vergara,

2002; Arnaiz Sánchez, 2003; Dubrovsky, s/d; Tapia Berrios y Monsalva Mena, 2008). El modelo rehabilitador curativo se va a imponer en el siglo XX como hegemónico repercutiendo en lo que se llamó la pedagogía diferencial. En la Argentina, la ley de educación N° 1.420 de 1884 establece la enseñanza universal, obligatoria, gratuita y laica para todos los niños que vivían en suelo argentino. Esto redundó en un significativo aumento de la población alfabetizada y tras ello el ingreso a la cultura letrada y el acceso a la movilidad social de un importante sector de la población. Paralela a estos movimientos educativos nacionales se comienza a desarrollar la Educación Especial como un sistema aislado e independiente cuyo objetivo se centraba en la asistencia de niños con discapacidad, influenciado por el modelo europeo organizado desde la patología. A medida que avanza el siglo este subsistema educativo se desarrolla, se autonomiza y se consolida con una perspectiva pedagógica propia. Se crean nuevas escuelas e instituciones educativas dedicadas a la atención de las diferentes discapacidades y se forman docentes y profesionales especializados (de la Vega, 2009).

A escala internacional, en la década del 50s y 60s comienzan a perfilarse algunos cambios, surge el principio de normalización (Arnaiz Sánchez, 2003) y el integracionista que plantean acceso universal a los servicios y a las experiencias sociales y culturales. Esto dará un impulso importante a modificaciones en las políticas educativas, básicamente en contra de la diferenciación y segregación que caracterizaba a los modelos educativos diferenciales y que se trasladará luego al principio de integración educativa. Más tarde, en la década del 90, a escala mundial se empieza a visualizar un cambio de modelo que promueve un nuevo intento de aunar los sistemas educativos común y especial en lo que se va a llamar la Inclusión educativa, proceso que promueve educación para todos en el ámbito del sistema de enseñanza común.

La historia de la discapacidad y la de la Educación Especial desde una mirada antropológica abre preguntas sobre los modos en los cuales las distintas sociedades, o la propia sociedad occidental en sus variadas épocas históricas, han representado y han tratado un tipo particular de diversidad/diferencia/discapacidad (Ingstad, y Reynolds, 1995; Gardou, 2010; Palacios, 2008; Barnes, 1998). Esas concepciones acerca de “otros/discapacitados”, por ejemplo del déficit o rehabilitatoria (Aznar y González Castañón, 2008; González Castañón, 2001; Brogna, 2009) se entienden como modos naturalizados de percibir la realidad y de condicionar las prácticas, entre ellas las educativas. De modo que, las etapas y modelos educativos por los cuales transitó la educación especial están ligados a concepciones particulares de percibir, entender y tratar la otredad/discapacidad.

## Referencias metodológicas

Retomamos el enfoque etnográfico de Elsie Rockwell (2009) y una noción de cultura escolar en términos de “paulatina selectiva apropiación de diversos recursos culturales, cuestionando incluso la existencia de una “cultura escolar” constante y uniforme” (Rockwell, 2007: 1). Asimismo se advierten algunos de los problemas metodológicos de la antropología histórica de la educación en relación a la reconstrucción de la cultura escolar: “¿cómo encontrar y reconstruir esa cotidianidad que vivieron los sujetos en las escuelas del pasado?” (Rockwell, 2009:159) dada la distancia entre los documentos normativos (lo escrito y reglado, los modelos educativos, las fuentes de información y acceso al pasado) y la práctica educativa heterogénea (y poco documentada).

Historizar la cultura escolar, no equivale a describirla de acuerdo a cortes sincrónicos aparentando la total correspondencia a la norma o “modelo educativo” vigente en cada momento. Por el contrario significa que:

“...encontremos en cualquier corte los sedimentos de períodos anteriores, así como los cambios que se anuncian antes de que queden inscritos en la norma oficial, es decir, buscar la coexistencia de saldos residuales y de prácticas emergentes, que se entrelazan con las tendencias dominantes en cualquier momento histórico”. (Williams, 1981, citado en Rockwell, 2009: 165).

Hemos realizado una recopilación de legislación provincial y jurisdiccional acerca de la educación especial que aparece como el soporte normativo desde el cual analizar concepciones teóricas y prácticas sobre dicho campo. Su vigencia se presenta por un lado, para definir las distintas etapas y modelos propios de la educación especial (diferencial, integrador e inclusivo) en la escala local y su relación (en general desfazada) con la internacional. Por otro lado, y tal como plantea Rockwell, de la norma oficial no interesa ver el grado de aplicación y correspondencia en la práctica, sino más bien tomarla como una vertiente importante que abreva y juega, parcial y provisoriamente en la configuración heterogénea de las culturas escolares.

La entrevista antropológica fue de fundamental valor para recuperar lo cotidiano de la cultura escolar, “como estrategia para hacer que la gente hable sobre lo que sabe, piensa y cree” (Spradley, 1979: 9 citado en Guber, 2011: 69). Estas se realizaron a distintos protagonistas de

los diferentes periodos históricos de la EE (docentes, directivos, supervisores, personal técnico, familiares). Las preguntas que guiaron el trabajo de campo se orientaron a indagar acerca de cuándo y cómo surge la educación especial en el ámbito local, bajo qué marcos normativos y conceptuales se fue desarrollando, cómo se trasladaron estas normativas y marcos conceptuales a la cultura escolar, cómo fueron las prácticas y las experiencias de sus protagonistas, qué momentos se reconocen de ruptura y cambio y cómo se vivieron, entre otras.

Se realizaron 15 entrevistas formales a docentes y directivas de educación especial y de escuela común, en ejercicio y jubiladas, con experiencia de trabajo en distintos períodos y modelos, personal de supervisión, de equipos técnicos y familiares. La mayor parte fueron mujeres, por ello en el texto usaremos el femenino: las entrevistadas.

La selección de las mismas, bajo estos perfiles, se fue dando de un modo espontáneo ya que cada entrevista iba llevando a otra por los datos que aportaba y nos orientaba hacia dónde continuar. Muchas veces las propias entrevistadas nos dieron el contacto de personas que serían de valor para nuestros fines en general por su conocimiento y experiencia en el ámbito educativo. No obstante, algunas entrevistas a personas de interés no pudieron concretarse por diversas razones tales como desencuentros, enfermedades, porque ya no viven más, no residen en Bariloche, o porque no logramos obtener sus contactos, e incluso no hay recuerdo de sus nombres.

La mayor parte de estas entrevistas se pautaron previamente, fueron grabadas y luego transcritas. Dos de ellas se realizaron telefónicamente. Se debe mencionar que más allá de este corpus de entrevistas más “formales”, en los años del proyecto hemos estado en contacto con diversos protagonistas de la educación, y a través del trabajo de formación en el Instituto, accedimos a una gran cantidad de entrevistas realizadas por nuestros estudiantes en las materias que somos referentes<sup>1</sup> las cuales han contribuido a enriquecer los resultados de este proyecto.

<sup>1</sup> Las materias en las cuales se contó con la presencia de invitados docentes a quienes se los entrevistó en el marco de los contenidos del espacio; y/o como parte de los trabajos prácticos se solicitó al grupo de estudiantes realizar entrevistar a docentes o familiares vinculado a la educación especial son: Fundamentos de la Educación Especial edición 2015; Problemáticas contemporáneas de la Educación Especial, edición 2015, 2016 y 2018; Seminario de Integración escolar, edición 2015-2018; Taller de Prácticas 4, dispositivo de indagación, edición 2018. En el caso de de FEE y el Seminario de Integración, se planteó explícitamente una propuesta de articulación entre la investigación y la formación que fue desarrollada en Caram, M. y Verduga, V. (2016) *Articulando la formación con la investigación en la formación docente: relato de una experiencia en curso*. Jornadas Pedagógicas 2016 Los educadores como productores de conocimiento pedagógico. Problemáticas y desafíos comunes en el contexto actual. IFDC – San Carlos de Bariloche.

Por último, es importante señalar que reconstruir la cultura del pasado requirió un trabajo minucioso de recuperación de detalles acerca de acontecimientos, experiencias, saberes que se van entretejiendo para dar luz a ese pasado no escrito y el cual aparece, a propósito de nuestra conversación con las entrevistadas, de a trazos, pequeños recuerdos y olvidos, y que por ello mismo no está acabado definitivamente.

En lo que sigue presentamos algunos de nuestros avances en el conocimiento del tema bajo estudio.

### **La educación especial como proceso histórico cultural**

Como ya fuera expuesto, la educación especial a escala internacional sigue la secuencia de tres modelos pedagógicos denominados diferencial, integrador e inclusivo los cuales tomamos para analizar el contexto local. Por otro lado, para nuestra provincia, según la bibliografía historiográfica (Teobaldo y García, 2002) se definen períodos para las políticas educativas en general: los inicios del sistema educativo en el territorio (1884-1916); la evolución del sistema educativo (1916-1945); la provincialización del territorio y la conformación del sistema educativo provincial (1957 – 1985). Según otras fuentes se distinguen también las etapas de facto, y la de la apertura constitucional o transición democrática, pudiéndose encontrar en la normativa de cada una indicios de cómo fue evolucionando la Educación Especial (Diseño Curricular E. E. 2006).

Este proceso de organización y consolidación del sistema educativo provincial resulta el marco para nuestro propio eje de reconstrucción de la educación especial, y presenta algunas características distintivas que, si bien fueron variando con el tiempo, no parecen ajenas a ciertas condiciones en las cuales se desarrolla la educación especial: las demandas sociales por la apertura de escuelas frente a un Estado que no llega a tiempo, la precariedad de muchos establecimientos, la escasez de escuelas primarias y de nivel medio, la falta de docentes formados, un importante número de población no escolarizada, altas tasas de abandono, las dificultades dadas por la dispersión de la población, entre otros.

Respecto a nuestro objetivo de reconstruir la historia de la educación especial tomando como punto de partida 1884 y la Ley de Educación Nacional N.º 1420 esto debió ser revisado ya que desde la perspectiva estatal, Bariloche como localidad recién se funda por decreto nacional en 1903, su primera escuela primaria pública data de 1908 y de 1945 el primer Colegio Nacional secundario (Teobaldo y otros, 2005). Por su parte no es posible distinguir

un sistema educativo especial local hasta bien entrado el siglo XX cuando se crea la primera escuela diferencial en el año 1976.

Sin embargo, podemos constatar la existencia de un modelo educativo diferencial tanto en la bibliografía, la documentación y los testimonios como correlato del funcionamiento del sistema común bajo la impronta normalizadora con la cual operaba.

En los siguientes apartados pasamos a describir las características de cada uno de los modelos tal como pudimos reconstruir a partir de testimonios de protagonistas y fuentes secundarias.

### **El modelo diferencial y el origen de la escuela especial**

Estudios sobre las representaciones de los inspectores escolares, los maestros y los miembros de la sociedad civil muestran el modo en que funcionaba el sistema escolar en la etapa territorial (antes de la provincialización en 1957), de acuerdo a los lineamientos de la legislación e ideología escolar dominante, esto es en su mandato homogenizador y asimilador de las diferencias étnico culturales, y su contra cara, la exclusión (Thisted, 2013). Estas representaciones acerca de “otros” (en referencia a población indígena y de procedencia chilena) señalan las características étnicas, psicológicas y físicas de los alumnos como la fuente de,

“la dificultad que tenían estos niños para el aprendizaje, debido a las particularidades de su raza y al ambiente incivilizado en el que crecían, como así también lo complejo que resultaba la tarea docente para intentar superar aquellas condiciones.” (Teobaldo, 2008: 168)

Estos estudios, enfocan en la enseñanza normal tal como se concebía durante esa etapa, y las “dificultades” de aprendizaje centradas en el alumno, aludiendo a lo que podríamos llamar un proceso de *discapacitación* de sujetos diversos, vinculado con el proceso no sólo de gestación sino también como una constante a lo largo de toda la historia de la educación especial. Ciertamente la “discapacidad” ha sido usada como etiqueta, clasificación y argumento para discriminar, separar, y muy frecuentemente sacar del ámbito de la escuela común aquello que perturbaba o alteraba la norma, poniendo en el alumno la dificultad, la incapacidad, la falta y el fracaso desde una concepción diferencial y organicista (Arnaiz Sánchez, 2003; de la Vega, 2010; Vallejos, 2009), pudiendo ser esta diferencia una cuestión

de diversidad étnico cultural, de origen, o de desigualdad socio económica más allá de que hubiera alguna discapacidad<sup>2</sup>.

De acuerdo al testimonio de una docente “normal” entrevistada, quien comienza a ejercer en Bariloche en el año 1961, se visualiza el modo de intervenir del sistema educativo único en el que se encontraban alumnos con diferentes ritmos al propuesto por la escuela, y las estrategias que se implementaban en consecuencia,

*“(…) existía el alumno repitente, que ahora no existe, si no daba repetía. Y medio bueno....si había dos segundos grados y dos tercer grado, vos ponías más o menos los que vos veías chicos más despiertos se armaba un grado y bueno a una maestra le tocaban los más repitentes, viste? (...) Veías en el grupo que les costaba, que les costaba mucho. En la misma aula ponías los que más lento iban en un sector, no? en las filas, y en el otro ibas con los que más andaban. Por ahí los que se portaban muy mal también te los traías al primer banco para tenerlos más controlados.(…) Era así, ahora chicos discapacitados, discapacitados no existía escuela, no sé, se habrán quedado en su casa. (...) Había mucho chico repitente! Viste que a lo mejor necesitaba dos años para pasar el primer grado. Qué ibas a hacer! No había otra!” (Maestra normal. Entrevista mayo 2015)*

Este testimonio da cuenta del funcionamiento de la escuela común, normal, graduada y homogenizante que segrega en el interior de la escuela o expulsa a los estudiantes de acuerdo a sus capacidades de responder a sus normas. Sin embargo, este modelo tendiente a la exclusión no era tan tajante, y la cultura escolar presentaba matices que se deben señalar. Tal como esta docente normal nos contaba sobre su propia práctica de brindar clases de apoyo gratuitas en su casa y a contraturno preocupada por ayudar a quienes “les costaba aprender”. Asimismo ejemplificaba sobre los materiales y algunas estrategias didácticas que adecuaba a los intereses de una población diversa, mostrándose sensible y accionando con los medios a su alcance para responder y atender de alguna manera la diversidad en sus aulas.

Ahora bien, a partir del señalamiento sobre la ausencia de personas con discapacidad en las escuelas comunes, de datos que señalan índices altos de población no escolarizada (Teobaldo

<sup>2</sup> Sin obviar el debate y complejidad que encierra dicho concepto de clasificación, en esta frase aludimos a la definición de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que plantea: “reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que la discapacidad resulta de la interacción entre las personas con impedimentos y las barreras actitudinales y del entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en pie de igualdad con sus demás. Las personas con discapacidad incluirán a quienes tengan impedimentos físicos, mentales, intelectuales o sensoriales de largo plazo, que en interacción con diversas barreras puedan impedir su efectiva participación en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás”. (CIPCD, 2006; Preámbulo, e.)

y García, 2002) y testimonios que hablan de practicas vergonzantes y de ocultamiento de las personas con discapacidad, se puede inferir que las personas con discapacidades visibles, moderadas o severas probablemente no asistían a la escuela.

Con la provincialización del territorio y la primer Constitución provincial podemos rastrear en la normativa alusiones directas a la educación especial cuando se sostiene,

“La Provincia legislará en el sentido de facilitar a los económicamente necesitados el acceso a los grados de enseñanza de modo que se hallen condiciones exclusivamente por la aptitud y la vocación. (...) Dará preferente atención a la educación de los inadaptados, infranormales y excepcionales.(...)” (art. 162. Constitución de la provincia de Río Negro 1957. Derogada por Constitución de 1988)

Por su parte, la primera Ley Orgánica de Educación provincial, la N° 227, del año 1961 reconoce diferentes modalidades escolares, entre ellas la “enseñanza diferenciada”. No obstante hay que esperar hasta el año 1967 para encontrar en la provincia la primera escuela especial en la ciudad de General Roca y casi una década más para la de Bariloche.

El origen de esta escuela es singular, aunque con algunas regularidades que caracterizan el proceso de gestación del sistema educativo rionegrino tal como fuera expuesto más arriba. Se trata de una historia poco conocida y reconocida entre la comunidad educativa heredera de la misma y que reconstruimos a partir de recuerdos aislados de algunos de sus protagonistas ya que parte importante de la información se ha perdido junto con el Libro Histórico de la escuela. Esta se abre para el ciclo lectivo del año 1976 producto de la demanda de un grupo mayoritariamente de madres preocupadas por la falta de respuestas educativas para sus hijos con discapacidad, “*a los ponchazos*” en un local prestado por la municipalidad y con recursos humanos no especializados.

La entrevista que presentamos a continuación pertenece a una de sus propulsoras y ha sido sumamente valiosa y reveladora para nuestra investigación. Madre de un hombre con discapacidad nacido a principios de la década del 70, y además docente normal con una extensa trayectoria laboral en el ámbito de educación común nos ha aportado datos sobre el surgimiento de la escuela especial y sobre el grupo de madres que empieza a conectarse y unirse a partir de compartir las experiencias de tener un hijo/a “discapacitado”.

*“Entonces te voy a decir como se creó. Mirá, las madres que nos reuníamos, venían a verme a mí acá...que viste se enteraban que yo tenía un chico... bueno...<sup>3</sup> Había en el Consejo, en Viedma, había en el Boletín Oficial, la creación de la escuela! Pero no se había llevado a cabo. Estaba el decreto, la autorización y todo, entonces con eso que habían averiguado que estaba, dije bueno vamos a hacer que la creamos. Hicimos un poco como hicieron en la escuela normal de Viedma, que era una escuela hecha por gente de Viedma, con cultura, que la hizo a los ponchazos, y cuando la tuvo hecha y trabajó ad honorem la elevó al Consejo. Entonces el Consejo le llega justo cuando tiene todo hecho, me entendés, y así fue con la escuela especial también. Entonces vos tenés que decir que tenes un edificio, la gente capacitada, usamos Salud Mental del hospital nos hizo la lista, el relevamiento de posibles alumnos, de gente discapacitada (...).”*

*“En la Costanera había un edificio todo sin usar que se estaba cayendo a pedazos, entonces pedimos ese edificio, a la municipalidad, era todo gratuito, a pulmón! Entonces ahí comenzó a funcionar por primera vez. Ahora, pero comienza a funcionar cuando nos autorizan. Entonces nosotros habíamos pedido permiso, teníamos el inventario, los nombres de los chicos, la lista, la casa y posibles maestros (...) el Consejo de educación aceptó, la escuela estaba creada por Ley, y nosotros con eso le conseguimos edificio, conseguimos profesores, conseguimos la lista. Y empezó a los ponchazos así! Me entendés? Ese fue el comienzo. Pero yo no tuve ningún cargo, estaba en la comisión de la creación pero después hubo otras personas.” (Madre de una persona con discapacidad, octubre 2017)*

De acuerdo al testimonio de la primera directora de la escuela podemos reconstruir otros datos de este surgimiento,

*“Cuando vine a Río Negro tenía ya 13 años de antigüedad en la docencia. La provincia de RN tenía un convenio con la provincia de Bs. As para aceptar que venga gente a trabajar, venían de primaria.....y acá no había escuela especial. Acá había un grupo de gente trabajando para la creación de la primer escuela especial. (...) Y me enviaron a esa comisión de padres. (...) Y había madres de chicos discapacitados que impulsaban la creación de la escuela. (...) Yo llegué en el 75, ese año de reuniones, de comisiones, durante ese año, ya estaba designado el edificio, se abrió la inscripción para los chicos y empezó en el 76. Golpe militar, empezó. Los milicos nos ayudaron un motón, cercaron la escuela, después le traían chocolate a los*

<sup>3</sup>En referencia a un niño con discapacidad, en este caso con Síndrome de Down que no se la nombra. De acuerdo a este y otros testimonios la discriminación y los prejuicios sociales hacia la discapacidad se daban entre las mismas madres y las familias según jerarquías que ubicaban en niveles más o menos devaluados las distintas problemáticas y que llevaban muchas veces a no querer “juntar” a sus hijos en una misma aula o institución.

*chicos, a mí me trataban así (hace con la mano gesto de bandeja).”* (Docente especial, primera directora interina de la Escuela Especial 6, entrevista junio 2018)

Las pocas docentes con titulación venían de una formación en el modelo diferencial, así lo describe una maestra que se inició en la docencia en la escuela especial de Bariloche en el año 1979,

*“Después del magisterio (en referencia a un instituto de la ciudad de La Plata donde estudió entre 1973 y 1978) teníamos una formación de materias que estaba lengua, todas las básicas, pero también las que apuntaban a la psicología, neuropsiquiatría, psicopatología, mas que nada la discapacidad mirada desde lo psicológico y psiquiátrico. En la materia psicopatología, que me quedó, porque la profesora que era una psiquiatra (...) era todo que apuntaba ahí, la mirada era muy ahí, la caracterización del alumno desde la deficiencia mental, psicológica, y en eso bueno salimos con esa formación. Y en ese momento, en el 79, empecé a trabajar en la escuela especial, me inicié acá. (...) Yo re sorprendida. En ese momento eran pocas salas, pocos chicos, y yo tenía lo que era el comedor y tenía, no te quiero mentir como 10 alumnos... y dije bueno acá agarrate y no! bueno se fue dando yo pienso acompañada por el resto de mis colegas. Lo que te habían enseñado te dabas cuenta que no era nada. Que no era nada porque bueno, curriculum ¿dónde está el curriculum?! Curriculum en la plata no lo vimos. Teníamos una profesora de pedagogía especial que te decía: “era un mogolito preciosísimo” viste? Pero no te decía lo que había que hacer! de dónde te tenías que agarrar! Era como bueno ¿a ver que hago hago?! a ver qué hago con estos chicos (...) Fue un inicio fuerte, pero bueno la directora fue muy contenedora, también mis compañeras. Bueno se fue haciendo la cosa.”* (docente especial que trabajó en la escuela desde el año 1979, entrevista agosto 2018)

Otro testimonio de una docente que comienza a trabajar en esta escuela diez años más tarde de su inicio comenta la falta de personal especializado que la caracterizaba,

*“Cuando yo vine de visita a Bariloche y dije que era maestra especial, me dijeron vení que mañana tenés trabajo. En esa época (1985) yo llegué y desplazé a docentes, porque no tenían título, la escuela especial era un zoológico de gente, fonos, etc.”* (Docente especial, ejerce en la localidad desde 1985, entrevista octubre 2016)

## **La integración**

1981 es declarado Año Internacional del Discapacitado y durante esa década se intensifican los esfuerzos para promover la integración. En 1988 se lanza el Plan Nacional de integración desde la Dirección Nacional de Educación Especial del Ministerio de Educación y Cultura (Lus, 2008).

La implementación en la provincia es a partir de 1990 con la Resolución N°1331, si bien se reconocen antecedentes de prácticas y programas puntuales llevados a cabo con anterioridad. En base a entrevistas realizadas a docentes de educación especial, el cambio de paradigma fue muy perturbador ya que salir del espacio segregado de la escuela especial rompía con los formatos de trabajo para los educadores especiales (también lo fue para los docentes comunes), generándose tensión, incertidumbre, desconcierto y temor sobre el destino/futuro de la especialidad y la fuente laboral.

La docente especial S. recibida en 1980, llegó a Bariloche en 1985, describe algunos puntos salientes y conflictivos de la implementación de dicho proyecto, poniendo luz sobre la distancia entre normativas y prácticas, y las dificultades de llevar adelante proyectos que “bajan” desde la normativa y los estamentos superiores del estado sin acompañamiento, acuerdos, consensos ni capacitaciones previas.

*“En el año 90, 91 mas o menos empezaron a haber reuniones en Viedma a las que nosotras asistíamos, y se empezó a hablar de algo nuevo que era la integración y empezaron a hablar lo bueno que era que los chicos estuvieran en la escuela común...y yo dije um...esto viene feo. Quieren cerrar la escuela especial, mandarnos a todos a la escuela común y nosotros decíamos quieren evitar pagarnos el sueldo. Era el menemismo....Nosotras estábamos agarradas con uñas y dientes a la escuela especial...*

*La idea es que teníamos mucho miedo que nos sacaran de la escuela... La palabra clave era la integración, era todo nuevo, en la formación no habíamos visto nada, no existía. Río Negro fue pionero, y fue bandera de gobierno. En el año 92 hicieron una prueba piloto en una escuela...Iban los directivos a hacer asesoramiento, y empezaron a mandar maestros.*

*Estas pruebas pilotos fueron hasta principios del 94, que ese año llegó una normativa que los maestros si o si tenían que salir a integrar. A lo que los maestros dijimos que no, porque además nadie sabia bien qué era salir a integrar. Nadie nos decía qué teníamos que hacer ni cómo lo teníamos que hacer.*

*... Un día llegó una resolución a la escuela... quedábamos a disposición. Al día siguiente nos dijeron, o renuncian o toman la integración. Lloramos, pataleamos, fuimos a ver abogados...no nos quedaba mas que tomar eso. Sentíamos que nos ponían en una escuela...para atender chicos con problemáticas que estaban en la escuela y que los maestros*

*(comunes) ya no sabían que hacer (entonces) nos llamaban, era mas en las escuelas de arriba (sectores socioeconómicos con mayor pobreza estructural). Porque además no sabíamos nada....Y entre todas fuimos armando....La sensación que tuvimos era de la maestra particular que va a la escuela.” (Docente especial que ejerce en la localidad desde 1985. Octubre 2016)*

El punto de vista de los docentes especiales es recurrente en evaluar esta etapa de cambio de modelo de modo impuesto desde las autoridades ministeriales, intentando resistirlo pero con la amenaza de la pérdida del puesto laboral; con la sensación de que al dejar el espacio segregado de la escuela especial se perdía parte sustantiva de la identidad docente especial; y otro aspecto que no deja de mencionarse refiere al lugar en el que sintieron fue puesta la educación especial y los docentes especiales: la maestra que va a la escuela común y se toma como la depositaria y la salvadora de los problemas que allí suceden.

Esta respuesta de la educación común ante la integración, ha sido fuertemente objetada en tanto contradice los principios y propósitos con los cuales se planteó. Una de estas objeciones apunta a que el problema se siguió depositando en el alumno y sus dificultades, las cuales habrían de ser abordadas por la especialista maestra integradora. Asimismo, en lugar de propiciar la integración, se ha reforzado un abordaje que ha segregado y reproducido el formato tradicional tanto de la educación común como de la especial en el ámbito de la escuela común.

## **La inclusión**

La inclusión educativa, tercer momento histórico de la EE a escala local está vigente desde lo normativo a partir del Proyecto de Inclusión o Resolución provincial N° 3438 de noviembre de 2011 que se desprende de los principios de la LEN 26.206/06. La existencia de la normativa aparece como mandato que regula las prácticas, su consecuencia más directa radica la transversalidad de la educación especial como modalidad del sistema educativo, y en que la inclusión de niños con discapacidad en el ámbito de la escuela común resulta un derecho indiscutible y no sujeto a la voluntad de las escuelas ni de los docentes como se planteaba en el modelo integrador.

Sin embargo, sobre la implementación de la inclusión encontramos una amplia diversidad de sentidos y prácticas, culturas escolares y experiencias singulares con distintos grados de permeabilidad y/o clausura.

Se vuelve a reiterar aquello que ya aparecía mencionado con la implementación de la integración, grandes dificultades para modificar el formato tradicional de la escuela común, si bien muchos docentes, en sus discursos y prácticas, empiezan a tener un grado mayor de conocimiento sobre el tema. Uno de los avances más logrados resulta ser cuando se da el trabajo en parejas pedagógicas conformadas por maestras comunes y especiales, y las propuestas que abarcan al grupo clase y ya no solamente al alumno en proyecto de inclusión. En otro sentido, también se está dando con frecuencia la aplicación de lo que se denomina “trayectorias compartidas” que en términos prácticos significa que el alumno desarrolla parte de su escolaridad en la escuela común y parte en la escuela especial. Esto es justificado por los responsables pedagógicos como una estrategia adecuada para trabajar distintas dimensiones educativas de la persona<sup>4</sup>, pero que resuena a lo que se conocía como “estrategia de integración Parcial B<sup>5</sup>”, en algún sentido similar a formatos de modelos anteriores.

Si bien año tras años se registra un movimiento hacia la inclusión, este aparece llamativamente junto a una demanda en aumento de docentes especiales. Esto, de acuerdo entrevistas realizadas, se vincula a una idea que si bien no es la única sigue vigente respecto a que el alumno con discapacidad pertenece al MAI, que los docentes comunes no están “preparados” para atender la discapacidad o que no cuentan con las herramientas ni los recursos necesarios para ello. Por otra parte, esta demanda y reclamo permanente de atención especial de muchos estudiantes a través de una MAI para poder estar en ámbitos comunes la vinculamos con la mercantilización de la discapacidad (Barnes, 1998) y la educación especial.

*Hay que aprender a decir que no, hay chicos que no necesitan... porque hay también un negocio atrás de eso (...) cada uno tiene que poder evaluar dentro de su propia construcción, de su propia ética, cuando sí, cuando no..vos me preguntas qué fue lo que más alegría me dio, fue dejar de tener a ese integrado, a ese otro, a ese otro, y que siga su camino. Bueno...eso. Hoy hay cada vez más demanda: “¿Te interesa? Es de Osde, 4 años, turno tarde, Don Bosco” ... Ese es el cuadro... ¿Que tiene? ¡Ah no sé! Pero ya aprobó todo la obra social... Así, te lo juro por mi hijo, yo no lo tolero. (Docente especial, entrevista setiembre 2017)*

<sup>4</sup>En educación especial se suele realizar la distinción entre “aspectos pedagógicos y aspectos de habilidades de la vida diaria o sociales”, lo cual merece problematizarse. Cabe también preguntar por qué no podrían realizarse ambas en la escuela común si ésta se adecuara a dichas necesidades.

<sup>5</sup>Según el proyecto de Bariloche, la integración Parcial B consistía en la matrícula compartida: el alumno concurría a la escuela común y en contraturno a la especial, por su parte el Equipo Integrador apoyaba al docente de grado común.

Estas situaciones limitan abrir la posibilidad a planificar otros modos de abordaje, otras configuraciones de apoyos y cambios más estructurales en las escuelas de acogida, a la vez se vuelve un círculo vicioso en tanto profesiones, servicios, instituciones dependen de la atención a la discapacidad dejando preguntas acerca de qué y cómo se define la discapacidad y cuándo, por qué y hasta dónde las intervenciones de la educación especial.

¿Las necesidades y los problemas educativos son de los alumnos o son de las instituciones? Era una pregunta que formulaba en términos similares Nuria Pérez de Lara. En la etapa de la integración se escuchó a docentes decir “tengo 20 alumnos y un integrado”, ahora se dice “20 alumnos y uno en proyecto de inclusión”. Parece importante atender los riesgos de demarcar estudiantes en lo que se llama “proyectos de inclusión” que puede funcionar como eufemismo para quienes siguen siendo señalados y rotulados como “diferentes”.

### **A modo de cierre**

Hasta aquí presentamos avances de la investigación, restando aún material para analizar y seguir profundizando. Más que conclusiones, a la luz de la perspectiva histórica dada al tema, nos encontramos revisando y ajustando el foco con mayor precisión en algunas preguntas que se nos revelan como problemáticas en tiempos actuales. Una de estas es acerca de los sentidos y los usos ambivalentes de la inclusión, de la educación especial, y de la discapacidad. ¿Quiénes son hoy los sujetos de la educación especial, cómo se definen los problemas y sus causas, cómo se argumentan las intervenciones especiales? Lejos de haber claridad en su definición y delimitación, y más allá de las críticas y reflexiones que viene teniendo el tema en este largo proceso, ronda la sospecha de que la discapacidad sigue funcionando como categoría flexible de clasificación que engloba una heterogeneidad de situaciones, sirviendo principalmente para discriminar y poner nombre a aquello que perturba y se evidencia en la escuela.

Por otra parte, aparece también la necesidad de revisar el sistema educativo a la luz de los nuevos y no tan nuevos contextos, los cuales operan como trasfondo social, económico y político que tienden no solo a responsabilizar a los sujetos de sus “fracasos” y discapacidades, sino que demandan a la escuela de la difícil, si no imposible, tarea de incluir en situaciones muy desfavorables.

Insertos en el Nivel Superior y la formación docente, nos preocupamos por la formación de docentes como agentes protagonistas de procesos educativos transformadores de realidades. Recuperar y revalorizar de la mano de la etnografía testimonios y experiencias docentes, en

general no documentadas, en su saber y saber hacer constituye un aporte y una forma de enriquecer la enseñanza y el oficio de enseñar (Alliaud, 2015).

Estudiar y conocer desde la investigación etnográfica y antropológica la historicidad de la práctica escolar poniendo luz sobre su diversidad, dinámica y complejidad es una necesidad para entender los modos en que los nuevos mandatos normativos se apropian, adaptan, recrean o rechazan en una permanente tensión que puede conducir a reproducir con eufemismo el peso acumulado de una vertiente histórica y hegemónica de segregación, o por el contrario descubrir y valorizar experiencias que posibiliten tejer creativos horizontes escolares más hospitalarios hacia la diversidad/discapacidad.

## **Bibliografía**

Alvarez-Uria, Fernando (1997). “La configuración del campo de la infancia anormal”. En B. Frankllin (Comp) *Interpretación de la discapacidad-Teoría e historia de la Educación Especial*. Barcelona: Ediciones Pomares, Corredor.

Alliaud, Andrea, (2015). “Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación”. En: *Historia y Memoria de la Educación, 1*. (2015): 319-349. Sociedad Española de Historia de la Educación.

Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Aznar, A. & González Castañón, D. (2008). *¿Son o se hacen? El campo de la discapacidad intelectual estudiado a través de recorridos múltiples*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Barnes, C. (1998). “Las teorías de la discapacidad y los orígenes de la opresión de las personas discapacitadas en la sociedad occidental”. En: Barton, L. (comp.) *Discapacidad y Sociedad*. España, Ediciones Morata.

Brogna, P. (2009). “Las representaciones de la discapacidad: la vigencia del pasado en las estructuras sociales presentes”. En: Brogna, P. (comp.) *Visiones y revisiones de la discapacidad*. México, Fondo de Cultura Económica.

*Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Asamblea General de Naciones Unidas, Nueva York, diciembre 2006.

disponible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Argentina: Noveduc

*Documento Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*- Salamanca, España, impreso por Unesco, 1994.

Documento: *Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I* / coordinado por Daniel López. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2009.

Dubrovsky, S. (s/d) Educación común, Educación especial: un encuentro posible y necesario. Recuperado de: [http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/mat\\_educativos/dubrovsky.pdf](http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/mat_educativos/dubrovsky.pdf) (fecha de consulta: 27/08/2015)

Charles Gardou (comp.) (2010). *Le handicap au risque des cultures. Variations anthropologiques*. Toulouse, France, Editions Éres.

González Castañón, D. (2001). *Déficit, diferencia y discapacidad*. Versión extensa del artículo publicado en Topía en la Clínica n° 5 – marzo

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI editores. Buenos Aires

Informe Final: *Evaluación del Proyecto de Integración de Alumnos con Discapacidad al Sistema Educativo Común*. Baffoni et al (Coord). Ministerio de Educación Provincia de Río Negro. General Roca, marzo 2007.

*Informe Warnock* (1978). Síntesis realizada por Luis A. Aguilar Montero - Cuadernos de Pedagogía. n° 197, noviembre de 1991

Ingstad, B. y Reynolds, W. S. (1995). *Disability and Culture*. University of California Press. Los Angeles, London.

Ley de Educación Nacional 26206/06. Argentina

Lus, M. A. (2008). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Colección Cermi.es N° 36. Grupo Editorial Cinca

Pérez de Lara, Nuria (1998). *La Capacidad de Ser Sujeto- Más allá de las técnicas en Educación Especial*. Capítulo I. Barcelona: Editorial Laertes

*Resolución N° 3438/11 Lineamientos para la Inclusión de los alumno/as con discapacidad en establecimientos educativos de nivel inicial, primario y medio*. Diciembre 2011. Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro, Argentina.

Resolución N° 1331/1990, Proyecto de “Integración del alumno con discapacidad física, sensorial, mental leve y Necesidades Educativas Especiales en el Sistema Educativo Común” Provincia de Río Negro.

Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina, Paidós.

Tapia Berrios, Carolina - Monsalva Mena, Sergio (2008). “De la segregación a la integración de personas con y sin discapacidad: hacia una política cultural de las diferencias en la diversidad”. *Revista Foro Educativo*, N° 13 Universidad Católica Silvia Henríquez, versión disponible en Emica: <http://revistaemica.blogspot.com.ar/2012/05/de-la-segregacion-la-integracion-de.html> [consultada: 14.08.13]

Teobaldo, M. (2008). “Las luces de la civilización enseñar y aprender en las escuelas de la Patagonia Norte. Neuquén y Río Negro (1884- 1957)”. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, vol. 18, junio, 2008, pp. 167-186. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina

Teobaldo, M. y García, A. (1993). “Estado y sociedad civil en la conformación y desarrollo del sistema educativo del territorio nacional de Río Negro {1884-1945}”. En: Puiggrós, A. (comp.) *La educación en las provincias y territorios nacionales [1885-1945]* Buenos Aires: Galerna, 1993 p. 343-391

Teobaldo, Mirta Elena [y otros] (2005). *Hoy nos visita el inspector: historia e historias de la inspección y supervisión escolar en Río Negro y Neuquén 1884-1992*. General Roca: Centro de Estudios Patagónicos, Publifadecs, 2005

Teobaldo, M. y García, A.B. (2002). *Actores y escuelas: una historia de la educación de Río Negro*. Colección Estudios Universitarios. Geema. Grupo Editor Multimedial. 159 páginas.

Vergara, J. (2002). Marco histórico de la Educación Especial. 129 - ESE N°002

Thisted, S. (2013). “Pasado y presente de las políticas socioeducativas”. En Thisted, S.; Pineau, P.; Béjar, M.; Forster, R.; Seoane, V.; Y Trímboli, J. *Problemas, estrategias y discursos sobre las Políticas Socioeducativas, Seminario Interno*. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas: mayo a noviembre 2012. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Pp. 17 – 46.

Vallejos, I. (2009). “La categoría de normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social”. En: Rosato y Angelino (coords.). *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*. Capítulo 4. Noveduc, Buenos Aires.

Zaidenweg, C. (2016). *Amar la patria. Las escuelas del territorio rionegrino y la acción argentinizadora en el sur*, Prohistoria Ediciones, Rosario, 2016, 220 pp. - Col. Historia & Educación